



SCUOLA DI DOTTORATO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione Ciclo XXXI

**Educazione e funambolismo.
Un’indagine qualitativa sulla postura
dell’educatore mediante studio di caso sul training
psicofisico del funambolo**

Schiavone Giulia

Matricola 066540

Tutore: Prof.ssa Antonacci Francesca

Coordinatore: Prof.ssa Formenti Laura

ANNO ACCADEMICO 2017/2018

*A chi mi ha tenuta per mano
e mi ha lasciata volare.*

*Alla mia Isoletta,
che mi fa battere il cuore
ogni volta
come se fosse
la Prima.*

INDICE

Introduzione	1
PRIMA PARTE	
Alle radici. Le <i>Parole dei Maestri</i>	7
1 Sguardi per riconnettere	
1.1 Corporeità. La pedagogia come scienza del corpo	9
1.2 La postura della mente. La filosofia fenomenologica della ricerca	10
1.3 L'attenzione aperta. La prospettiva fenomenologica	13
1.4 Il bilanciamento. Gilbert Durand	16
1.5 L'immaginazione dinamica. Gaston Bachelard	18
1.6 La <i>Via</i> di mezzo della conoscenza. Francisco Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosch	20
1.7 L'auto-presenza. Pratica della consapevolezza e della presenza	22
1.8 La spiritualità del corpo. Alexander Lowen	24
1.9 L'equilibrio degli opposti. La polarità <i>yin-yang</i>	26
2 Contributi performativi	29
2.1 Il Performer come stato dell'essere. Jerzi Grotowski	30
2.2 Il training. Uscita dalla <i>comfort-zone</i>	32
2.3 La qualità dell'energia. Eugenio Barba	35
2.4 La fune del funambolo. Peter Brook	37
3 Il funambolismo	
3.1 Cenni sul circo contemporaneo	40
3.2 Le discipline circensi	41
3.3 Nuovi sviluppi: il circo ludico-educativo	43
3.4 Il funambolismo: arte dell'equilibrio in movimento	45
3.5 Il funambolo. Philippe Petit	47
3.6 Il cavo: spazio tempo <i>ludico</i>	53
3.7 Mettersi in cammino. Destrutturare per domandare	56

SECONDA PARTE

Sul filo. Progettare e attraversare la *via* di ricerca

4 Progettare la <i>via</i> di ricerca	59
4.1 Definizione del campo	60
4.1.1 <i>Un passo indietro</i>	61
4.2 La scelta metodologica	63
4.3 Il metodo fenomenologico-ermeneutico	66
4.4 La strategia di ricerca: lo studio di caso	68
4.5 Tendere i fili. La scelta dei casi	69
5 Gli attrezzi del mestiere: gli strumenti del ricercatore	71
5.1 L'osservazione etnografica	72
5.2 L'intervista semi-strutturata	75
5.3 Il linguaggio iconico e poetico	80
5.4 Il diario di ricerca	83
6 Attraversa la <i>via</i> di ricerca	
6.1 Andare sul filo. I contesti formativi della ricerca	88
6.2 Articolazione e fasi del processo	91
6.3 Primo studio di caso: National Circus School	
6.3.1 <i>Storia</i>	92
6.3.2 <i>Composizione del contesto</i>	93
6.3.3 <i>Il training psicofisico</i>	97
6.4 Secondo studio di caso: Andrea Loreni	
6.4.1 <i>Biografia</i>	108
6.4.2 <i>Composizione del contesto</i>	113
6.4.3 <i>Descrizione delle attività</i>	
6.4.3.1 Lezione seminariale " <i>Camminare nel cielo</i> "	115
6.4.3.2 Laboratori di filo teso	115
6.5 Stare sul filo. Vivere la domanda di ricerca	129
6.5.1 Annotazioni dal diario di ricerca	131

TERZA PARTE

In espansione. Le *Parole Maestre*

7. Entrare e sostare

7.1 La <i>via</i> seguita per l'analisi del materiale	134
7.2 Le fasi del processo di codifica	137
7.2.1 Un esempio: analisi del materiale iconografico	139
7.3 Accorpamento dei temi affini	143

8. Trasformare e distillare

8.1 Griglia di confronto	147
8.2 Parole Maestre	148

9. Significare e interpretare

9.1 Il processo di significazione e interpretazione	150
9.1.1 Dimensione ludica & Uscita dalla comfort-zone	151
9.1.2 Vocabolario tecnico & Trasformazione	157
9.1.3 Radicamento & Espansione	163
9.1.4 Equilibrio & Centratura	169
9.1.5 Vuoto & Via	176
9.2 Restituire. <i>Le radici nel cielo</i>	181

Conclusioni	183
--------------------	-----

Allegato A	187
-------------------	-----

Bibliografia	188
---------------------	-----

Filmografia & Sitografia	199
-------------------------------------	-----

<i>Ringraziamenti</i>	201
------------------------------	-----

INTRODUZIONE

“In ogni atto di conoscenza
entra un contributo appassionato
della persona che conosce
ciò che viene conosciuto e [...] questa componente non è un’imperfezione
bensì un fattore vitale della conoscenza”.
Michael Polanyi, *La conoscenza personale*

“La vera dialettica
è una tensione
di termini contraddittori”.
Gilbert Durand, *L’immaginazione simbolica*

Il presente lavoro di tesi nasce dal desiderio di accostare due discipline, educazione e funambolismo, al fine di esplorare, comprendere e significare i contributi che il training psicofisico del funambolo, quale pratica volta alla sperimentazione dell’equilibrio in condizioni precarie (Petit, 2014), potrebbe apportare al percorso di formazione dell’educatore, che necessita di un equilibrio posturale - fisico e mentale - per esercitare la sua professionalità (Gamelli, 2015).

Come il funambolo cerca un equilibrio precario in condizioni estreme, anche l’educatore sembra dover sostenere prove analoghe. Una delle questioni principali dell’educatore sembra infatti essere la sua posizione, ovvero il suo modo di posizionarsi, di ‘prendere posizione’ sulla scena educativa (Scardicchio, 2012; Cunti, 2015; Antonacci, 2017c). Come porsi nei confronti dell’altro? Davanti? Accanto? Dietro? Istanze queste che rivelano non solo un modo di muoversi del corpo nello spazio ma anche e soprattutto un modo di pensare e di concepire la relazione educativa. La postura - fisica e mentale - assunta dall’educatore non è neutrale, rivela infatti sempre un preciso stile educativo.

In questo senso la prossemica della scena educativa (Antonacci, 2017c) risulta difficile da definire a priori e per questo spesso simbolizzata da metafore ambivalenti come «distante intimità» (Rilke, [1929] 1980), una posizione paradossale tra la calda vicinanza e la fredda lontananza; oppure «né troppo vicino né troppo lontano» (Grotowski, [1968] 1970), e ancora, una posizione liminale (Turner, [1982] 2003), transizionale (Winnicott, [1971] 2001), uno «spazio simbolico di connessione e dinamico di transizione tra il dentro e il fuori» (Antonacci, 2017c, p.164).

Riflessioni queste particolarmente cocenti per chi si occuperà professionalmente di educazione, dal momento che la sua funzione sembra proprio quella di accompagnamento, sostegno, sviluppo (Palmieri, 2011), e mossa, al contempo, da competenze che non possono scindere il corpo dalla mente, le emozioni dai pensieri, gli affetti dalla memoria, testimoniando la loro inscindibile interconnessione (Isidori, 2002; Bruzzone, 2016).

L'educatore, come testimoniato da numerose voci pedagogiche (Palmieri, 2011; Cunti, 2015; Gamelli, 2005, 2006, 2015; Mignosi, 2015), necessita dunque di un equilibrio posturale – fisico e mentale – per esercitare la sua professionalità. Una condizione che tutt'altro dall'essere stabilità e immutabilità, si rivela essere dimensione precaria, mai data per assodata, e come tale, continuamente da rinnovare. Questa necessità di muoversi in modo accorto, sempre in cerca di un equilibrio, sembra essere molto simile a quella sperimentata dal funambolo sul filo teso - ovvero da colui che fa della ricerca dell'equilibrio la propria arte (Petit, 2014) -, in quanto, parimenti all'educatore, anche il performer si trova in una posizione estremamente critica, dovendo cercare un'andatura affidabile che gli permetta di stare e camminare sospeso a centinaia di metri dal suolo.

Ma l'equilibrio, oltreché dimensione molto concreta, come tensione a una postura e a un andamento compensati, è anche un grande simbolo di bilanciamento, metafora di una condizione di benessere e armonia. Ed è propriamente in questa direzione, nel guardare all'equilibrio come immagine simbolica, e non solo condizione psicofisica, che si è inteso partire.

Nella prima parte della tesi, si è così provato, attraverso lo sguardo e le *Parole dei Maestri* dell'immaginazione (Bachelard, [1942] 2015; [1943] 1988; [1960] 1972; Durand, [1963] 2009, [1964] 1999; Wunenburger, 2007) a comprendere l'equilibrio anzitutto come fenomeno simbolico. Dove l'immaginazione simbolica è per Durand speciale facoltà del conoscere. Diversamente dalla fantasia, intesa quale facoltà di un singolo soggetto che inventa e crea qualcosa di inesistente e irreali, la facoltà immaginante o immaginazione è dall'autore intesa come la capacità di attingere alla dimensione simbolica facendo riferimento a un'esperienza di comprensione di tipo ermeneutico e non inventivo.

«La funzione immaginativa – scrive Durand - è - infatti - motivata [...] da una maniera di dotare universalmente le cose di un secondo senso» ([1964] 1999, p. 468), di un senso altro da quello che letteralmente o materialmente si potrebbe cogliere. In questo senso, immaginazione non è creazione di qualcosa di inesistente, frutto di una mente che compensa il dato reale con qualcosa di irreali ma, al contrario, una ricerca di connessione con la realtà a un livello più profondo.

Il simbolo, in questa prospettiva, diverrebbe «elemento in grado di ristabilire l'equilibrio vitale» (Ivi, p. 104), dal momento che esso è capace di rappresentare significati tra loro in tensione, unificando e

tenendo insieme le contraddizioni che nel solo concetto non riuscirebbero a convivere. La funzione immaginifica, avvalendosi del linguaggio simbolico, sembrerebbe pertanto dimensione fondamentale per ristabilire gli squilibri dell'immaginario, che nella cultura occidentale odierna sono rappresentati da un eccesso di razionalismo e pragmatismo - identificati dall'autore nel *regime diurno*, a discapito della dimensione corporea, ludica, artistica ed emozionale dell'esistenza umana - identificati nel *regime notturno*. In questa prospettiva, non si tratterebbe dunque di eliminare uno dei due regimi, considerandoli escludenti uno dell'altro, quanto piuttosto di provare a equilibrarli, tendendo a un loro salutare *bilanciamento*.

Anche Bachelard nel suo approfondito studio sull'immaginazione, invita a immergersi oltre la superficie del dato, per ricercare un'attitudine immaginativa capace di trasformare il reale, di vedere nelle cose le loro potenzialità ancora inesprese, la loro natura seconda. L'immaginazione è infatti, con le parole dell'autore, «la facoltà di formare immagini che superano la realtà, che *cantano* la realtà» ([1942] 2015, p.24), per scoprire nelle cose la loro luce obliqua, la loro profondità, la loro «*ulteriorità*» (Antonacci, 2012b, p. 208).

In questo senso la funzione immaginifica, grazie al linguaggio simbolico, potrebbe rivelarsi anche per chi si occupa di educazione dimensione fondamentale, perché in grado di contribuire a bilanciare gli squilibri dell'immaginario pedagogico odierno (Mottana, 2002, 2010; Antonacci, 2012b, 2016), sviluppando un'attitudine ad amplificare e ad arricchire più che a sommare e aggiungere (Wunenburger, [1995] 2007), a equilibrare invece che eliminare. Un esercizio ermeneutico di approfondimento - radicamento e amplificazione - espansione al contempo, per immaginare - grazie alla pluralità di significati che il simbolo è in grado di sprigionare - nuove prospettive, in un gioco di bilanciamenti che non chiude in rigide classificazioni ma, al contrario, schiude a sempre nuovi orizzonti e possibilità.

Una visione dell'equilibrio questa, come tensione, movimento, bilanciamento di forze contrapposte, che emerge anche dai contributi teorici provenienti dalle discipline performative (Stanislavskij, [1938] 2000; Grotowski, [1968] 1970; Brook, [1968] 1998, 2012; Alschitz, 1998; Fischer-Lichte [2004] 2014; Attisani, 2006, 2012; Barba, 1993, 2012; Petit, [1985] 2009, [2002] 2009, 2014) e dalle vie di perfezionamento spirituale (Watts, [1975] 1977; Lowen, [1990] 1991; Pasqualotto, 1992, 1998; Mescola, 2005; Ghilardi 2011) in cui tale dimensione è stata studiata in modo approfondito.

I teorici del teatro, della danza e del circo hanno messo in evidenza come l'equilibrio sia dimensione «permanentemente instabile» (Barba, 1993), che richiede un *disciplinamento* dell'intero corpo-mente. Anche nella quiete il corpo sembra infatti necessitare di micromovimenti, continui aggiustamenti, per mantenere un equilibrio, mai definito una volta per tutte ma, al contrario, sempre da ricercare, bilanciare, cambiando posizione e postura.

In questo senso, si ipotizza un'analogia tra l'educatore, che necessita di un equilibrio - fisico, emotivo e cognitivo - per esercitare la sua professionalità e il funambolo, che fa della ricerca dell'equilibrio in condizioni precarie la sua pratica di allenamento quotidiano. Una ricerca in grado di coinvolgere e trasformare, mediante un rigoroso *training*, non solo il corpo e la mente, ma anche l'intuito, le emozioni, la memoria e lo spirito, ovvero, l'intera persona.

È dunque attraverso le *Parole dei Maestri* afferenti alle teorie dell'immaginario, alle arti performative e una pedagogia attenta alla dimensione corporea dell'esperienza, che si sono poste le *radici teoretiche* grazie alle quali delineare il disegno di ricerca sul campo. Un'indagine qualitativa tesa a guardare al percorso di formazione dell'educatore come un training psicofisico (Massa in Antonacci & Cappa, 2001) volto al disciplinamento della propria postura (Mortari, 2007; Gamelli, 2009).

Nella seconda parte della tesi, si è così proceduti con il definire e descrivere il progetto di ricerca, che ha riconosciuto nel metodo fenomenologico-ermeneutico (van Manen, 1990; Mortari, 2003a, 2003b, 2007; Sità, 2012) una possibile *via* per attraversare, significare e, successivamente, interpretare l'oggetto indagato e i dati raccolti. Tale metodologia, attribuendo alla postura del ricercatore (Mortari, 2007; Scardicchio, 2012) un ruolo fondamentale nel processo di comprensione del fenomeno studiato ha infatti consentito: da una parte, di osservare e di esperire il training psicofisico su filo teso; dall'altra, di recepire le parole, i vissuti e le rappresentazioni simboliche dei partecipanti e dei testimoni privilegiati.

La strategia dello studio di caso multiplo (Niero, 2001; Yin, [2003] 2005) è risultata particolarmente vantaggiosa in quanto ha consentito di far luce su due singolari e originali contesti. Il primo svolto presso la National Circus School di Montréal (Canada), istituto di eccellenza mondiale per la formazione di futuri performer circensi, mediante l'osservazione e la documentazione di un training su filo teso proposto da tre insegnanti ed esperito da due allievi della scuola. Il secondo con il funambolo Andrea Loreni, unico performer italiano a camminare a grandi altezze su cavo d'acciaio, mediante l'osservazione e la documentazione di un training su filo teso da lui condotto in occasione di tre percorsi formativi rivolti a futuri educatori (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca) e sperimentato, al contempo, dalla ricercatrice (Dojo Hokuzuiko, Torino).

Con una specifica, se tendenzialmente gli studi di caso multiplo sono condotti per prevedere risultati analoghi (ripetizione letterale) o per produrre risultati contrastanti, ma per una ragione prevedibile (ripetizione teorica), nella ricerca qui condotta si è trattato di rispondere a un differente obiettivo: osservare due fasi distinte di uno stesso fenomeno oggetto di studio. In particolare, la National Circus School (primo contesto) è stata presa in esame perché interessati a indagare il training psicofisico di chi si trova coinvolto in un percorso di formazione alla pratica funambolica; mentre Andrea Loreni

(secondo contesto), con l'interesse di documentare il percorso di chi, una volta concluso¹, è passato alla camminata su cavo d'acciaio a grandi altezze, e propone a sua volta esperienze formative per la crescita e il benessere dell'uomo, mediante l'utilizzo del filo teso.

Per quanto concerne l'attività di documentazione, relativamente alla raccolta dei dati, si è ricorso a strumenti propri della ricerca qualitativa (Richards & Morse, [2007] 2009). Nel corso della tematizzazione emergerà come, coerentemente con la cornice teorica di riferimento - attenta alla dimensione corporea, ludica, estetica, ed emotiva dell'esperienza, oltre che verbale -, ci si è avvalsi di molteplici tecniche, con la duplice consapevolezza che la ricchezza dell'esperienza non può essere espressa con le sole parole (Bruzzone, 2016) e che la creazione di immagini può anch'essa portare alla produzione di dati scientifici (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2017). In questo senso, se da una parte si è utilizzato il linguaggio verbale orale e scritto, come importante fonte di documentazione per la raccolta dei dati e strumento di auto-riflessione relativamente all'esperienza indagata, dall'altra si è ricorso all'ausilio del linguaggio artistico per cercare di cogliere e restituire ciò che la sola parola non è in grado di dire (Baush, 2012). Giungendo, infine, a considerare tutto il materiale raccolto come testo da interpretare (van Manen, 1990, 2007).

Congiuntamente all'osservazione etnografica con documentazione carta e matita (diario di ricerca) e fotografica, alle interviste semi-strutturate e ai colloqui informali, ci si è dunque avvalsi del linguaggio iconico e poetico come strumento per esplorare le rappresentazioni simboliche dei partecipanti legate alle immagini dell'equilibrio e del filo teso. In tal modo, è stato possibile documentare non solo le pratiche agite, ma anche le rappresentazioni simboliche e i vissuti emotivi relativamente al training psicofisico esperito, sia dai partecipanti sia dalla ricercatrice.

Infine, per quanto concerne l'analisi dei dati, oggetto specifico della terza e ultima parte, coerentemente con la metodologia di ricerca delineata, si è riconosciuto nel metodo fenomenologico-ermeneutico (van Manen, 1990, 2007) una possibile prospettiva con cui analizzare i temi emergenti, denominati *Parole Maestre* (Petit, 2014), le *essenze* della tradizione fenomenologica (Sità, 2012), individuate quali direzioni semantiche centrali (Mortari, 2007) relativamente alla domanda di ricerca iniziale.

Consapevoli della parzialità dello sguardo di chi scrive e, di conseguenza, dell'impossibilità di pervenire a risultati generalizzabili, ad emergere sono *parole in divenire - in espansione*, segni (Nikolais, in Morselli, 2007) nati dall'*incontro* tra i saperi indicati dai maestri - *le radici* - e i vissuti, le immagini iconiche e poetiche, i gesti e i movimenti dei partecipanti e della ricercatrice. Tale analisi, dunque, tutt'altro dal generare classificazioni o rigide definizioni, intende piuttosto aprire a molteplici sguardi, plurime interpretazioni e suggestioni, con l'auspicio di alimentare la ricerca sulla formazione

¹ Loreni è stato allievo presso la Flic - Scuola di Circo (Torino) professionale per la formazione di artisti circensi.

degli educatori mediante una riflessione sulla postura fisica, emotiva e cognitiva che, tutt'altro dall'essere condizione statica e immutabile, si rivela il frutto di una tensione costante al movimento e al bilanciamento.

PRIMA PARTE

Alle radici. *Le Parole dei Maestri*

“Rivendicare il corpo in educazione
sarà sempre un gesto rivoluzionario
perché l’educazione, da sempre,
è stata la forma più massiccia
di soppressione del corpo”.

Paolo Mottana, *L’insurrezione del corpo*

“Ciò che la concezione filosofica occidentale
ha separato - dimensione materiale e spirituale -
ha bisogno di essere ricompreso in modo integrato:
è necessaria una ‘pedagogia riparatrice’
che sani la frattura tra mente e corpo”

Francesca Antonacci, *Puer Ludens*

Da un’analisi della recente letteratura scientifica sembra emergere una duplice istanza: se da una parte si riscontrano numerosi studi in ambito pedagogico - oltre che in numerosi altri campi disciplinari²- volti a sottolineare il necessario superamento della tradizionale dicotomia mente/corpo, che ha a lungo segnato la cultura occidentale³, verso una formazione che concepisca il soggetto come un tutto unitario (Varela, Thompson & Rosch [1991] 1992; Antonacci, 2012b; Cunti, 2015; Gamelli, 2015;), dall’altra, per quanto riguarda la materialità dei processi educativi, sembra difficile poter affermare altrettanto. Numerose ricerche in ambito pedagogico testimoniano infatti di una deprivazione ancora importante del corpo dai contesti dell’educare, a favore di un predominio della sfera intellettuale e razionale, con una significativa ripercussione nei processi di crescita, sviluppo e benessere in tutte le età della vita (Gamelli, 2005, 2006, 2009; Cunti, 2015; Mignosi, 2015; Bruzzone, 2016).

Una società, quella occidentale, tesa soprattutto al rafforzamento dell’intelletto e del verbale sui sensi e la corporeità (Bruzzone, 2016), con un «occultamento del corpo vivo» (Cambi, 1994) dai contesti dell’educare. Lo sviluppo della sfera emozionale, affettiva, spirituale, fondamentale nel percorso

² Nel corso degli ultimi anni numerosi studi di carattere medico, psicologico, sociologico, antropologico e filosofico hanno infatti guardato al corpo con rinnovato interesse e sensibilità, contribuendo a sviluppare una visione complessa e articolata della dimensione corporea (Galimberti, 1987).

³ Dicotomia che sembra risalire alla cultura greca (platonismo e neoplatonismo) e all’emergere di correnti di pensiero (gnosticismo e manicheismo, in particolare) incentrate sulla contrapposizione tra spirito e materia, tra psiche e soma. Nell’età moderna sarà soprattutto Cartesio, con la prospettiva dell’irriducibilità del pensiero (*res cogitans*) alla sua corporeità (*res extensa*), a rafforzare questa separazione (Mariani, 2015).

evolutivo e trasformativo di ciascun essere umano, sembra così essere compromessa. Il corpo, nella concreta prassi educativa, appare come un corpo marginalizzato, frammentato e astratto, un corpo di cui molto si parla ma che realmente ancora poco si ascolta (Gamelli, 2009).

Eppure numerosi scienziati dell'educazione⁴ sottolineano la necessità vitale di riabilitare il corpo in ogni fase del processo educativo, tanto per chi soggetto in formazione si affaccia al mondo dell'educazione per la prima volta, tanto per chi sceglierà professionalmente di ricoprire il ruolo di educatore, formatore, insegnante. L'educazione, ricorda Massa (1987), non può essere intesa come un mero fatto intellettuale, basato sul solo discorso razionale, ma è un atto reale, carnale, che si nutre di pratiche vive. I saperi della relazione educativa non si possono formare educando la sola mente pensante, quest'ultima per vivere e fiorire ha infatti intrinsecamente bisogno anche della dimensione corporea, spirituale, artistica, estetica, immaginativa e ludica (Antonacci 2012a, 2012b, 2017a; Antonacci, Guerra & Mancino, 2015).

Pertanto, per far vivere il corpo nella relazione educativa, sembrerebbe necessario un duplice movimento: da una parte lo sviluppo di una *consapevolezza* e una *presenza* (Varela et al., [1991] 1992) a esserci con tutto il proprio corpo-mente nel qui e ora dell'accadere formativo; dall'altra la definizione di un solido pensiero scientifico per comprenderlo, interpretandone gesti, posture e movimenti (Cunti, 2015).

Da questa duplice istanza, di valorizzare pratiche e saperi a mediazione corporea, nasce negli ultimi decenni del Novecento, nel panorama pedagogico italiano, un insegnamento accademico che prende nome di "Pedagogia del corpo". È all'interno di questo sapere trasversale che la presente ricerca di dottorato riferisce le sue radici teoriche.

⁴Dewey ([1938] 2014), Steiner ([1969] 1971), Massa (2004), tra gli altri. Già Dewey precisava che l'uomo è un'unità psicofisica. La mente, scriveva, non può esistere indipendentemente dalle condizioni organiche del corpo, così come questo, a sua volta, non può sussistere se non in dipendenza dalle condizioni ambientali.

1 Sguardi per riconnettere

1.1 Corporeità. La pedagogia come scienza del corpo

“Riprendendo contatto con il nostro corpo
e con il mondo,
ritroveremo anche noi stessi”.

Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*

“Noi siamo ben oltre le parole”.

Friedrich Nietzsche, *Ecce homo*

La tradizione fenomenologica⁵ ha contribuito a porre l'attenzione sulla distinzione tra un corpo-cosa, oggetto passivo, puro dato materiale e biologico (*Körper*) e un corpo inteso come principio vitale, soggetto ed entità spirituale capace di azioni (*Leib*). Una tale distinzione consente di individuare un corpo come dato bio-fisiologico e un corpo come evento - *presenza*. Mentre l'anatomia, la biologia e la fisiologia studiano il corpo prevalentemente come organismo, le scienze umane lo studiano in quanto simbolo e cultura, considerandolo come entità esistenziale soggettiva, «vissuto» - *Erlebnis*-«esperienza vitale», che non può essere asetticamente studiato (Isidori, 2002)⁶.

Come scienza umana la pedagogia guarda al corpo in quanto *Leib*, ovvero nella sua dimensione esistenziale, soggettiva e relazionale ed è propriamente nel «corpo fenomenologico» - il *corps phénoménal* di cui scrive Maurice Merleau-Ponty ([1945] 2003) - che sembra collocarsi l'approccio scientifico della pedagogia al corpo (Isidori, 2002). Per le scienze umane, che studiano la *corporeità* - ovvero la dimensione sociale, etica, spirituale del corpo -, non è infatti pensabile un soggetto isolato, collocato al di fuori della sua relazione esistenziale e simbolica con il mondo.

È a favore di una conoscenza del corpo così intesa - nella sua accezione di corporeità - come snodo fondamentale di ogni presa di consapevolezza e presenza di sé e dell'altro da sé, che si iscrive quel sapere teorico-pratico sopra nominato “Pedagogia del Corpo”. Un insegnamento (Gamelli, 2001) volto a rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione, per trasferire nei vari ambiti

⁵Per una ricognizione puntuale su questo si può vedere in particolare *Fenomenologia della percezione* di Maurice Merleau-Ponty ([1945] 2003).

⁶ Le indagini condotte dalle recenti neuroscienze sembrano tuttavia oltrepassare questa netta separazione tra campi disciplinari, intrecciando saperi tradizionalmente distinti. Un incontro, che vede dialogare la ricerca bio medica - neurofisiologia, farmacologia, biochimica, biologia molecolare, biologia cellulare, tecniche di neuroradiologia - con studi provenienti dalla filosofia e dalla psicologia. Ricerche queste che confermerebbero la non separabilità tra corpo biologico e corpo emozionale (Petitot, Varela, Roy & Pachoud, 1999).

formativi principi che stanno alla base dell'educazione corporea nelle sue diverse forme, come le vie di perfezionamento orientale e le arti performative.

Un sapere del corpo questo non solo studiato, ma anche e soprattutto intrinsecamente esperito, attraversato, *incarnato* (Varela et. al., [1991] 1992), affinché la pedagogia possa realmente affermarsi quale scienza deputata alla crescita e alla trasformazione di sé e degli altri (Mezirow, [1991] 2003; Formenti, 2017) e l'educazione essere riconosciuta come strumento di autopenetrazione radicale e integrale (Grotowski, [1968] 1970; Antonacci, 2012b).

Un processo faticoso ma necessario per trasformare la postura dell'educatore da corpo abituale a corpo vivo (Antonacci, 2012a), da presenza per lo più assente e distratta a presenza viva (Barba, 1993), ovvero concentrata, vigile e attenta. Si tratta, in altre parole, di provare a porre le basi per la formazione di un educatore attento a tenere insieme corpo, mente, spirito, affetti, memoria, sentimenti e cognizione, nel qui e ora dell'accadere educativo.

1.2 La postura della mente. La filosofia fenomenologica della ricerca

“Siamo stati abituati a pensare le strutture,
salvo quelle della musica,
come cose fisse.

Ciò è più facile e comodo, ma naturalmente è una sciocchezza.

In verità, il modo giusto per cominciare a pensare
alla struttura che connette è di pensarla in primo luogo [...]
come una danza di parti integranti”.

Gregory Bateson, *Mente e natura*

“Il modo di muoversi e di atteggiarsi
è a sua volta inscindibilmente collegato
a determinate forme del pensare e del sentire,
a tal punto che a volte la persona non riesce
a cambiare né la forma dei propri pensieri,
né quella dei propri sentimenti
senza cambiare la propria postura fisica.
Ciò significa che potremmo chiamare ‘postura’
anche la forma dei pensieri e dei sentimenti.
Non è vero?”

E allora potremmo dire che ogni persona possiede non soltanto un ambito gestuale ma anche un ambito di posture intellettuali ed emotive".
Jurij Alschitz, *La grammatica dell'attore. Il training*

Alla tradizione fenomenologica si riconosce il merito di aver messo in discussione la tendenza a «stare dentro mondi anticipati» (Mortari, 2003a), ovvero dentro costruzioni già date della realtà che preordinano la visione del mondo. «È della ragione umana la tendenza ad aderire acriticamente all'utilizzazione di tipizzazioni già date, entro le quali prefigurare il significato di quanto si va sperimentando [...] - scrive Luigina Mortari; ed è proprio questa anticipazione a essere problematica - continua l'autrice - perché comporta inevitabilmente una perdita di accesso alla realtà e con essa la possibilità di cogliere la verità di cui è carico ogni vissuto educativo» (p. 54).

La fenomenologia individua infatti nel processo conoscitivo il permanere di una zona di mistero, dovuta al fatto che «l'essere non si rende completamente trasparente al nostro sguardo» (Ivi, p. 61), ossia, ogni cosa ha un suo modo specifico di trascendere l'apparenza.

Se l'approccio positivistico si avvale di una 'logica di potenza sulle cose', la filosofia fenomenologica della ricerca pedagogica - considerata qui in particolare attraverso lo sguardo e la lettura che in Italia ne dà Mortari (2003a; 2003b; 2007; 2017) -, diversamente, chiede tanto al ricercatore quanto all'educatore di disattivare la propria postura abituale. Al ricercatore, chino sulla domanda di ricerca, per mantenere una continua vigilanza critica sul processo di elaborazione del sapere, consapevole che non può esistere un'unica verità (Mortari, 2007; Scardicchio, 2012, 2017) e all'educatore, coinvolto nel qui e ora della materialità esperienziale (Massa, 1987; Barone, 2004) per uscire dalle cornici autoreferenziali di cui è parte (Sclavi 2003), e così aprirsi autenticamente all'altro.

Si tratta, in altre parole, di esercitarsi a ciò che Edmund Husserl definisce con il termine «*epoché*» ([1913] 1965), ovvero di allenarsi a una *riduzione dell'Io* per essere pronti ad accogliere il fenomeno nella sua datità originaria.

«La densità problematica dell'esperienza dell'educare, scrive Mortari, è - infatti - tale da eccedere qualsiasi sistema di categorie che pretenda di pre-codificare il significato. Ogni situazione educativa, pur presentando delle regolarità, ha qualcosa di proprio e unico che sfugge a ogni forma di categorizzazione precostituita» (Mortari, 2003, p.54). In questo senso, per essere compresa e divenire fonte di sapere, l'esperienza educativa «reclama un impegno di pensiero che azzardi a mantenersi sotto la presa di codici già dati, e sappia rischiare la ricerca di altri punti di appoggio» (Ivi, p.55).

Si tratta, in questo modo, di esercitarsi a una *postura della mente* fenomenologica intesa come «attenzione aperta» ai fenomeni (Ivi), ovvero a una «disposizione a cogliere fedelmente il modo in

cui il fenomeno si dà a conoscere» (Ivi, p. 66), per tenere la mente libera e vuota dalla prensione cognitiva esercitata dai saperi abituali, interrompendo così la naturale tendenza a usare i sistemi di interpretazione disponibili. Occorre, come sostiene l'autrice, «imparare a pensare altrimenti» (Ivi, p. 56), perché la capacità di formulare domande impreviste è essenziale per disegnare paradigmi ermeneutici capaci di agganciare il senso dei fenomeni.

Questo accesso non pregiudicante al fenomeno consentirebbe di evitare di tenere la mente imbrigliata dentro astrazioni e costruzioni ideologiche (pre-giudizi), così da cogliere l'accadere dell'evento nel suo profilo originario. Una forma di attenzione vigile che richiede una «postura passiva» (Ivi) - anche e soprattutto mentale - per accogliere fedelmente l'altro in tutta la sua specificità. Passiva perché - con particolare riferimento al pensiero filosofico orientale (Watts, 19759 [1977]; Pasqualotto, 1992, 2008; Ghilardi, 2011) - non intende imporsi sull'altro quanto, piuttosto, lasciare che sia l'altro a mostrarsi volontariamente (Massa, in Antonacci & Cappa, 2011).

In altre parole, si tratta di allenarsi a compiere uno *sforzo negativo*, - nel pensiero filosofico taoista indicato con il termine *wu-wei*, letteralmente 'non-azione', - che consiste nel non attuare alcuna azione di contrasto nei confronti dello svolgersi naturale delle cose, ovvero, «nel sospendere il proprio pensiero, nel lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile» (Weil [1969] 1999) per aprirsi autenticamente all'altro. *Negativo* perché implica un processo di sottrazione più che di accumulazione, uno svuotarsi da visioni, schemi preordinati e grammatiche procedurali collaudate, che spesso agiscono in modo automatico e che rischiano di inquinare il pensiero dell'altro con il proprio. Dove lo svuotarsi non è qui inteso nell'accezione occidentale di assenza, mancanza, ma al contrario, come approfondito nel prossimo paragrafo, apertura originaria per la realizzazione di uno spazio vuoto, condizione fondamentale per il dispiegamento di ogni piena e autentica conoscenza (Pasqualotto 1992).

L'atto fenomenologico richiede dunque di compiere uno *sforzo* perché induce, tanto l'educatore quanto il ricercatore, a modificare i dispositivi epistemici - non solo mentali ma, si vedrà, anche corporei - abituali, ovvero quelli che si utilizzano in modo automatico e che sono fonte di sicurezza. Un'esperienza disorientante, destabilizzante (Scardicchio, 2012) in quanto ci si scopre estromessi dalla tranquillità che viene dall'aderire a un ordine simbolico conosciuto ed assimilato.

Per il ricercatore, questo si traduce in una postura volta ad allentare l'ansia di risposte univoche, stabili, definitive (Ivi, p. 56), dove l'ansia di monitoraggio e controllo rischierebbe di inibire un'osservazione autentica del fenomeno indagato. Per l'educatore, implica il disporsi - nella sua accezione originaria di disponibilità mentale e corporea - ad accettare di perdere volontariamente alcune parti di sé per aprirsi autenticamente all'altro. Un indebolimento del proprio «imperialismo

epistemico» (Mortari 2003b), condizione necessaria affinché il mondo-della-vita dell'altro possa venire alla *presenza* nella sua differenza originaria.

Antonia Chiara Scardicchio (2012) avverte come questo spaesamento cognitivo, conducendo al di fuori del conosciuto, della propria 'zona di comfort', potrebbe generare vissuti di ansia, ma si tratta di vissuti 'sopportabili' perché lo spaesamento cognitivo è qualcosa di volontariamente ricercato dal ricercatore e, parimenti, dall'educatore. Si tratta, infatti, di un allenamento volto a mantenere la mente aperta ad ogni traccia di alterità: «in questo caso il sentirsi fuori luogo, non più sostenuti dal familiare, è una *scoperta* per così dire *attesa*» (Mortari, 2003b, p. 77).

Allora, quando lo spaesamento della mente è una condizione intenzionalmente allenata e coltivata, perché concepita come premessa per l'esplorazione di inedite vie di accesso alla comprensione del fenomeno e all'altro da sé, il vissuto d'ansia - conseguente al sentirsi fuori dal familiare - risulterà più facilmente tollerabile, perché appunto volontariamente scelto (Scardicchio, 2012).

1.3 L'attenzione aperta. La prospettiva fenomenologica

L'«attenzione aperta», come espresso da Mortari (2003b), richiede alla mente di coltivare una «postura allocentrica» (Ivi), ovvero una postura in grado di mettere tra parentesi il proprio sé per attivare una svolta orientata verso l'*altro*.

Un'attitudine questa che consente alla mente di rimanere fedele alle cose, ovvero attenta ad ogni modo del loro apparire, ad ogni istante del loro rivelarsi. Un invito a «guardare con gli occhi spalancati», a coltivare una sorta di stupore ammirato (Stein, [1917] 1998). In questo senso, l'attenzione fenomenologica si differenzia radicalmente dalla mera curiosità o interesse distratto per l'altro. Si tratta, piuttosto, di un indietreggiare per disattivare le proprie «grammatiche epistemiche» (Mortari, 2003b), di mettere tra parentesi le aspettative che si è soliti portarsi dentro per «trattenere a lungo l'attenzione sulle piccole cose significative ed estrarne tutto il possibile» (Weil, [1949] 1990, p. 69).

Lo sguardo fenomenologico diviene, in altre parole, un invito a un guardare raccolto sulla cosa osservata, assorbiti nella postura della «contemplazione excentrica», cioè a un guardare l'altro in cui si sa mettere tra parentesi il proprio Io (Mortari 2003b). Una postura questa che si vedrà allenata, oltre che da praticanti di discipline orientali, anche da performer, attori, danzatori, funamboli, mediante la messa a punto di un training psicofisico per l'affinamento di un corpo-mente autenticamente consapevole nel qui e ora dell'accadere performativo.

Analogamente, si tratta di allenare anche la postura dell'educatore, così come quella del ricercatore, a uno sguardo «*obliquo*», «*aurorale*» (Zambrano [1977] 1991), ovvero, a uno sguardo che non

investe le cose ma che delicatamente le accarezza. Una luce che <<*gentilmente*>> si curva sulle cose (Ivi, p. 13), perché è proprio <<nella luce discreta e carezzevole dell'aurora - che - le cose si rivelano nelle loro linee essenziali, quelle - medesime cose - che nell'abbagliante luce diurna è difficile cogliere>> (Stein, [1950] 2001, p. 62).

È questo un modo del conoscere che, come sottolinea Mortari (2003b), dà accesso a una <<postura responsiva>> nei confronti della realtà educativa in cui quotidianamente ci si trova coinvolti. In questa direzione, l'invito è ad assumere un atteggiamento distensivo, frutto di una postura che si è volontariamente liberata da ogni attaccamento - abitudini, certezze, pregiudizi - per facilitare l'incontro autentico con l'altro. Un allenamento per trattenersi dall'imporre le proprie pre-condizioni sull'altro, per esercitarsi a una <<*distante intimità*>> (Rilke, [1929] 1980), quella in cui <<è richiesta 'solo' l'attenzione, quella attenzione così piena che l' 'io' sparisce>> (Weil, [1970] 1985, p. 79).

Una quiete mentale e corporea per *abbandonare i pensieri* abituali, ricercando quel *vuoto* che, con riferimento particolare alle tradizioni filosofiche orientali, non è sinonimo di mancanza (nella sua accezione negativa) ma, al contrario, qualità essenziale, disposizione della mente e del corpo attraverso cui divenire *presenti*, ovvero «costantemente attenti a tutto ciò che ci accade e a tutto quello che si fa» (Pasqualotto, 1992, p. 45).

Nelle culture d'Oriente il 'vuoto', posto come fondamento e requisito all'attività del meditare, è infatti inteso come condizione necessaria per il verificarsi di ogni possibile passaggio. Questo significa che senza il vuoto, il pieno, suo opposto complementare, non potrebbe esistere, e viceversa.

Lo svuotamento, come legge in "Estetica del vuoto" (Pasqualotto, 1992), non è infatti fine a se stesso, ma avviene in funzione di un riempimento qualitativamente migliore che, peraltro, deve sapersi destinato a cedere il passo a un ulteriore svuotamento. In questo senso, «affinché le operazioni di riempimento e svuotamento siano possibili, è necessario che al massimo del vuoto vi sia un un minimo di pieno e, viceversa, che al massimo di pieno vi sia un minimo di vuoto» (Ivi, p. 16).

In questa visione <<fare il vuoto>> (Ivi), inteso sia come azione pratica sia come attività riflessiva, comporta l'abbandono di sentieri familiari, per ritrovarsi in luoghi sconosciuti dove le mappe abituali non funzionano più. Si tratta, in altre parole, di abbandonare le cornici di riferimento conosciuto (Sclavi, 2003), il proprio piccolo Io, per lasciare la mente aperta a tutte le possibilità.

Una disposizione questa che si esplica in una <<presenza mentale>> (Morselli, 2007) intesa come postura capace di prendere le distanze da tutto ciò che è noto, per azzardare l'imprevisto. Una postura disponibile a mettere tra parentesi le certezze abituali per lasciare alle spalle convinzioni e teorie consolidate: preconditione fondamentale perché l'altro possa manifestarsi nella sua differenza originaria. Un <<infinito indietro>> dell'Io (Lévinas, [1947] 1997, p. 43) per pervenire a una

trasformazione dello sguardo abituale (Mottana, 2002; Antonacci, 2004). Un abbandono consapevole delle conoscenze accumulate per tornare alle cose stesse (Stein [1950] 2001).

Ma non si tratta di un processo indolore. Tutt'altro, richiede un profondo disciplinamento mentale - e vedremo al contempo corporeo - per svuotare la mente e provocare un fertile spaesamento cognitivo. Dove ad essere 'spaesanti' sono, con le parole di Mortari, proprio «quelle esperienze che spingono la mente ad abbandonare i saperi accreditati, le reti di significato e le cornici epistemiche cui si tende ad affidarsi, [traendo] fuori dai contorni epistemici familiari, per sporgere la mente verso l'esplorazione di scenari cognitivi inediti» (2003b, p. 76).

Un tale indirizzo fenomenologico di ricerca invita così il ricercatore ad abbandonare i paesaggi cognitivi abituali per arrischiare l'esplorazione di altri universi epistemici. Un disciplinamento di mente e corpo che anche l'educatore, analogamente, potrebbe compiere sulla propria postura abituale, portandosi fuori dal conosciuto, per un incontro non anticipatamente precodificato con l'altro. Solo così sarà possibile accogliere l'altro in tutta la sua unicità e custodirne la sua irriducibile differenza. In questa prospettiva, a segnare qualitativamente la differenza nell'incontro con l'altro, sembrerebbe dunque essere la disposizione psicocorporea che accompagna l'agire epistemico dell'educatore: una disposizione che chiama a un'autentica responsabilità riflessiva, ovvero a un monitorare i processi cognitivi portando all'evidenza della coscienza quei presupposti spesso inespressi e dati per scontato che guidano il pensiero. Una «riflessione in presenza» (Mortari, 2003b), ovvero un pensare che pensa gli atti mentali nel loro accadere, che invita a coltivare l'«auto-presenza» (Ivi)⁷, ovvero uno stato della mente che mantiene una continua consapevolezza rispetto all'esperienza cognitiva nel suo accadere. In altre parole, si tratta di allenarsi, come ricercatori e come educatori, per «divenire attenti a quello che la mente sta facendo nell'atto stesso in cui la conoscenza si sta costruendo» (Ivi, p. 124). Dove auto-presente è la mente che, mediante una postura rilassata, si osserva pensante.

All'educatore, implicato nella materialità dei processi educativi, serve per esercitarsi a una costante opera di «introspezione professionale» (Tramma, 2003) e di apertura sul senso e sul significato che l'incontro con l'altro nel qui e ora comporta; al ricercatore, per non inquinare con le proprie precomprensioni epistemiche il campo di ricerca indagato. Un disciplinamento per prendere le distanze dall'atteggiamento spontaneo del pensare abituale, e così darsi, con le parole di Mortari: «un tempo interiore in cui trovare se stessi» (2003b, p. 88).

⁷Concetto che verrà ulteriormente approfondito nel paragrafo 1.8.

1.4 Il bilanciamento. Gilbert Durand

“Il simbolo è mediazione
poiché è equilibrio”.

Gilbert Durand, *L'immaginazione simbolica*

“Auspicare che una pedagogia venga a chiarire,
se non ad assistere,
questa irrimediabile sete di immagini e sogni”.

Gilbert Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*

A sostegno della necessità di un cambiamento di prospettiva - oltrepassamento dello sguardo abituale - si intende avvalersi del contributo teorico di Gilbert Durand, il quale nel suo *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica* ([1964] 1999), invita a porre l'attenzione sulla dimensione simbolica quale «espedito in grado di ridare unità al diviso» (Ivi, p.12).

L'immaginazione simbolica, lontano dall'essere mera fantasia, è per l'autore speciale facoltà del conoscere. Diversamente dalla fantasia, intesa quale facoltà di un singolo soggetto che inventa e crea qualcosa di inesistente e irreali, la facoltà immaginante o immaginazione è la capacità di attingere alla dimensione simbolica facendo riferimento a un'esperienza di comprensione di tipo ermeneutico e non inventivo. «La funzione immaginativa - scrive Durand - è - infatti - motivata [...] da una maniera di dotare universalmente le cose di un secondo senso» ([1964] 1999, p. 468), di un senso altro da quello che letteralmente o materialmente si potrebbe cogliere. In questo senso, immaginazione non è creazione di qualcosa di inesistente, frutto di una mente che compensa il dato reale con qualcosa di irreali ma, al contrario, una ricerca di connessione con la realtà a un livello più profondo.

Nella sua teoria dell'immaginario Durand ([1963] 2009) - dove con immaginario intende l'universo costituito dall'unità di tutte le immagini che abitano e circondano l'uomo, e con le quali convive - individua la coesistenza di due regimi, uno *diurno* e uno *notturno*. Mentre il primo è dominio della ragione, dei concetti e dei dati oggettivi, il secondo è dominio dei legami, del sogno e delle sfumature. Dal punto di vista antropologico, spiega l'autore, questi due regimi si pongono tra loro in un «dinamismo equilibrante» ([1964] 1999), dove «gli assi della scienza e quelli della poesia si comprendono in modo complementare nel loro dinamismo contraddittorio» (p. 82). Tali forme di immaginario non sono dunque statiche e neppure si alternano in modo meccanico, ma al contrario, abitano incessantemente il mondo cercando di equilibrarsi.

Eppure, la società occidentale, continua Durand, invece che tollerare entrambi i regimi dello spirito, sembrerebbe abusare del primo considerandolo come esclusivo ([1963] 2009). Il *regime diurno* delle immagini rappresenta infatti la mentalità-guida della società odierna, esemplificata in particolare dalla diairetica platonica e dal dualismo cartesiano (Ivi). *Immagini diurne* caratterizzate da un'immaginazione ordinata, ortogonale, divisoria e classificatoria, tenderebbero così a prevalere a discapito di *immagini notturne*, sensibili a un'immaginazione simbolica, corporea, ludica, artistica ed emozionale dell'esistenza umana (Antonacci, 2017b). Un «catastrofismo culturale - così lo definisce Jean-Jacques Wunenburger - che deplorerebbe la scomparsa delle immagini simboliche nella nostra società» ([1995] 2007, p. 280).

Durand, come antidoto all'«esclusività psicotica» ([1963] 2009) del *regime diurno*, al «puritanesimo razionalistico» (Mottana, 2002), propone l'immaginazione simbolica quale possibilità, per l'uomo contemporaneo, di accedere a un mondo immaginario fatto di simboli, arte e cultura. Un «dinamismo prospettico» (Durand [1964] 1999), quello attivato dal processo immaginativo, come tentativo di migliorare la situazione dell'uomo nel mondo, in quanto capace di generare connessioni salvifiche tra le cose e le persone.

Il simbolo, in questa prospettiva, diverrebbe «elemento in grado di ristabilire l'equilibrio vitale» (Ivi, p. 104), dal momento che esso è capace di rappresentare significati tra loro in tensione, unificando e tenendo insieme (συμβάλλω) le contraddizioni che nel solo concetto non riuscirebbero a convivere. Non si tratterebbe dunque di eliminare uno dei due regimi, considerandoli escludenti uno dell'altro, quanto piuttosto di provare a equilibrarli, tendendo a un salutare *bilanciamento*.

Per far ciò l'autore richiama in maniera esplicita alla necessità di una «pedagogia dell'immaginazione»⁸ ([1963] 2009), quale approccio conoscitivo e operativo volto a bilanciare il sovraccarico di razionalità discorsiva presente nella cultura occidentale (Mottana, 2002). Una proposta pedagogica questa tesa a «rimettere in moto la polimorfia degli archetipi, la profondità [degli] orizzonti simbolici» (Wunenburger, [1995] 2007, p. 11), per riattivare una capacità empatica di profondo contatto con le cose e con il mondo. Un invito a una concreta disposizione psicofisica, per una comprensione di sé e dell'altro non superficiale, ma neanche definitoria e compiuta, sempre in divenire.

In questa prospettiva, la funzione immaginifica, grazie al linguaggio simbolico, potrebbe rivelarsi anche per chi si occupa di educazione dimensione fondamentale nel contribuire a bilanciare gli squilibri dell'immaginario pedagogico odierno (Mottana, 2002, 2010; Antonacci, 2012b, 2016).

⁸Per un approfondimento in merito si possono visionare, in particolare, anche agli studi compiuti da Bachelard ([1960] 1972), Wunenburger ([1997] 2005) e Mottana (2002; 2010).

Per favorire un'attitudine sensibile a amplificare e ad arricchire più che a sommare e aggiungere (Wunenburger [1995] 2007), a equilibrare invece che eliminare.

Un esercizio ermeneutico di immersione, approfondimento e amplificazione al contempo per immaginare - grazie alla pluralità di significati che il simbolo è in grado di sprigionare - nuove prospettive, in un gioco che non chiude in rigide classificazioni ma schiude a sempre nuovi orizzonti e possibilità.

1.5 L'immaginazione dinamica. Gaston Bachelard

“L'essere è al tempo stesso impegnato
nel destino dell'altezza
e in quello della profondità”.

Gaston Bachelard, *Psicanalisi dell'aria*

“Siamo i ponti più solidi fra la terra e l'aria:
siamo una materia duplice in un atto solo”.

Gaston Bachelard, *Psicanalisi dell'aria*

“La volontà di guardare dentro le cose
rende la vista acuta e penetrante”.

Bachelard, *La terra e il riposo*

Gaston Bachelard nel suo approfondito studio sull'immaginazione ([1942] 2015; [1943] 1988; [1960] 1972), invita - unitamente a Durand - a immergersi oltre la superficie del dato, per ricercare un'attitudine immaginativa capace di trasformare il reale, per vedere nelle cose le loro potenzialità ancora inesprese, la loro natura seconda.

L'immaginazione è, con le parole dell'autore, «la facoltà di formare immagini che superano la realtà, che *cantano* la realtà» ([1942] 2015, p.24), per scoprire nelle cose la loro luce obliqua, la loro profondità, la loro «*ulteriorità*» (Antonacci, 2012b). Una facoltà, quella immaginativa, che si esercita nel ricercare nelle immagini la loro iridescente sostanza simbolica, nello «sforzarsi di trovare le immagini che si nascondono dietro le immagini che si mostrano, [per] andare alla radice stessa della forza immaginante» ([1942] 2015, p. 8). Solo così l'immagine, definita dall'autore «realtà psichica primaria», potrà avere una funzione equilibrante e divenire poetica, ovvero capace di coinvolgere l'anima intera.

In questo senso, l'immaginazione si pone nell'opera di Bachelard come antidoto vitale grazie al quale prendere le distanze dalle immutabili certezze ([1960] 1972). Per provare a trascendere se stessi - nel senso di andare oltre il proprio piccolo Io-, e così facendo, scoprire una nuova maniera di essere, affinché «la conoscenza poetica del mondo preceda la conoscenza razionale degli oggetti [...], affinché il mondo [possa essere] ammirato ancor prima di essere verificato» ([1943] 1988, p. 178). Dunque, se l'immagine viene prima del pensiero, come si legge in "La poetica dello spazio" ([1975] 2006), una vita animata dalla sola funzione del reale risulterebbe una vita frazionata e frazionante, che rischierebbe di scindere e respingere il soggetto all'esterno delle cose, al di fuori del mondo ([1960] 1972). È allora ricorrendo all'immaginazione, continua Bachelard, che l'uomo può conservare «il principio della propria unità, esercitandosi alla massima unità» ([1943] 1988, p. 120), poiché una tale disposizione allena a una «sintesi salutare» capace di comprendere tensioni differenti - abisso e ascesa, caduta e volo, giorno e notte - in una stessa immagine.

Un'esperienza di «conversione dello sguardo», un «corpo a corpo con il mondo» (Wunenburger, 2007), che mediante un coinvolgimento di tutto l'essere, apre ad orizzonti altri rispetto al visibile e al consuetudinario. In questo senso, la facoltà immaginativa può essere considerata nei termini di una «ricongiunzione psichica», di una «riconnesione dell'essere» (Mottana, 2002), e non una semplice fuga dal reale. Uno spazio di «operatività immaginale» (Ivi) in cui riaccordare il disordine, nel quale esercitare a *riequilibrare* il pensare e il sentire, il ragionare e l'immaginare, in un movimento che non separa ma, al contrario, affina alla corrispondenza tra sensi diversi.

È qui che Bachelard introduce il concetto di immaginazione dinamica, in quanto facoltà conoscitiva tesa a unire i poli - la terra e il cielo, il femminile e il maschile, il buio e la luce, il desiderio e il timore, il bianco e il nero-, per cogliere che «dentro di noi qualcosa si eleva quando un'azione viene approfondita; e viceversa, che qualcosa viene approfondito quando qualcosa si innalza» (Ivi, p. 110). Così facendo l'immagine verrebbe esperita e valorizzata nel suo duplice essere di approfondimento e slancio al contempo: «nel senso dell'approfondimento appare come insondabile, un mistero – scrive l'autore. [Mentre] nel senso dello slancio appare come una forza inesauribile, un miracolo» (Ivi, p. 9).

Approfondimento e slancio, ascesa e discesa, due movimenti tensionali che, se nella società occidentale appaiono spesso scissi, non dialoganti, nella poetica proposta da Bachelard, al contrario, sembrano incontrarsi, per divenire dinamicamente e reciprocamente necessari. In questo senso, «il movimento immaginato, rallentando, crea l'essere terrestre, [e] il movimento immaginato, accelerando, crea l'essere aereo» ([1934] 1988, p. 111). Per l'autore de *La psicanalisi dell'aria. Sognare di volare. L'ascesa e la caduta* ([1934] 1988), non è infatti pensabile un'ascesa eterna, un'elevazione definitiva, ma al contrario, si è sempre costantemente immersi in una dialettica tesa a

rendere solidali il ritmo dell'ascesa e della discesa. Con le parole di Bachelard: «è nelle azioni in cui l'essere umano si esprime veramente con un atto, in cui mette in gioco veramente il suo essere, [che] bisogna poter trovare [...] la duplice prospettiva dell'altezza e della profondità» (pp. 168-169). In questa direzione, l'invito è ad alimentare le proprie radici per elevarsi verso il cielo.

«Tensione nella distensione» (Ivi, p. 126), «quiete conquistata» (Ivi, p. 153), questi i termini utilizzati da Bachelard, in “La poetica della rêverie” ([1960] 1972), per descrivere quella speciale forma di riposo dell'essere a cui dà nome di *rêverie*: uno stato meditativo di vigile attenzione mediante il quale penetrare nel regno dell'immaginazione.

Uno stato di intenso benessere, in cui l'io, dimentico della sua storia contingente, lascia errare il proprio spirito godendo di una libertà simile a quella del sogno (*rêve*), in rapporto al quale la *rêverie* indica tuttavia un fenomeno della veglia e non del sonno. Con le parole dell'autore: la *rêverie* «è il dono di un'ora che conosce la pienezza dell'animo» (Ivi, p. 70).

Uno stato d'animo particolare, di «sognanza attiva» (Antonacci, 2012b), molto simile a quello esercitato, come di seguito descritto, attraverso le pratiche meditative orientali. Una forma di meditazione attiva, dinamica, creatrice, mediante la quale provare ad esperire un salutare *equilibrio* tra radicamento ed espansione, discesa e ascesa, profondità e altezza, terra e cielo.

1.6 La Via di mezzo della conoscenza. Francisco J. Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosh

“Per noi occidentali il ricorso all'Oriente [...] è il solo mezzo di ristabilire un equilibrio umanistico realmente ecumenico”.

Gilbert Durand, *L'immaginazione simbolica*

Ne *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Francisco J. Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosh ([1991] 1992) invitano a compiere un esercizio di *torsione dello sguardo*. Ovvero, spronano ad allargare l'orizzonte della conoscenza abituale, per volgere lo sguardo verso tradizioni non occidentali di riflessione sull'esperienza dove non sembra presentarsi quella distinzione tra corpo, mente e spirito che ha a lungo caratterizzato la cultura filosofica occidentale. A Oriente, infatti, quando si parla di mente si include anche il corpo materiale e spirituale e quando si parla di corpo si include anche la mente e lo spirito (Gamelli, 2001).

Gli autori, rifacendosi anzitutto al pensiero fenomenologico⁹, intendono aprire uno spazio di riflessione con l'obiettivo di tessere un ponte fra le scienze cognitive occidentali e le tradizioni filosofiche orientali. Significativo è che in queste ultime, dove la filosofia non è mai divenuta un'occupazione esclusivamente astratta, non si distingue lo studio teorico dalla ricerca concreta del benessere - inteso come equilibrio psicofisico dell'uomo - prediligendo, in tal modo, il dato intuitivo, fenomenologico, la consapevolezza immediata dell'esperienza diretta. Una sapienza che si mostra indissolubilmente legata a specifiche pratiche di meditazione dove il «corpo non è semplicemente un dato, ma si realizza in virtù di una pratica di consapevolezza, tramite un tirocinio gestuale» (Ghilardi, 2011 p. 11).

Pertanto, se nella tradizione occidentale la filosofia è stata da sempre per lo più intesa come ragionamento teorico e astratto, non sembra verificarsi altrettanto nelle tradizioni filosofiche orientali, in cui si trova un esame dell'esperienza umana indagato sia nei suoi aspetti più riflessivi sia in quelli più immediati e vissuti (Varela et. al, [1991] 1992).

È in questa direzione che si riscontra un crescente interesse, da parte di numerosi studiosi occidentali (Watts, [1975] 1977; Pasqualotto, 1992, 2008; Mescola, 2005; Ghilardi, 2011; tra gli altri), verso proposte derivanti dalle tradizioni orientali capaci di mostrare pratiche di formazione, di crescita e trasformazione di sé centrate su metodi d'osservazione del funzionamento della mente a forte implicazione corporea (Gamelli, 2001). Esempi di ciò, si vedranno essere, la pratica taoista del Tai Chi Chuan e la pratica buddhista della Meditazione Zen, nelle quali «mente, corpo e mondo si interpenetrano l'uno con l'altro così inseparabilmente da rendere del tutto impossibile una netta demarcazione tra loro. [In queste pratiche] purificare il corpo significa purificare la mente; purificare il corpo-mente significa purificare l'intero universo» (Kim, 2011, pp.135-136).

Interessante è notare, come il percorso formativo è qui inteso nell'accezione di *Via* (dō), intesa come cammino di trasformazione integrale dell'individuo. Cammino che si compie anzitutto con il corpo, mediante esso e non indipendentemente da esso, fino a comprendere nel concetto di corpo e nell'esperienza di corpo non soltanto la fisicità personale, ma anche quella globale dell'ambiente (Ghilardi, 2011). Questo sia a livello estrinseco, cioè nel collegamento tra soggetto singolo e mondo circostante, sia a livello estrinseco, cioè tra le varie dimensioni che costituiscono l'individuo.

In questi processi di disciplinamento la pratica non è distinta dalla teoria ma, al contrario, viene esperita un'intima unione tra azione e contemplazione. A essere enfatizzato è, anzitutto, il ruolo dell'investimento di sé, di una pratica a tratti ascetica - dove l'asceta¹⁰ è colui che si incammina verso

⁹ Ovvero, a una concezione di corporeità nel suo doppio significato di struttura esperienziale vissuta e contesto o ambiente dei meccanismi cognitivi.

¹⁰ Da *asceta*, che colui che, etimologicamente (*askētēs*), si esercita.

l'essenza (Attisani, 2012)-, per spogliarsi di tutte le sovrastrutture, mediante un rigoroso e volontario disciplinamento di mente e corpo. Pertanto, con le parole di Marcello Ghilardi «dire che la pratica impegna sia il corpo che la mente del praticante risulta insufficiente: essa permette piuttosto a chi vi si immerge di superare, di “sciogliere” la distinzione tra i due ambiti, immergendosi in un processo che coinvolge la totalità psicosomatica» (2012, p.13).

In questa direzione l'esercizio, *askesis*, non è più concepito come applicazione di un pensiero teorico o astratto quanto, piuttosto, come la produzione di gesti e azioni intenzionali, ovvero di movimenti che richiedono «un'attenzione e una ripetizione costanti, in vista di un fine che non è estrinseco, ma che rimane interno a essa» (Ivi, p.12).

Una *Via*, quella orientale alla formazione (Gamelli, 2001), che valorizzando una conoscenza di tipo «enattivo» (Varela et al., [1991] 1992), ovvero una conoscenza radicata e incarnata nel corpo dei soggetti in formazione, mai separabili dal contesto di complessità del sistema (Barone P., 2004), potrebbe aiutare a ripartire dalla concretezza e dalla particolarità delle esperienze vissute, per un'analisi rigorosa e trasformativa che non escluda il corpo dai processi formativi ma che, al contrario, lo coinvolga pienamente.

1.8 L'auto-presenza. Pratica della consapevolezza e della presenza

“Attraverso la *presenza* il praticante giunge all'esperienza totale del proprio essere e il rapporto con l'altro diviene il punto focale della pratica”.

Franco Mescola, *Spazio e Creatività*

“Un gesto animato da una profonda consapevolezza viene facilmente riconosciuto dalla grazia e dalla precisione con le quali è compiuto”.

Francisco J. Varela, Evan Thompson & Eleanor Rosh, *La via di mezzo della conoscenza*

Per coloro che, come chi scrive, indaga i processi formativi volti alla crescita, al benessere e all'equilibrio psicofisico degli educatori, potrebbe risultare di particolare interessante una speciale pratica della consapevolezza e della presenza, derivante dalla tradizione buddhista e, divenuta poi, tratto comune a tutte le vie di perfezionamento fisiche e spirituali: l'«auto-presenza» (Varela et al.,

[1990] 1991). Dove con «auto-presenza» si intende la capacità di essere vigili e attenti al momento presente, per vivere autenticamente ciò che la mente sta facendo nel suo svolgimento.

Tale stato, esercitato mediante periodi formalizzati di meditazione seduta o in movimento, ha come obiettivo quello di «semplificare la situazione riducendola all'essenziale» (Ivi, p. 49). Ovvero, un semplice elemento, come il respiro, viene qui utilizzato quale punto su cui porre l'attenzione. Questo significa che, ogni volta che il praticante si rende conto che la sua mente sta errando e, dunque, non è presente, è importante che provi a riconoscere quel vagare senza formulare alcun giudizio, riconducendo nuovamente la mente al suo elemento originario (il respiro in questo caso). Grazie a questo semplice esercizio, sottolineano gli autori (Varela et al. [1991] 1992), è possibile prendere consapevolezza di quanto mente e corpo spesso nella quotidianità non siano coordinati tra loro. Il corpo è seduto ma la mente è costantemente inondata da pensieri, sentimenti, giudizi, opinioni, sonnolenza, insomma ricolma di innumerevoli eventi mentali di cui il praticante non si rende neppure conto, salvo in quei brevi momenti in cui ricorda a se stesso ciò che sta facendo.

È in questo modo che, in chi pratica meditazione, comincia a farsi strada la consapevolezza che vi sia una differenza tangibile fra l'essere presenti e il non esserlo: «la prima grande scoperta compiuta attraverso la pratica della presenza – ricordano gli autori de “La via di mezzo della conoscenza” – tende a essere [dunque] non tanto una profonda comprensione della natura della mente, quanto piuttosto la lacerante percezione di quanto gli esseri umani siano di solito sconnessi alla loro stessa esperienza» (Ivi, p. 49).

Chi medita scopre così che l'atteggiamento 'astratto', ovvero quell'atteggiamento in cui pensiero e azione sono scissi, risulta essere l'atteggiamento adottato abitualmente da chi non è presente a stesso. Ciò risulta essere una sorta di imbottitura di abitudini e preconcetti, un'armatura con la quale tenere a distanza l'esperienza viva. Ma le abitudini, come si vedrà in particolare attraverso il disciplinamento psicofisico attuato dal performer e dal funambolo, possono essere spezzate. Un percorso questo che invita a lasciare andare invece che trattenere, ad abbandonare il superfluo che nel corso della vita si è accumulato, gli schemi e le sovrastrutture costruiti.

Gli orientali, a riguardo, utilizzano il termine *Kong Fu* - letteralmente 'abilità raggiunta da un uomo adulto in una particolare attività' (Ghilardi, 2011) - per indicare una pratica costante e durata che diviene scelta volontaria di libertà. La libertà non è qui intesa come un 'fare ciò che si vuole', 'assenza di vincoli o regole', ma al contrario, si definisce proprio a partire dalle regole interne alla disciplina stessa: «come possibilità di movimento e di libera espressione all'interno di un contesto determinato» (Antonacci 2012 a, p. 28). Un processo in cui la dimensione della disciplina si fonde con una scelta consapevole e non con un'imposizione dettata dall'esterno, dove ogni gesto diviene intenzionale in virtù dell'essere intensamente presenti a se stessi.

In tal modo, la riflessione, da attività astratta e disincarnata, potrà trasformarsi in riflessione *incarnata*, ovvero *radicata* nel corpo, in quanto corpo e mente sono stati ricongiunti. Ed è propriamente questa speciale «qualità di presenza» (Antonacci, 2012c) e consapevolezza che il presente studio intende rintracciare e indagare nei gesti minuziosamente eseguiti del funambolo, il quale essendo rigorosamente e disciplinatamente presente nei confronti di ogni singolo passo compiuto, sarà in grado di spezzare la catena dei condizionamenti automatici, giungendo a un nuovo modo di camminare e di guardare all'equilibrio.

1.7 La spiritualità del corpo. Alexander Lowen

“L'albero può spingersi verso il cielo
solo nella misura in cui le sue radici
affondano nella terra”.

Alexander Lowen, *La spiritualità del corpo*

“Il contatto che abbiamo con il suolo
determina il nostro senso di sicurezza interiore”.

Alexander Lowen, *La spiritualità del corpo*

Alexander Lowen, nel suo testo *La spiritualità del corpo* ([1990] 1991), introduce il concetto di «bioenergetica» per designare un approccio terapeutico volto a integrare corpo e mente considerandoli funzionalmente identici. Ovvero, quello che succede nella mente riflette quello che succede nel corpo e viceversa.

Nella sua analisi la personalità è immaginata come una struttura piramidale: al vertice o testa si trova la mente e l'io, mentre alla base, o al livello corporeo più profondo, avvengono i processi energetici in grado di attivare la persona, dando luogo a movimenti che generano i sentimenti e terminano nei pensieri. Un trattamento, quello proposto dal padre della bioenergetica, che servendosi del potere della mente per capire le tensioni del corpo, si fonda sulla comprensione dei processi energetici che in esso avvengono.

Lowen, andando oltre la visione dicotomica occidentale di mente e corpo, si avvicina al pensiero orientale approfondendo il concetto di vitalità o «qualità spirituale del corpo», nel quale la spiritualità è intesa, anzitutto, come fenomeno fisico ed associata a una concezione energetica del corpo. Se il pensiero occidentale considera lo spirito come limitato alla sola mente e l'energia principalmente in

termini meccanici e misurabili, quello orientale, al contrario, intende l'energia come «soffio vitale», principio primo che anima la vita non solo del singolo organismo ma dell'intero universo.

È precisamente nel *grounding*, inteso come «messa a terra», «solido appoggio dei piedi sulla terra», che l'autore individua il principale collegamento energetico dell'individuo con la terra: «in quanto creature terrestri, spiega, noi siamo collegati al suolo con i piedi e con le gambe. Se questo collegamento è vitale, dico che la persona è *grounded*» (Ivi, p. 89).

Per rappresentare la postura eretta dell'uomo si avvale dell'immagine dell'*albero*: l'albero, scrive Lowen, «riesce [infatti] a stare dritto più per la forza delle radici che per la rigidità della struttura. Anzi, più la struttura è rigida e più facilmente una tempesta lo può sradicare. Le radici sono importanti, continua l'autore, non solo perché danno sostegno al sistema ma anche perché estraggono dal terreno gli elementi nutritivi necessari alla crescita della pianta» (Ivi, p. 101).

Come la linfa è essenziale per mantenere l'albero in vita, allo stesso modo nell'uomo il fluire del flusso energetico è elemento fondamentale per la crescita e il benessere psicofisico: «come gli alberi, anche noi esseri umani guardiamo al cielo come alla fonte dell'energia vitale, ma la consistenza del nostro corpo dipende dalla terra» (Ibidem). In altre parole chi è *grounded* «non cerca più di sostenersi, ma si fa sostenere dal suolo» (Ivi, p. 104).

Eppure sembra arduo rallentare il passo quando il mondo circostante corre incessante. È difficile essere *grounded* quando la cultura stessa per prima non lo è, quando ad essere alimenta è un'ideologia prevalentemente orientata alla vetta, al fare, all'agire, al produrre, a discapito di una sensibilità volta ad accogliere e valorizzare anche il basso e la «discesa» (Hillman, [1982] 2002; Mottana, 2000).

Si tratterebbe allora, di provare a riattivare l'ascolto della propria energia interna, ciò che in cinese è definito *Chi* e in Giappone *Ki*, e per farlo l'autore si avvale di specifici esercizi e tecniche di consapevolezza e presenza derivanti dalla meditazione seduta¹¹, come la Meditazione Zen, e in movimento, come il Tai Chi Chuan. Esercizi e tecniche che si basano su una corretta respirazione, ovvero su una respirazione capace di coinvolgere l'intero organismo: «quando inspiriamo, ci dice Lowen, l'onda [respiratoria] parte dal profondo della cavità addominale e sale verso la testa. Quando espiriamo, scende dalla testa verso i piedi» (Ivi, p. 39). Mentre nella respirazione quotidiana si tende a respirare poco profondamente con movimenti che si limitano al torace e alla zona del diaframma, questo non sembra accadere durante le pratiche meditative, dove la respirazione si fa più profonda, partendo dalla cavità addominale inferiore che si gonfia nell'inspirazione e si sgonfia nell'espirazione. È così che respirano i bambini piccoli mentre gli adulti crescendo tendono a perderla. Per questo sono state elaborate specifiche pratiche, come il Tai Chi Chuan, in grado di

¹¹Dove per indicare l'attività del meditare la lingua cinese usa il termine *zuo wang* che letteralmente significa «stare seduti dimenticando» (Pasqualotto, 1992).

riattivarla e di renderla consapevole. Esercizi mediante i quali poter sperimentare un solido appoggio dei piedi sulla terra come condizione concreta, oltrech  simbolica, di un corpo capace di ritrovare il flusso delle sue sensazioni, della sua respirazione, delle connessioni con la sua storia precedente (Gamelli, 2001).

In questo modo l'attivit  del meditare e la respirazione che ad essa si accompagna, consentirebbe non soltanto di ottenere un benessere dal punto di vista fisiologico - come il rallentamento o la regolarizzazione consapevole del ritmo respiratorio -, n  soltanto di raggiungere un benessere dal punto di vista psicologico - come per esempio calmare il flusso dei pensieri e delle emozioni -, ma diverrebbe anche e soprattutto il baricentro per *riequilibrare* attivit  fisica e mentale.

1.9 L'equilibrio degli opposti. La polarit  *yin-yang*

“Uno: essere vuoti ed agili e mantenere l'energia nella sommit  del capo.

Due: tenere dentro il petto e tendere la schiena.

Tre: rilassare la vita.

Quattro: distinguere il vuoto dal pieno.

Cinque: abbassare le spalle e far cadere i gomiti.

Sei: usare il pensiero e non la forza muscolare.

Sette: collegare l'alto e il basso.

Otto: unire l'esterno con l'interno.

Nove: legare i movimenti con continuit  e senza interruzioni.

Dieci: cercare la calma nel movimento”.

Yang Chen-Fu, *I dieci principi del Tai Chi*

“Il principio yin-yang non   [...] quello che noi ordinariamente chiameremmo un dualismo, ma piuttosto una dualit  esplicita che esprime una implicita unit ”.

Alan Watts, *Il Tao. La vida dell'acqua che scorre*

“L'oscillazione   costitutiva e forse la cosa pi  importante   imparare ad abitarla”.

Carlo Sini, in *Logiche della performance*

Nella disciplina taoista del Tai Chi Chuan¹² - dove *Tai Chi* è inteso come principio primo e *Chuan* come pugno o lotta, letteralmente «combattimento della suprema polarità» (Watts, [1975] 1977) -, i gesti del praticante sono eseguiti molto lentamente, seguendo un ritmo naturale, per cercare di mantenere costante la consapevolezza di ogni singolo movimento e riducendo al minimo la forza occorrente nell'assumere le varie posizioni. «C'è leggerezza, dolcezza, e morbidezza in questi movimenti che ricordano l'aprirsi dei petali di un fiore al sole del mattino», scrive Lowen ([1990] 1991, p. 17).

In questo modo l'attenzione è portata su ogni singola parte e sull'intero corpo al contempo, permettendo di esperire un movimento aggraziato, che dalla parte inferiore del corpo fluisce verso l'alto e l'esterno, in un movimento incessante tra interno ed esterno, alto e basso, micro e macrocosmo. In questa antica pratica orientale, meglio conosciuta come «arte della meditazione in movimento» (Pasqualotto, 1992), sembra così allentarsi l'usuale prensione occidentale volta al predominio di una parte su un'altra, per lasciare spazio a un costante fluire di forze opposte che agiscono in armonia tra loro (Lowen, [1990] 1991, p. 105).

Con le parole di Lao-tzu (in Watts, [1975] 1977, p. 57):

«Il grande Tao scorre ovunque,
verso sinistra e verso destra.
Tutte le cose dipendono da lui per esistere,
ed esso non le abbandona.
Per il suo compimento non impone rivendicazioni.
Esso ama e nutre tutte le cose,
ma non si comporta da padrone nei confronti di esse»

Esemplificativo, a riguardo, è il principio taoista di *yin* e *yang* o *Tai Chi* - denominato «complementarietà degli opposti» - per cui ogni cosa può essere considerata, compresa e può manifestarsi solo in relazione al suo contrario (Watts, [1975] 1977). L'unione di *yin* e *yang* è detta *Tao* - la *Via* - e il loro armonico equilibrio è raffigurato iconograficamente attraverso una doppia elica in cui lo *yin* è a sfondo scuro mentre lo *yang* è a sfondo chiaro.

Interessante è notare come l'espansione dello sfondo scuro non può mai essere immaginata in modo assoluto, parimenti vale per lo sfondo chiaro, in quanto in ciascuno di essi è sempre presente anche

¹² Per una trattazione approfondita sull'argomento si può consultare *Il Tao Te Ching* il cui autore, Lao Tsu, è considerato il fondatore del taoismo e *Il libro dei mutamenti* o *I Ching*, ritenuto il primo dei testi classici cinesi. Si segnala inoltre *Il Tao. La via dell'acqua che scorre* ([1975] 1977), in quanto Alan Watts è riconosciuto come uno degli interpreti più intuitivi del pensiero taoista per l'Occidente.

un 'germe' del suo opposto - raffigurato da un puntino bianco nell'elica nera e da un puntino nero nell'elica bianca. Il seme nell'elemento opposto è dunque ciò che genera le condizioni per un continuo cambiamento, la trasformazione che permette il fluire dell'energia da un polo all'altro.



Simbolo del Tao

Essi rappresentano rispettivamente il pieno e il vuoto, il maschile e il femminile, il cielo e la terra: dove l'inizio del movimento è la nascita dello *yang* mentre la sua fine è l'inizio dello *yin*. Una complementarità questa che mostra concretamente come la staticità assoluta non possa esistere, pena lo squilibrio, fino alla morte, tanto del singolo quanto del sistema nel suo complesso (Lowen, [1990] 1991).

Nell'essere umano ciò è bene evidente nel fenomeno della respirazione dove a un movimento di inspirazione - riempimento (*yang*) si accompagna sempre anche uno di espirazione - svuotamento (*yin*). Quando correttamente eseguita, sottolinea Pasqualotto (1992), essa permette di fare del corpo non un semplice meccanismo di parti in movimento, ma un organismo di trasformazioni, ovvero un «corpo di trasformazioni». In questo modo la respirazione non solo garantisce la vitalità di ciascun organismo, permettendo che avvenga la circolazione interna tra i «soffi» dei diversi organi, ma mette in comunicazione questa circolazione interna con l'ambiente esterno. In tal modo, sottolinea l'autore, si produrrebbe una salutare connessione «tra il piccolo corpo di ogni singolo essere vivente e il grande corpo dell'universo infinito» (Ivi, p. 29)

In questa concezione energetica del corpo e del mondo a emergere è l'immagine di un *equilibrio* che, tutt'altro dall'essere dimensione statica e immutabile, è intesa come *incessante movimento, perpetuo gioco di forze contrapposte* - maschile e femminile, cielo e terra, alto e basso, pensiero e sentimento - per un *bilanciamento* che non irrigidisce in una forma fissa ma, al contrario, schiude a sempre nuove trasformazioni.

2 Contributi performativi

“Il corpo senz’organi si libera da tutti i suoi automatismi
e viene restituito alla sua autentica libertà”

Antonin Artaud, *Il teatro e il suo doppio*

“L’innescamento della vita profonda
richiede tecniche rigorose”.

Umberto Artioli, *Teatro e corpo glorioso*

“La conoscenza di sé passa anzitutto attraverso
la carne, i muscoli, per innervarsi nel corpo
trasformandolo profondamente”.

Francesca Antonacci, *Corpi radiosì, segnati, sottili*

È dalle arti performative, in particolare dal teatro-danza e dalle arti circensi, quali discipline tese alla decodifica di condizioni psicofisiche adatte alla realizzazione di performance (Fischer-Lichte, [2004] 2014; Antonacci, 2017c), che il presente studio attinge per estrapolare riflessioni teoriche e strumenti operativi da leggere e tradurre con lenti pedagogiche.

È immergendosi nello studio di tali discipline performative, in primis attraverso una ricognizione teorica - grazie agli scritti di numerosi studiosi del Novecento - e in un secondo momento mediante l’osservazione e la documentazione sul campo - indagine del training psicofisico del funambolo-, che emergerà una particolare disposizione fisica e mentale, data un rigoroso disciplinamento di mente e corpo del performer. Un allenamento che potrebbe rivelarsi utile anche per coloro che si occupano professionalmente di processi educativi in quanto training volto a istituire una qualità della presenza differente da quella ordinaria. Una disposizione vitale in grado di «donare presente», di tenere attenti e vigili, sulla scena performativa così come su quella educativa, con tutto il proprio corpo-mente (Antonacci 2012a).

2.1 Il Performer come stato dell'essere. Jerzi Grotowski

“Gli attori, in verità tutti gli uomini,
sono irresistibilmente tentati
dalla ricerca di una ricetta.
Una simile ricetta non esiste”.

Jerzi Grotowski, *Per un teatro povero*

“Le mie parole sono come fumo
e a bruciare è il mio corpo”.

Eugenio Barba, *La conquista della differenza*

«Il *Performer* è uno stato dell'essere» (Grotowski, in Attisani 2012, p.127). Così lo definisce uno dei più importanti studiosi e registi di teatro del Novecento, Jerzi Grotowski. Dove il verbo *performare* - dal francese *parfournir*- indica un «portare a compimento».

È nel 1959 che Grotowski dà avvio al suo *Teatro Laboratorio* istituendo, in una piccola cittadina della Polonia sud-occidentale, uno spazio-tempo straordinario, un *cerchio magico*¹³ (Huizinga [1938] 2002), in cui far «toccare agli allievi ciò che non è tangibile» (Ruffini, 2010, p. 192).

Il regista si avvale di un metodo di lavoro - definito con il termine di *training*¹⁴ - basato su azioni fisiche¹⁵, cioè su azioni in grado di portare il corpo dell'attore-danzatore da un livello energetico quotidiano a uno più sottile; passando, in tal modo, dalla sfera puramente fisica del corpo animale a quella 'animata', dell'anima.

Il *Performer* è per Grotowski «uomo d'azione», «l'attuante»: ovvero, colui che si esercita (Attisani, 2012). Gli esercizi sono qui proposti come mezzo per immettere in un flusso di «costrizioni fisiche e mentali» (Grotowski, [1968] 1970) al fine di affrancare dalle categorie funzionali della vita quotidiana e di eliminare tutto ciò che si dimostra superfluo.

Un lavoro definito «dell'attore su se stesso» (Stanislavskij, [1938] 2000) in quanto gli esercizi non mirano tanto a uno sviluppo muscolare quanto, piuttosto, a favorire una profonda concentrazione di mente e corpo - analogamente come avviene attraverso gli esercizi e le tecniche proposte nelle vie di perfezionamento orientale (Pasqualotto, 1992).

Uno spazio-tempo non ordinario, quello istituito dal *Teatro Laboratorio*, dove il regista non intende insegnare qualcosa quanto, piuttosto, di «cercare di eliminare delle resistenze» (Grotowski, [1968]

¹³Concetto che verrà approfondito nel paragrafo 3.5.

¹⁴ Oggetto del successivo paragrafo (2.2).

¹⁵ Metodo avviato in primis da Stanislavskij ([1938] 2005, [1957] 1988) e, successivamente, rielaborato da Grotowski.

1970, p. 22). «La nostra, scrive il regista, è una *via negativa*, non una somma di perizie tecniche, ma la rimozione di blocchi psichici» (Ivi, p. 23). In altre parole, l'intento è quello di mettere in atto una «disponibilità passiva ad attuare una partitura attiva» (Ibidem). Non un repertorio di ricette preordinate ma una tensione volontaria verso l'«estrinsecazione degli strati più intimi del proprio essere» (Ivi, p22).

In questo senso, il training non è da lui inteso come una tecnica deduttiva volta all'accumulazione di esercizi, quanto piuttosto una *tecnica induttiva*, di eliminazione, svuotamento di sé. Un'«opera di sfrondamento», così la definisce il regista, in cui l'attore «fa dono completo di sé». Dove la resistenza è, con le parole di Grotowski, «qualcosa che ogni uomo oppone a se stesso: un insieme di blocchi psichici che impediscono alle mie energie psicofisiche di potersi esprimere liberamente» (Ibidem). In questo senso, si tratta dunque di autodisciplinare il corpo-mente al fine di oltrepassare i propri limiti. Il *Performer*, in questa prospettiva, è allora colui che diviene consapevole della necessità di lottare ovvero, di destrutturare meccanismi e gesti abituali, dati per scontato. Non è qualcuno che recita la parte di un altro ma, al contrario, è uomo che fonda il proprio lavoro su una struttura precisa che richiede sforzo, persistenza e rigore per i dettagli.

Un processo di trasformazione interiore attuato mediante un reiterato allenamento fisico e mentale, nel quale l'obbligo alla precisione e alla ripetizione diviene, al contempo, un «apprendimento a essere come attore, a radicarsi attraverso una presenza scenica, ma [...] anche un processo d'individuazione, di crescita personale» (Barba 2012, p.49). Un cammino per condurre all'incontro con se stessi.

Una ricerca di *radicalità* - intesa come ricerca di autenticità e di essenzialità - per giungere a una padronanza vigile e attenta del proprio corpo-mente. Un processo rigoroso - dove con rigore si intende qui la capacità di penetrare nel lavoro senza tralasciare alcun dettaglio - che apre all'esperienza del dono, inteso come «dono di sé» (Grotowski, [1968] 1970), ovvero come possibilità di superare se stessi, di andare oltre la propria soggettività, per aprirsi all'altro da sé.

Grotowski, al culmine del suo percorso artistico, giungerà a paragonare il performer alla figura del santo, senza tuttavia fare riferimento alla dimensione confessionale. La dimensione spirituale viene piuttosto da lui intesa nei termini di un'amplificazione della consapevolezza integrale dell'individuo, dove l'allenamento psicofisico compiuto dall'attore diviene strumento per un'«autopenetrazione» radicale e integrale (Grotowski, [1968] 1970). Autopenetrazione come atto d'umiltà e di purificazione, come il manifestarsi del corpo vivo dell'attore in una «mente incarnata» (Varela et al., [1991] 1992).

Questa disposizione vitale, raggiunta attraverso un percorso irto e spinoso, diviene «santità» in quanto capacità di percorrere una strada fino in fondo: significa appassionarsi a una cosa del mondo,

compiere una scelta, operare un preciso processo di elezione e ad esso votarsi con dedizione assoluta (Attisani 2012c).

«Ogni vocazione artistica, [...] ogni necessità di liberarsi dalle catene di una tradizione spenta o di una routine, ricorda il suo allievo Eugenio Barba, sono accompagnate da un *ascetismo* inteso come azione rigorosa e approfondimento del sapere artigianale» (2002, p. 49). Non è un caso che il termine *askesis* lo si è rintracciato, al contempo, anche nei cammini di perfezionamento orientale che utilizzano procedimenti somatici per connettere mente e corpo.

Analogamente si potrebbe guardare al percorso dell'educatore, che per divenire presente a se stesso sembra necessitare di un affrancamento da pregiudizi e abitudini consolidate. Osservandolo nelle pratiche che svolge ordinariamente emerge, infatti, come il suo pensiero sia per lo più un pensiero scisso dal corpo, muovendo, di riflesso, il corpo in modo automatico e inconsapevole (Gamelli, 2005). È in questa direzione che si intenderà leggere il training psicofisico compiuto dal performer, come a un allenamento fisico e mentale per uscire dagli schemi di pensiero e comportamento abituali.

2.2 Il training. Uscita dalla *comfort-zone*

“Solo la rivolta ci può proteggere,
una rivolta contro noi stessi,
contro le nostre tentazioni,
i nostri piccoli cedimenti e compromessi,
contro l'impulso naturale a scegliere le soluzioni conosciute
e seguire il cammino meno arduo.

Quel che trasforma il mostro in un'isola di libertà
è la via del rifiuto, del lavoro anonimo e incorruttibile,
ogni giorno, per anni, e anni e anni”.

Eugenio Barba, *La conquista della differenza*

“Il training è il tempo della mia autonomia”

Julia Varley, *Pietre d'acqua*

Muoversi per un performer significa sottomettersi con disciplina e coerenza, per anni, a una pratica mentale e corporea che sradica dai luoghi abituali e dai pregiudizi per spingere verso i territori dell'alterità. Dove l'alterità, si legge in *La conquista della differenza* (Barba, 2012), ha due visi: è

l'altro in se stessi - quelle parti di sé che vivono in esilio nella profondità dell'essere - ed è l'altro essere umano - in tutta la sua singolarità.

Il *movimento* è qui inteso nei termini di un processo di individuazione, di crescita personale, una pratica di svuotamento a cui numerosi studiosi (Stanislavskij, Grotowski, Alschitz, Barba, tra gli altri) hanno dato il nome di *training*, ovvero “architettura in movimento”, *Via*, strumento per *ri-formare* attraverso una ricerca di consapevolezza integrale.

L'antropologo teatrale Barba (2012) invita a utilizzare il termine *training* in modo assai simile a come i balinesi si avvalgono del termine *agem* ovvero atteggiamento. *Agem* deriva da *agama*, la *Via*, quel che col-lega. In questa prospettiva *agem*, indicherebbe un percorso di apprendimento per ‘prendere posizione’, sia dal punto di vista morale sia fisico: un insieme di tecnica ed etica, di impegno corporeo e mentale.

Un *movimento* che si esplica in una rigorosa reiterazione di esercizi e tecniche, dove la reiterazione non porta alla ripetizione meccanica quanto, piuttosto, alla scelta. In altre parole, si tratta di educare a scegliere, ovvero a prendere consapevolmente posizione nei confronti di ciò che si accetta e di ciò che si rifiuta, motivando alla ricerca di nuovi dettagli e nuovi punti di partenza all'interno della disciplina appresa.

In questo senso il *training* è dall'autore inteso come processo per trasformare il corpo-mente da quotidiano a performativo, «deciso», dove il decidere implica un volontario «lasciare andare», un «tagliar via» dalle pratiche «naturali» (Barba, 1993). ‘Naturali’ sono allora quei movimenti che vengono compiuti senza consapevolezza, in modo automatico e meccanico - come guidare, andare in bicicletta, camminare -, mentre ‘artificiali’, al contrario, sono quei movimenti misurati e controllati, profondamente disciplinati, e proprio per questo resi autentici.

Una sovversione del significato abituale che porta a riflettere quanto la naturalezza del quotidiano si presenti, in realtà, come un velo che obnubila la capacità di padronanza nell'espressività corporea, in quanto il corpo è solitamente agito dall'abitudine (Antonacci 2012a). Un'operazione di destrutturazione (Massa, 1987), che implica un processo di spoliazione. Un apprendimento ‘a stare’ per radicarsi ed elevarsi al contempo: per passare da un corpo quotidiano a un corpo d'arte, glorioso (Grotowski [1968] 1970), trasformato (Stanislavskij [1938] 2005), intensamente presente nel qui e ora dell'azione performativa.

Analogamente sembra valere per l'educatore, dal momento che anche lui non può improvvisare il modo di muoversi e di agire sulla scena educativa e neppure comportarsi in modo naturale-meccanico ma, al contrario, necessita di essere consapevole di ogni singola azione e gesto compiuto (Massa, in Antonacci & Cappa 2001; Antonacci, 2012a, 2012b).

Illuminante a riguardo è il pensiero di Riccardo Massa, che nel suo studio volto a istituire un parallelismo tra performer ed educatore (in Antonacci & Cappa, 2001), individua nel training dell'attore utili indicazioni anche per il training di chi aspira a divenire un professionista dell'educazione e della formazione (Antonacci & Cappa in Gamelli, 2009).

Nel 1998 è stato attivato per suo volere un laboratorio teatrale inserito nel corso di studi della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano-Bicocca, ora Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", laboratorio attivo tutt'oggi e che la ricercatrice ha avuto occasione di esperire a suo tempo¹⁶. Esperienza laboratoriale quella ideata da Massa, nata sotto il segno della «formatività» (Antonacci, 2001), intesa come sperimentazione metodologica e proposta possibile e alternativa per esperire una situazione educativa indebolendo lo scarto fra pensiero (pedagogico) e azione (educativa).

L'autore ha infatti individuato la presenza di una tensione tra la dimensione *performativa*, legata all'ambito della pratica teatrale e la dimensione *formativa*, legata al setting del laboratorio come spazio-tempo adibito alla sperimentazione e alla ricerca. «È [propriamente] nello spazio di questo rapporto dialettico tra performance teatrale e formazione, sottolinea Antonacci, che sono emerse le condizioni di pensabilità per un esperimento di didattica in ambito accademico che tentasse di congiungere una pratica corporea ai contenuti della cultura pedagogica» (2001, p. 103).

Il processo educativo, al pari del processo attoriale, viene in questo senso letto come un *training* psicofisico, per l'integrazione di energie psichiche e fisiche, nel quale sperimentare la dimensione del corpo e della mente come strettamente intrecciate: «Una pratica organizzata di esercizi di tecnica, attraverso una disciplina rigorosa di formazione [il training] in cui il lavoro fondamentale è il lavoro sulla dimensione psicofisica» (Massa in Antonacci & Cappa, 2001, p. 66).

In questa visione, ciò che maggiormente interessa della formazione dell'attore è la dimensione della «disciplina» intesa come norma di rigore, come una volontaria accettazione a muoversi sempre con intenzionalità, facendo sì che ogni gesto, o movimento, o espressione siano determinati da una necessità.

Per Massa educare significa dunque, anzitutto, destrutturare (1987) in quanto l'educazione, al pari del teatro, è «esperienza di denudazione», riprendendo il pensiero di Grotowski ([1968] 1970). Esperienza di trasformazione profonda, irreversibile, graffiante - da Artaud paragonata alla peste ([1964] 1999) - nella quale «il corpo si costituisce come "medium e messaggi", [parlando] contemporaneamente le lingue del cognitivo, dell'emotivo per poi, più profondamente, agire sul terreno scosceso e impervio del simbolo, parlando direttamente all'anima» (Antonacci 2012b, p.18).

¹⁶ Partitura psico-corporale con la messa in scena di *Antigone*, liberamente tratto da Sofocle. Conduzione laboratoriale a cura di Antonacci, Cappa & Negro, anno accademico 2005-2006.

Un lavoro di svuotamento quello compiuto dall'attore e, auspicato, come da Massa evidenziato, anche per l'educatore, al fine di uscire dalla propria *comfort-zone*, per incontrare e superare i propri limiti.

2.3 La qualità dell'energia. Eugenio Barba

“In un passo flusso e densità
ancoraggio e volatilità”.

Eugenio Barba, *La canoa di carta*

“Sono pronta a reagire a qualsiasi cosa succeda:
sono presente
attraverso la precisione della partitura che ricorda se stessa,
non sono assente
in uno schema che mi nasconde quello che avviene attorno.

Il corpo è intelligente, pronto e non automatico,
dopo che si è liberato della difficoltà di ricordare”.

Julia Varley, *Pietre d'acqua*

Barba - nel suo percorso di ricerca¹⁷ volto allo studio del comportamento gestuale dell'attore-danzatore - evidenzia come la qualità e l'intensità di *energia* attivata mediante il training sia notevolmente maggiore rispetto a quella impiegata nella vita ordinaria.

Dagli studi da lui condotti, presso differenti culture, emerge come il corpo, nelle attività svolte abitualmente sia per lo più caratterizzato dall'utilizzo di tecniche caratterizzate dal principio del minimo sforzo, cioè dal conseguimento della massima resa con il minimo impiego di energia. Una gestione del corpo tendente al risparmio energetico, i cui gesti e movimenti non risultano frutto di una padronanza e di una consapevolezza disciplinata, ma al contrario, sembrano determinati dal modo in cui si è appreso 'naturalmente' ovvero meccanicamente e automaticamente a muovere il corpo.

Si evidenzia così una sostanziale differenza tra le tecniche utilizzate dal corpo nella vita abituale - dall'autore denominate <<tecniche quotidiane>> - e nelle situazioni in cui il corpo viene autenticamente coinvolto, come nel training e nelle situazioni di rappresentazione organizzata - denominate <<tecniche extra-quotidiane>>. Se le prime sono caratterizzate dal principio del minimo sforzo - e

¹⁷Studio avviato con l'Odin Teatret nel 1964 e proseguito con la fondazione dell'ISTA, International School of Theatre Anthropology nel 1979.

risultano tanto più funzionali quanto più diventano inconsapevoli - le seconde sono caratterizzate dal principio del massimo impiego di energia per un minimo risultato (Barba 1993).

L'antropologo teatrale distingue inoltre tra un «livello pre-espressivo» e un «livello espressivo» nell'arte rappresentativa. Mentre nel livello espressivo viene rappresentato qualcosa, il livello pre-espressivo riguarda la *presenza* dell'attore-danzatore ovvero la *qualità dell'energia* impiegata sulla scena performativa. È grazie al training, sostiene Barba, che si può assistere a una intensificazione dell'energia, che attraverso l'esercizio si traduce in una presenza vigile e attenta. A essere attivata è un'«energia di lusso», «capace di cambiare la postura fisica, così come il tono muscolare del torso, l'equilibrio, la pressione dei piedi sul suolo» (Ivi, p.49).

È nell'istante che precede l'azione del camminare, annota l'autore, quando tutta la forza necessaria è già pronta a liberarsi nello spazio, ma rimane come sospesa, che il performer sperimenta la sua energia sotto forma di *sats*, di preparazione dinamica. Il *sats* è il momento in cui l'azione viene pensata-agita dall'intero organismo, che reagisce con tensione ma non in modo improvvisato: «È il punto in cui si è decisi a fare [...]. È il tendersi o il raccogliersi da cui sgorga l'azione» (Barba, 1993, p. 87). È la molla prima del primo passo sulla scena performativa. E, per analogia, la molla prima del primo passo sulla scena educativa.

In questo spazio-tempo lontano dagli automatismi della routine, non si tratta di falsificare il reale - nel senso di scimmiettare una relazione, un gesto, uno sguardo - ma al contrario di intensificare il momento presente, per vivere autenticamente il qui e ora con tutto il proprio corpo-mente: «È la presenza viva del performer a donare verità alla scena, a renderla autentica per lo spettatore» (Antonacci 2012 a, p. 65). In gioco sono dunque azioni *reali* in quanto autenticamente esperite, e proprio per questo capaci di produrre un cambiamento delle tensioni in tutto il corpo dell'attore-danzatore, e di conseguenza, un cambiamento nella percezione dello spettatore.

I concetti di «quotidiano» ed «extra-quotidiano» segnano, pertanto, la distanza che separa un'attitudine corporea abituale e scontata da una in grado di suscitare nell'altro un interesse particolare. In questo modo, il ricorso consapevole a una extra-quotidianità nell'uso del linguaggio corporeo potrebbe rappresentare una grande opportunità anche per coloro che si occupano professionalmente di educazione. Permetterebbe, per esempio, di punteggiare intenzionalmente e con maggior efficacia la comunicazione, in quanto, con le parole di Gamelli, «un gesto rallentato o accelerato, amplificato o trattenuto produce degli effetti immediati sull'attenzione molto più di quanto non mostri di saper ottenere il semplice richiamo verbale» (2005, p.105).

Un allenamento per *mettere-in-forma* (Barba 1992) l'intero corpo-mente non solo del performer, anche dell'educatore (Antonacci, 2012a), rendendolo artificiale ma al tempo stesso credibile, ovvero intensamente presente nel qui e ora dell'accadere formativo.

2.4 La fune del funambolo. Peter Brook

“Se il suolo serve agli attori per radicarsi,
lo sfondo consente al corpo di stagliarsi”.

Georges Banu, *Peter Brook*

“L’immaginazione, il muscolo che muove tutto”.

Peter Brook, *The Tighrope*

«All’inizio. Si tratta di esplorare qualcosa che sono davvero in pochissimi a percepire come una vera sfida, pressoché impossibile: ovvero fare un teatro che sia reale, che sia vivo, che sia vivo in ogni momento, che ci tocchi, che ci prenda e non ci lasci andare» (Brook, Intervista, 2012)¹⁸.

Con queste parole il regista teatrale Peter Brook invita a prendere parte al suo training attoriale che per la prima volta - dopo 40 anni di lavoro a porte chiuse - apre a uno sguardo esterno. Sarà il figlio, Simon Brook, a videoregistrarne il dietro le quinte con un film documentario dal titolo “The Tighrope” (2012).

Per il regista il training è inteso come un processo di «ricerca artigianale», intendendo l’artigianato come arte del dettaglio e il teatro come un lavoro costante sui dettagli ([2009] 2011). Un lavoro, quello del performer che, al pari dell’artigiano¹⁹, rifugge la rigidità e la dogmaticità della forma fissa, per sperimentare quella qualità artistica, ricercata anche in altre arti - come in quelle orientali del *bonsai* e nell’*ikebana* -, che consiste « nella capacità di far apparire naturale un manufatto altamente artificiale» (Pasqualotto, 2008, p. 61). Dell’artigianato il regista sembra così adottare soprattutto il tipo di lavoro: cerca di modellare le materie del teatro, le parole, i gesti, di arricchirle grazie a «quell’estrema attenzione che si dedica all’impasto prima che si rapprenda» (Banu, 1994, p. 73). In tal modo la materia, «pur rimanendo “elaborata”, non perde la sua presenza né la sua malleabilità. E la forma non viene utilizzata per affascinare, ma aspira solo a restare precisa» (Ibidem).

Il percorso del performer è dunque un allenamento che richiede il massimo del rigore, curato nei minimi dettagli, i cui gesti e movimenti, sottolinea Pasqualotto, potrebbero a prima vista apparire ispirati a un ritualismo quasi maniacale sia per la lentezza sia per l’esattezza con cui vengono compiuti (1992). Un processo artigianale fatto di ripetizione e precisione, controllo e disciplinamento, che tutt’altro dall’essere irrigidimento in una forma fissa, mantiene vivo l’inizio, ogni volta come se fosse la prima volta, per cogliere l’essenza (Attisani, 2006).

¹⁸ Cfr. https://www.corriere.it/cultura/12_luglio_23/manin-mondo-peter-brook_aa16b202-d4af-11e1-9251-6da620bfc4cf.shtml.

¹⁹ Ovvero di colui che si esercita in un’arte (Brook, [2009] 2011).

Un'opera di «purificazione psicofisica», di «svuotamento» (Pasqualotto 1992) capace di mantenere visibile la vita della materia grazie al generarsi di uno spazio *vuoto* (Brook [1968] 1998). Vuoto non nel senso occidentale del termine, come assenza, ma al contrario, come si è visto per le culture d'Oriente, somma di tutte le possibilità, spazio per l'emergere della materia e del corpo dell'attore, la sua fisicità, i suoi gesti, i suoi movimenti, come disponibilità per il costituirsi di uno spazio interiore sgombro del superfluo.

«Fare il vuoto» sembra qui coincidere con il concetto di *kenosis*²⁰, ovvero un processo che consistere nel rimuovere tutto ciò che non è strettamente necessario per intensificare quello che rimane, «per ripulire il reale evidenziando tutto il vuoto che si crea attorno ad esso» (Rossoni, 2012, p. 62).

In questo senso, il vuoto dello spazio si fa passaggio che consente di transitare senza interruzione «dal fuori al dentro, dall'universo realistico, oggettivo, ai fatti soggettivi dell'immaginario, della temporalità frammentaria del reale alla temporalità fluida della coscienza» (Brook, 2012, p.14).

Quel vuoto che, come nel pensiero taoista, è il risultato di una progressiva eliminazione, spoliatura, uno stato dell'essere che si acquisisce per sottrazione e non accumulazione. Un'esperienza concreta, e non solo concetto astratto, in cui fare il vuoto dentro di sé e cogliere il vuoto dentro le cose sono il risultato di un rigoroso esercizio che coinvolge al contempo corpo e mente, pensiero ed emozione, intenzione e azione. Un processo di pulizia da sovrastrutture e pensieri superflui per svuotare e, al contempo, intensificare la propria presenza.

Per ripulire e allenare al vuoto, come stato di approfondimento ed espansione dell'essere al contempo, Brook propone ai suoi allievi un 'esercizio di immaginazione' denominato «la fune del funambolo» (2012). È così che invita i partecipanti a immaginare che distesa sul tappeto di allenamento vi sia una *fune* sulla quale camminare.

Un esercizio di immaginazione che, tutt'altro dall'essere mera fantasia o produzione allucinatoria, si rivela profondamente reale perché mediato da un rigoroso training psicofisico. Ma perché proprio la fune? Perché la fune, racconta Brook, richiede un impegno particolare: qualcosa nell'immaginazione dell'attore deve essere vera e reale. Deve portarlo da un punto all'altro del filo in modo sempre vivo e autentico. La fune del funambolo, continua il regista, si rivela essere un esercizio altamente difficile perché richiede assolutamente in modo non celato, ma immediatamente visibile, tutto allo stesso tempo. Se il corpo non è completamente reattivo già parte della verità di ciò che si sta facendo è perduta (2012).

Per allenare a ciò Brook propone 'esercizi di camminata su fune immaginaria'. Un allenamento mediante il quale indurre l'intero corpo-mente dell'attore ad andare al di là del semplice fatto di

²⁰ Parola greca che letteralmente indica lo 'svuotarsi' (Attisani, 2012).

camminare. In questo senso, il dono specifico dell'attore, sembrerebbe risiedere in un particolare legame tra immaginazione e corpo: «in quella libertà in cui tutte le parti del corpo e ogni singola cellula cominciano a condividere lo stesso obiettivo. Un sentimento di autentica libertà che è inseparabile dall'impegno e dalla dedizione» (2012, frame 39'). Un'esperienza difficile che fa venire ancora più voglia di mettersi al lavoro, dove la gioia, sottolinea Brook, deriva proprio dall'impegno e dalla fatica esperita.

La fune del funambolo diviene in questo modo strumento concreto capace di esercitare a una 'prontezza' intesa come presenza viva, per sperimentare la dimensione dell'equilibrio non come staticità ma, al contrario, bilanciamento, movimento tensionale che necessita di essere rinnovato sempre, in ogni istante: «Un equilibrio tra l'andare avanti, verso un obiettivo, e allo stesso tempo tenere tutti gli elementi sotto controllo [...]. Un invito a muoversi con precisione e impegno su quel filo del rasoio che è *la fune del funambolo*²¹» (Brook, Intervista, 2012)²².

²¹ Corsivo di chi scrive.

²² Cfr. https://www.corriere.it/cultura/12_luglio_23/manin-mondo-peter-brook.

3 Il funambolismo

È all'interno del panorama delle arti performative che negli ultimi decenni del XXI secolo si vede affermarsi in America e in Europa, unitamente al teatro e alla danza, il circo contemporaneo, nel quale la disciplina del funambolismo si iscrive.

Per specializzarsi in tale disciplina, contraddistinta dal camminare su un cavo d'acciaio²³ sospeso a diversi metri d'altezza dal suolo, risulterà essere anzitutto indispensabile acquisire elevata abilità tecnica nell'arte del filo teso²⁴, ovvero in quella pratica di equilibrismo che consiste nel camminare, saltare e danzare su un filo d'acciaio di circa 16mm di diametro, montato su una struttura autoportante, generalmente collocato a 50 centimetri dal suolo.

3.1 Cenni sul circo contemporaneo

Con il termine 'circo contemporaneo' si intende uno stile di creazione e ricerca che avvicinando il circo alla danza e al teatro, si propone di andare oltre la definizione classica di circo, inteso come successione e accumulo di prodezze virtuosistiche, per ideare uno specifico linguaggio circense (Malerba, 2012).

Nel circo contemporaneo le prodezze fisiche sono dunque volte alla produzione di un significato e contestualizzate all'interno di uno spettacolo unitario. È così che la tecnica non costituisce più il fulcro dello spettacolo ma, al contrario, è messa al servizio di un'ambizione narrativa divenendo forma di comunicazione con il pubblico.

Mentre i circensi tradizionali erano membri di comunità chiuse, che divennero ben presto professionisti a tempo pieno delle discipline paterne, diversamente, gli artisti di circo contemporaneo sono ragazzi di ogni estrazione sociale, che spesso si avvicinano al circo in qualità di amatori e solo in un secondo tempo ambiscono a divenire professionisti.

Anche i luoghi in cui avvengono le rappresentazioni mostrano delle notevoli differenze con i circhi tradizionali: mentre i secondi erano fedeli ai propri personali tendoni, gli artisti di circo contemporaneo si esibiscono in una moltitudine di luoghi, spesso all'aperto, per strada e nei festival. Si assiste così a una profonda trasformazione dell'immaginario legata al circo tradizionalmente inteso che, nutrendosi degli apporti e delle contaminazioni provenienti dal teatro e dalla danza, vede al

²³ Nel presente scritto si è però optato, sulla base di quanto anche trovato in letteratura (in particolare Nardon, 2011) per intendere e utilizzare 'cavo d'acciaio' e 'filo teso' prevalentemente come sinonimi.

²⁴ Nella seconda parte della tesi, mediante lo studio di caso multiplo, si esaminerà nello specifico la pratica di tale tecnica.

contempo l'apertura di scuole professionali, andando in questo modo oltre la concezione familiare, secondo la quale le varie discipline erano assimilate per imitazione dai figli, come una sorta di eredità. Mentre in America è il Canada, in particolare la città di Montréal a godere dell'apertura di una delle scuole di arti circensi più rinomate al mondo, la National Circus School²⁵ – fondata nel 1981 -, in Europa è la Francia, e in particolare Parigi, la sede della nascita delle prime scuole di circo professionali e l'anno di avvio è il 1974.

La diffusione di questa nuova cultura circense sembra coincidere con una più generale sensibilizzazione rivolta alla dimensione corporea e con una ricerca espressiva che coltiva sia l'estetica sia la drammaturgia del gesto (Cristoforetti, 2001). In particolare, l'attenzione viene a focalizzarsi sul processo di formazione dell'artista circense, ovvero sul training psicofisico al quale è sottoposto. Nel circo contemporaneo, come nel teatro e nella danza, «l'atto artistico reclama [infatti] a una *presenza* prima ancora che qualsiasi movimento abbia luogo» (Wallon, 2001, p.22). In questo senso, l'artista circense, analogamente all'attore-danzatore, non si limita più ad eseguire una disciplina ma in qualità di performer vive, esiste, si relazione a uno spazio o a una situazione (Cecconi, 2003).

3.2 Le discipline circensi

Nel corso delle varie epoche storiche, attraverso una classificazione degli attrezzi, degli elementi tecnici e delle abilità richieste sono andate definendosi e affinandosi nel panorama delle arti circensi²⁶ cinque macro discipline: acrobatica al suolo e in coppia, acrobatica aerea, clownerie, giocoleria ed equilibrismo.

ACROBATICA

Svolta al suolo o con il supporto di attrezzi specifici - trampolino elastico, bascula, barra russa, pedana, air track, base umana - consiste nello sviluppo di capacità che consentono di adoperare la spinta antigravitazionale naturale delle leve del corpo per consentire al corpo stesso di volteggiare in

²⁵ Scuola presso cui è stato condotto il primo dei due studi di caso qui riportati.

²⁶ Per condurre una ricognizione accurata relativamente alla storia del circo e i suoi recenti sviluppi, la ricercatrice si è recata presso il CEDAC (Centro educativo di documentazione delle arti circensi) di Verona e presso la Biblioteca della National Circus School (Bibliothèque École nationale de cirque) di Montréal (Canada), riconosciuti entrambi come due tra i più importanti archivi a livello internazionale. Nello specifico, si farà qui particolare riferimento ai contributi forniti da Cervellati (1956); Bouissac (1987); De Ritis (2008); Deonna (2005); Serena (2008).

aria cambiando direzioni, velocità, traiettorie, posizione degli assi di rotazione con la finalità di aumentare il tempo e lo spazio di distacco dal suolo.

Questo tipo di tecniche possono essere equiparate al corpo libero della ginnastica artistica e allo sport del trampolino elastico.

Rientrano nella macro-area dell'acrobatica circense anche l'acrobalance e il contorsionismo. Mentre la prima è l'arte di creare equilibri statici o dinamici con e su altri corpi umani dove i punti di appoggio sono principalmente mani e piedi, il contorsionismo è l'arte di mostrare la flessibilità del corpo - attraverso elevata elasticità e mobilità articolare - che va ad assumere posizioni innaturali.

ACROBATICA AEREA

Per acrobatica aerea si intende l'utilizzo di tutte quelle attrezzature - come tessuti aerei, trapezio fisso, trapezio swinging, corda aerea, palo cinese, anelli aerei, cinghie aerei ecc. - mediante le quali il corpo dell'artista è sospeso dal suolo ed esegue figure statiche o evoluzioni dinamiche compiute in modo acrobatico, cioè in modo tale che il movimento risulti essere tecnicamente complesso ed esteticamente aggraziato. Il corpo volteggia in sospensione su attrezzi fissi, oscillanti o che roteano nello spazio su diversi piani.

CLOWNERIE

Appartengono a questa disciplina i pagliacci, i clown, i mimi circensi e tutte quelle figure o maschere che svolgono un numero comico caratterizzato dalle esasperazioni eccentriche dell'artista, che si serve di paradossi e situazioni estreme per suscitare l'ilarità del pubblico.

Nel tempo la storica figura del clown è diventata emblema del circo stesso (Jung, Kerényi & Radin, [1986] 2006). Tuttavia, diversamente da come si è soliti pensare, un numero di clownerie non è solo azione prettamente comica: in linea con la tradizione circense che tende a contrapporre un clown serio (il cosiddetto Bianco) a uno estremamente pasticcione (detto Augusto o Clown Rosso), si è sviluppata la tradizione del clown triste che prevede il paradossale accostamento tra un comportamento dimesso e quasi serio dell'attore in circostanze però divertenti e la reazione dello spettatore che, avvicinandosi al dolore altrui, ma trovandolo proiettato sull'altro da sé, trova lo spunto comico per ridere (Farneti, 2004).

GIOCOLERIA

Per giocoleria si intende il maneggio, la manipolazione e la conduzione con le mani, con i piedi o con strumenti che possano fungere da prolungamento degli arti, di attrezzi di varia natura - come palle e palline di tutte le dimensioni, cerchi, clave, hula hoops, foulards, piatti cinesi, diablo, devilstick, flowerstick, kiwido/bolas ecc. Questi oggetti possono essere lanciati in aria o fatti rimbalzare al suolo (bouncing) e quindi ripresi al volo, oppure possono essere mantenuti in modo statico o dinamico in equilibrio sul corpo (balancing), o ancora si possono far muovere ritmicamente ed armoniosamente a contatto con il proprio corpo (contact juggling).

La pratica della giocoleria può essere assimilata al maneggio dei piccoli attrezzi nella ginnastica ritmica-sportiva e gli esercizi possono essere svolti individualmente, a coppie o in gruppo (passing). Rientra nella giocoleria anche quella particolare arte che prende nome di antipodismo, ovvero la giocoleria eseguita esclusivamente attraverso l'utilizzo dei piedi.

EQUILIBRISMO

L'equilibrismo è la disciplina circense che per eccellenza situa il corpo e la mente dell'artista in una costante ricerca dell'equilibrio.

Per equilibrismo si intende l'utilizzo di tutti quegli attrezzi - cavo d'acciaio, filo teso, corda molle, monociclo, rola-bola, rue cyr, rullo, scala d'equilibrio, sfera d'equilibrio, slackline, trampoli - che pongono il corpo in uno stato di disequilibrio più o meno accentuato e, a seconda dell'attrezzo, in varie posture (in piedi, seduti, in verticale). Il praticante che utilizza tali attrezzi mirerà alla ricerca di uno stato di equilibrio statico o dinamico e in alcuni casi di volo.

È propriamente all'interno di questa macro-disciplina che il presente studio di ricerca approfondisce la sua indagine. Nello specifico si prenderà in esame la pratica del filo teso, quale strumento tecnico indispensabile per poter successivamente accedere alla disciplina circense del funambolismo, ovvero alla camminata su cavo d'acciaio a grandi altezze.

3.3 Nuovi sviluppi: il circo ludico-educativo

Da professionisti dell'educazione - interessati a mettere in luce le possibili valenze educative e formative insite nella disciplina del funambolismo - si rileva che, unitamente alla diffusione di scuole professionali volte alla formazione e al perfezionamento di futuri performer circensi (Leroux & Batson, 2016), emerge, nel panorama italiano e internazionale di fine Novecento, l'interesse e la diffusione delle arti circensi in spazi e tempi da sempre formalmente deputati alla formazione e

all'educazione dell'uomo ovvero, scuole di ogni ordine e grado, università, associazioni, cooperative, centri di aggregazione giovanile etc. Unitamente, si assiste allo sviluppo di percorsi formativi, dove le arti circensi divengono strumento e linguaggio, specificatamente rivolti a educatori, insegnanti e formatori (National Center of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts, 2014; Lodaki, Kasola & Karalis, 2015; Caravan- European Youth and Social Circus Network, 2016; Sfera, 2017).

In Italia, oltre alla realtà del circo sociale - dove con questa espressione si intende un approccio innovativo di intervento sociale basato sulle arti circensi rivolto a gruppi che vivono in situazioni personali e sociali precarie, il cui obiettivo principale è quello di sostenere lo sviluppo personale e sociale dei partecipanti - si assiste in alla nascita e alla diffusione del circo ludico-educativo.

Un ambito di ricerca e di proposta pedagogica (Schiavone, 2012) che si avvale del circo e dei suoi linguaggi come cornice dentro cui svolgere attività con un'elevata valenza formativa²⁷. I vari attrezzi e le varie discipline vengono proposti come stimolo e apertura per esperire molteplici livelli della relazione educativa: il confronto con la dimensione della paura, del rischio, del limite, della caduta, il senso dell'equilibrio e del disequilibrio, per citarne alcuni. Tali discipline dunque, quando utilizzate in ambito educativo, non sembrano avere come obiettivo primario lo sviluppo di particolari prestazioni fisiche e abilità ginniche - anche se la parte tecnica non viene elusa in quanto necessaria per essere, sia fonte di stimolo ai fini dell'attività stessa, sia per uno svolgimento in sicurezza degli esercizi proposti - quanto piuttosto quello di promuovere processi di crescita, sviluppo e trasformazione di sé attraverso il linguaggio ludico delle arti circensi.

Numerose e in aumento sono dunque le recenti ricerche scientifiche che a livello nazionale e internazionale testimoniano il valore e il beneficio di tali discipline nei processi di crescita e sviluppo psicofisico, non solo nei bambini, ma anche in adolescenti e adulti (Effective Circus Project, 2013; A guide to the study of the wellbeing effects of circus, 2013; Purovaara, 2014; Ruffin, 2015; Leroux & Batson, 2016). Tuttavia - mentre esistono studi teorici, dossier tecnici, corsi e applicazioni pratiche per formare alla disciplina tecnica del filo teso a livello performativo (Adrian, 1993; Davis, 2007; Cirque du Soleil, 2011) - una specifica riflessione sui contributi pedagogici che tale disciplina potrebbe apportare nel percorso di formazione dell'educatore, sembra ancora mancare.

²⁷ In Italia il riferimento principale per la formazione e la diffusione delle arti circensi in ambito educativo è l'Associazione Giocolieri e Dintorni (www.jugglingmagazine.it). I percorsi formativi che l'associazione propone, attraverso la realtà di Circosfera (www.jugglingmagazine.it/circosfera) e di Altrocirco (<http://www.altrocirco.it>), sono progettati in collaborazione con diversi partner, italiani e internazionali, tra cui l'Università di Scienze Motorie di Tor Vergata, la Fondazione Patrizio Paoletti e il programma Cirque du Monde del Cirque du Soleil. Nello specifico le proposte prevedono: stage introduttivi e di approfondimento; training intensivi su tematiche specifiche; educazione interculturale, di genere e formazione in Circo Sociale.

3.4 Il funambolismo: arte dell'equilibrio in movimento

“L’art du fil,
c’est une question d’équilibre”²⁸.

Odile Cougoule, *Sur le fil*

“Balance is a constant movement
in and out of equilibrium.
If you try to hold on to it,
you will fall”.²⁹

Tield Björfors & Kajsa Lind, *Inside a circus heart*

“Vivre l’équilibre comme une incessante
fluctuation entre résistance et abandon
à la gravité, un équilibre – mouvement perpétue”.³⁰

Isadora Duncan, *Il movimento è vita*

Avvicinandosi alla disciplina circense del funambolismo, in particolare attraverso gli scritti e la pratica del funambolo Philippe Petit ([1985] 2009a; [2002] (2009b); 2008; 2014)³¹, emerge come un movimento semplice e abituale, come il camminare, quando compiuto a centinaia di metri d’altezza dal suolo, si trasforma in un gesto elegante e minuziosamente studiato. Il camminare, da naturale atto quotidiano, diviene *performance*.

Alle radici di questo atto performativo precisamente eseguito si trova dunque competenza tecnica - studio del filo teso prima e del cavo d’acciaio poi - e disciplinamento psicofisico - padronanza di mente e corpo. Al funambolo, dal latino *funambŭlus* (corda) e *ambulāre* (camminare), a colui che fa dell’esercizio di camminata su cavo d’acciaio la propria pratica di allenamento, è anzitutto richiesto di imparare a camminare *ex novo*, per abbandonare il gesto automatico e tendere verso uno straordinario.

«Ci chiederanno se il modo di camminare in scena è diverso da quello normale. Sì. È diverso» così amava iniziare i suoi corsi Konstantin Stanislavskij (in Barba 1993. p. 39).

²⁸ «L’arte del filo è una questione di equilibrio». Traduzione effettuata da chi scrive.

²⁹ «L’equilibrio è un costante movimento tra stabilità e instabilità. Se provi a stare fermo cadrai». Traduzione effettuata da chi scrive.

³⁰ «Vivere l’equilibrio come un’incessante oscillazione tra resistenza e abbandono alla [forza di] gravità, un equilibrio - movimento perpetuo». Traduzione effettuata da chi scrive.

³¹ Soggetto specifico del prossimo paragrafo (3.5).

Sul cavo si osserva un significativo incremento dell'energia impiegata per il naturale camminare: si è in presenza di un'alterazione dell'equilibrio abituale (Petit, 2014). L'equilibrio, inteso come la capacità dell'uomo di mantenersi eretto e di muoversi in tale posizione nello spazio, è il risultato di una serie di rapporti e di tensioni muscolari dell'organismo. Quando si è in posizione eretta, nella vita come sulla scena performativa, contrariamente a quanto si è soliti pensare, si scopre che non si può mai restare immobili. Sul cavo, anche quando si crede che il funambolo lo sia, minuscoli micromovimenti spostano il suo peso e sono proprio questi ad animare la sua presenza viva, rendendo autentico e reale il gesto compiuto.

Quest'arte sembra dunque basarsi su una costante alterazione dell'equilibrio: un perpetuo sottile gioco di micromovimenti, impercettibili aggiustamenti che il corpo del performer compie per ricercare un equilibrio che si rivela essere estremamente precario.

Il suo camminare si fa così invito a uscire da una concezione dell'equilibrio inteso come staticità, fissità, per tendere verso un «equilibrio permanentemente instabile» (Barba, 1993), complesso, apparentemente superfluo e che costa molte energie. Un «equilibrio di lusso», così lo definisce Barba (Ivi), ricercato attraverso un corpo-mente disciplinato che volontariamente e intenzionalmente impiega il massimo dispendio energetico per un minimo risultato.

Per il funambolo questo significa divenire abile a radicarsi ed elevarsi al contempo, per poter camminare a grandi altezze, mentre per chi si occupa di educazione potrebbe concretamente tradursi in un allenamento ad attraversare la scena educativa con una differente qualità di presenza e consapevolezza, vigili e attenti a non lasciarsi muovere dal comportamento abituale, ma sempre forgiati da una tecnica corporea. Un *movimento oscillatorio*, in grado di sradicare dalla postura abituale, dalla comfort-zone, per allenare a una «postura in movimento» (Scardicchio 2012), e così aprire alla possibilità di incontrare le proprie paure - mentali oltreché fisiche -, le resistenze e i propri limiti.

«L'acrobata sul filo mantiene la sua stabilità
mediante continue correzioni del suo squilibrio.

L'enunciato «l'acrobata è sul filo» continua a valere
anche sotto l'effetto di lievi brezze e di vibrazioni della fune.

Questa 'stabilità' è il risultato di continui cambiamenti
nelle descrizioni della postura dell'acrobata
e della posizione della sua asta di bilanciamento». (Bateson, in Scardicchio 2012, p. 113).

3.5 Il funambolo. Philippe Petit

“Coniugo umiltà e ardimentosa tenacia grazie
all’impiego costante della disciplina
sotto forma di quelle regole
che mi sono imposto con l’esercizio”.

Philippe Petit, *Creatività*

“Un senso straordinario che istantaneamente
accresce la mia energia,
mi rafforza nel corpo e nell’anima
e mi protegge la vita:
la concentrazione” .

Philippe Petit, *Creatività*



Philippe Petit, *Galaxy fm*, 1974

New York, 7 agosto 1974. Il cavo è teso, a unire nell’aria le due torri più alte mai costruite dall’uomo, e il *piccolo* Philippe Petit, funambolo dal coraggio stra-ordinario, pronto a partire. Sotto, a una vertigine di 400 metri, la piazza è gremita e silenziosa, in attesa di quell’evento unico e irripetibile

che invita a entrare nello spazio-tempo del cavo. Lo sguardo si alza trattenendo il respiro, la visione si dilata e i sensi si acuiscono.

Da un lato, la massa delle montagne, una vita conosciuta al funambolo. Dall'altro l'universo delle nuvole, così pieno di incognite. Tra i due, un sottile cavo. Attorno, nessun pensiero: la traversata ha inizio. «Il giorno di oggi - scrive Petit nel suo diario - testimonia una spedizione sacra. Un percorso ciclico. La ripetitiva beatitudine dell'esplorazione, sempre la stessa e mai uguale. [...] Il pellegrinaggio di un mortale e un mortale pellegrinaggio» ([2002] 2009, p. 202). La traversata ha inizio.



Phillepe Petit, *The Walk*, 2015

Petit, il più celebre funambolo al mondo, rimane alla storia per aver realizzato un'opera d'arte unica: camminare su un cavo d'acciaio teso tra le Twin Towers del Trade World Center. Questa traversata, condotta illegalmente, fu il frutto di una preparazione di mesi, anni, un impegno e una dedizione quotidiana, un inno alla vita. Non una sfida alla morte dunque, come spesso si è soliti pensare, quanto piuttosto un vivere la vita ancora più intensamente, al limite del possibile (Auster, in Petit, [1985] 2009 p. 23). «Camminare sul filo è la vita - racconta il funambolo sorridente - *Sů, la vie!*» (in Zemeckis, 2015, frame 1'43'): «quando mi trovo in situazioni in cui devo mettere tutto me stesso, altrimenti muoio, mi concentro al massimo in quello che sto facendo. [...]. Io non sono invincibile, [...], non sono immortale: sono anzi molto mortale, ed ecco perché sto sempre molto attento. Devo conoscere i miei limiti, perché se pensassi di essere invincibile andrei incontro alla morte» (Petit, in Capello 2009, p. 52).

Il performer si trova costantemente a contatto con la morte, ma in un modo particolare. Paradossalmente è proprio questo contatto *estremo* con il limite a donare il rigore, la precisione e la concentrazione indispensabili per attraversare il cavo. Il rischio reale di cadere è allora ciò che lo rende attento e meticoloso al massimo grado, portandolo ad affinare progressivamente la sua arte.

La camminata nel cielo, questo raffinato ed estremo «esercizio di inutilità» (Nardon. 2011), diviene quanto di più indispensabile per confrontarsi con la dimensione del rischio, in quanto consente di attraversare i territori del silenzio e della solitudine - territori tipicamente mortali - proiettandolo in uno stato di sospensione, tra la necessità di agire e la vigilanza assoluta di se stesso sul cavo.

La consapevolezza di un tale rischio obbliga il funambolo ad affinare la tecnica attraverso una ferrea disciplina. Il disciplinamento psicofisico diviene necessario per esplorare la tecnica al fine di «incarnarla» (Varela et al, [1990] 1991), per giungere a riconoscerla come parte indissolubile di sé. In questo modo, si legge in *Esercizio del vuoto*: «il limite si amplia attraverso un esercizio che non evita il rischio, ma che al contrario, nel renderlo ponderato, nobilita l'artista e lo protegge» (Nardon, 2011, p. 61).

Uno studio minuzioso che coinvolge l'intero corpo-mente: il movimento delle braccia, il respiro delle dita delle mani, la tensione delle punte dei piedi, la posizione del mento, il peso dei gomiti. Nulla è lasciato al caso. È da questo sforzo e da questa disciplina che il funambolo trae il coraggio di fronte al pericolo, esorcizzando la morte attraverso il controllo estremo della sua arte. Nella rappresentazione rischiosa la camminata sul cavo si erge a simbolo della vita, che può giungere a pienezza solo attraverso la conquista del coraggio di attraversarla: «lo studio del tuo cavo, la conoscenza dei tuoi limiti, non è questo che trasforma il rischio osceno in un pericolo che ti nobilita e ti protegge?» (Petit, [1985] 2009, p.85).

In questo senso, ogni gesto per divenire artistico chiede di superare degli ostacoli, sarà difficile da ottenere senza tuttavia sembrarlo: «alla fine, tutto dovrà apparire nella sua indotta necessità, semplice e naturale insieme» (Nardon, 2011, p. 17). Un lavoro di sfrondamento, ottenuto mediante anni di duro esercizio, per trasformare la tecnica in arte, per passare dal filo teso al cavo d'acciaio. Per potersi radicare, concentrare e al tempo stesso elevare sulla scena performativa con una padronanza autentica di tutto il proprio essere. Per possedere la saggezza di colui che una volta è caduto, in quanto, con le parole di Petit «ogni pensiero sul filo è una caduta in agguato» ([1985] 2009, pp.100-102).

Un incontro con i propri limiti, mai definiti una volta per tutte, perché l'equilibrio, - seguendo la riflessione di Paolo Nardon, «non può persistere né durare, e ciò innesca la necessità del movimento, in una circolarità di cui sono testimoni il vuoto e il silenzio» (2011, p. 38).

Ma allora chi può essere chiamato *funambolo*?

«Chi è fiero della propria paura

Osa tendere cavi su precipizi,

si lancia all'assalto dei campanili,

allontana e unisce le montagne.

Il suo cavo d'acciaio, la sua corda, devono essere
tesi all'estremo» (Petit [1985] 2009, pp.31-32).

«E chi non vuole intraprendere una lotta accanita

di sforzi inutili, pericoli profondi, trappole,

chi non è pronto a dare tutto per sentirsi vivere,

non ha bisogno di diventare funambolo.

Soprattutto, non lo potrebbe» (Ivi, p.33).

Una descrizione che sembra avvicinare per diversi aspetti alla figura dell'educatore, chiamato quotidianamente a confrontarsi con la dimensione del rischio (Tramma, 2003), con sforzi, pericoli, a gestire imprevisti, in un incontro serrato con i propri limiti. L'educazione stessa, ricorda Laura Formenti, non può essere agita senza trasformare profondamente l'educatore stesso (2009).

Sul cavo il funambolo si presta a esaminare lo spazio in modo assai simile al fare dell'educatore: misura lo spazio, soppesa le distanze, controlla lo stato degli attrezzi, li predispone. Assapora la solitudine: «Nel silenzio [...] egli porta sul grande cavo tutto ciò che sa della terra. Evita i movimenti che lo spazio non tollera e raccoglie gli altri in una sequenza che leviga, affina, alleggerisce e stringe» (Petit, [1985] 2009, p. 75).

La sua è una camminata lenta e accurata, «dritta come una linea tracciata dalla forza dello sguardo: il corpo eretto, il piede ben appoggiato sul filo a ogni passo» (Ivi, p. 41). Una postura che si allontana da quella abituale, per sentire che «l'equilibrio [già] non esiste più. [...] Controllate il respiro durante il percorso, continuate fino a farlo scomparire attraverso l'estremità del filo, così come era venuto. [...] La respirazione si farà lenta, distesa, lunga come un filo» (Ivi, p. 47).

Un equilibrio fragile e fugace, quello ricercato dal funambolo, che è però capace di conservare una salda stabilità, una «densità simile al granito» (Ivi). Un breve attimo di immobilità assoluta, quello esperito sul cavo, che si dissolve subito velocemente in quanto «il vento dei nostri pensieri, più violento di quello dell'equilibrio, tornerà presto a far volteggiare verso le nubi questa piuma così sensibile» (Ivi, p.48). Un *equilibrio vivo* (Petit, 2014, p. 74) per perfezionare la concentrazione in senso qualitativo: «do ascolto al mio mondo interno» - si legge nel diario di Petit (Ivi, p. 97) - e «quando cammino sulla fune, [...], sono in grado di filtrare tutti i pensieri in arrivo» (Ivi, p.135).

«Non fare niente - lo esorterà Papa Rudy - in occasione di un allenamento - Ho detto niente. Niente all'esterno. Dentro di te, nel tuo cuore, devi salutare» (in Zemeckis, 2015, frame 12'36'). Perché «quel che il mio corpo assimila attraverso l'osservazione - interna - lascia un'impronta indelebile nella mia anima» (Petit, 2014, p. 135). È in questo modo che il funambolo si esercita alle grandi altezze.

Un processo reiterato che, come si evince dal contributo di performer e praticanti e di discipline orientali, consiste nel ripetere gli stessi movimenti per ore, giorni, anni. A volte anche tutto il giorno. Si tratta di sottoporsi a una ripetizione fisica e mentale che esige massima serietà, per sviluppare rigore e concentrazione. Il rigore e la concentrazione sono infatti ingredienti indispensabili per andare al di là dello spazio-tempo delle attività routinarie - per oltrepassare la zona del conosciuto - e così accedere al dominio dell'impossibile: «Tutto era silenzio. Non vedevo altro che il filo. Una linea retta che fluttuava verso l'infinito. E se avessi spostato il peso sarei diventato un funambolo» (Petit in Zemeckis, 2015, frame 1'26').

È in questo modo che il funambolo si appresta all'accadere di una «trasfigurazione» (Petit, [2002] 2009), divenendo egli stesso *cavo*. Una disposizione al *vuoto* per allenare ad acuire tutti i sensi, amplificando e aprendo a una visione periferica - non usuale - per ricercare movimenti semplici congiunti a raffinati dettagli. Un invito a eliminare il superfluo per far sì che la mente possa mantenere «il corpo sulla fune dell'armonia, là dove un corpo allineato mantiene sveglia e attiva la mente» (2014, p. 134).

Dunque non un atto di dissennatezza quanto piuttosto un impegno e una dedizione assoluta rivolti al cavo. Un reiterato allenamento alle sfide, alle cadute e agli imprevisti che la professione del funambolo e analogamente quella dell'educatore (Tramma, 2003) pongono d'innanzi.

Significativi sono gli stimoli forniti da Petit, disseminati nel testo *Creatività* (Petit 2014), per disciplinare mente e corpo a un'«attitudine equilibrante», a una disposizione vitale capace di accogliere il nuovo con curiosità e apertura:

Andare incontro a uno sprofondare per conoscere l'oscurità che si cela in ogni parte di voi;
e così sostare nella vertigine del non conosciuto;
mettersi contro vento per decollare;
lasciarsi sorprendere;
non abituarsi alle comodità;
scegliere intenzionalmente la scomodità;
mettersi alla prova;
interessarsi a ciò che dà fastidio,
farsi guidare dalla bellezza che risiede nell'imperfezione;
perseverare;
nutrirsi di ciò che appare inutile.

Un andare faticoso e talvolta non prevedibile quello del funambolo e, analogamente, dell'educatore. «Claudicante» (Scardicchio, 2012) in quanto si regge su un equilibrio precario, oscillante, in moto perpetuo. Spronati entrambi a guardarsi non solo intorno ma anche *dentro*, per sostare nella molteplicità dei possibili e nelle contraddizioni, dove l'antitesi diviene dimensione da ospitare e coltivare, dove la co-esistenza degli opposti si fa condizione necessaria per la creazione stessa (Ivi). Scardicchio (2012, 2017) sottolinea come una tale torsione, inducendo a uno spiazzamento cognitivo, oltre che fisico, - dato dalla perdita di risposte univoche e standardizzate - potrebbe contribuire ad accettare la vertigine del «non poter prevedere tutto in anticipo» (2012). Questo, per chi si occupa di educazione, al pari di chi fa del funambolismo la propria arte, potrebbe divenire un invito concreto ad abbandonare la predominante postura logocentrica (Durand, ([1964] 1999; Bachelard, [1960] 1972; Wunenburger, 2007; Mottana, 2002, 2010) in favore di un'attitudine estetica. Dove «estetica» è, con le parole di Bateson, quella postura epistemologica che sa *muoversi* ([1972] 2006), che è capace di cogliere i *ponti* tra le parti, di tenere insieme, di tessere, di connettere.

Lo sa bene Petit la cui arte è quella di «*relegare*» - annodare - una fune, tendendola da un punto a un altro, tra due luoghi che altrimenti sarebbero destinati a essere separati:

«Con la mia fune, per un lasso di tempo breve ed effimero, cinque minuti, mezz'ora, creo qualcosa in quello spazio; poi la fune scompare, ma la gente ne conserva il ricordo. Credo che sia molto importante nella vita, a qualsiasi livello, non solo per un artista, creare questo tipo di collegamenti

[...]. È come creare un legame tra due esseri umani, qualcosa di magnifico» (in Capello, 2009, p. 55).

3.6 Il cavo: spazio tempo *ludico*

“Per camminare su una corda tesa
si ha certamente bisogno del corpo,
ma prima di tutto è necessario
generare una sorprendente energia
di solidità e di fede:
bisogna credere”.
Philippe Petit, *Creatività*

“Quando si riconosce che qualcosa è necessario
si prova una sorta di libertà”.
Gregory Bateson, *Mente e natura*

“Se uno si dedica seriamente a qualcosa, [...]
ciò cui si dedica
diviene una componente piuttosto cospicua
di ciò che gli è sacro”.
Gregory Bateson, *Una sacra unità*

È avvalendosi di uno *sguardo ludico* che si intende avvicinarsi al cavo del funambolo, dove ludico è lo sguardo, l'attitudine, la postura del performer, del funambolo, del praticante di discipline marziali, del bambino, di chi si dedica seriamente e intensamente a un'attività pur sapendo della sua apparente «inutilità» (Caillois, [1967] 2007).

Il gioco, come testimoniato nel tempo da numerosi studiosi di questa disciplina (Huizinga, [1938] 2002; Fink, [1960] 1992; Caillois, [1967] 2007; DeKoven, [1978] 2002; Suits, [1978] 2005; McGonigal 2011), al pari del funambolismo, non produce, ovvero, non rientra nella categoria dell'utilizzabile e proprio per questo spesso screditato, soprattutto quando a giocare non sono dei bambini, ma degli adulti: «Perché? Perché l'hai fatto? - viene ripetutamente chiesto a Petit - e la cosa più bella - risponde il funambolo- è che non c'è nessun perché!» (in Marsh, 2008).

Il gioco, seguendo la definizione di Bernard Suits, si caratterizza infatti per essere il «superamento volontario di ostacoli non necessari» ([1978] 2005, p. 55), esperienza «autotelica» in quanto separata dalla logica mezzi-fini della vita quotidiana (Fink, [1960] 1992). Una disposizione che evoca al movimento, allontanando dalla quiete ordinaria. Ludico, ricorda Roberto Farnè, è sinonimo di divertimento nel suo senso etimologico originario di «*di-vertere*» ovvero cambiare direzione, volgersi altrove (2016).

È immergendosi nel «*cerchio magico*» (Huizinga [1938] 2002) del gioco, qui rappresentato dal filo teso - cavo d'acciaio del funambolo, che è data possibilità di accedere in uno spazio e in un tempo che sono altri dalla vita ordinari. Uno spazio sacro³² perché simbolicamente e materialmente separato dalla vita ordinaria, «*liminale*» (Van Gennep, [1909] 2006; Turner, [1982] 2003), poiché affrancato dalle regole e dalle imposizioni consuete della società, «*transizionale*» (Winnicott, [1971] 2001) in quanto area intermedia tra soggetto e mondo.

Giocando, anche il tempo abituale sembra essere sospeso per acquisire segnature speciali. Non solo perché camminando sul cavo si perde la coscienza del tempo che scorre ma, soprattutto, perché la dimensione ludica istituisce «una qualità di presenza che acuisce la consapevolezza del proprio stare nel mondo: il gioco dona presente, ci tiene attenti e presenti qui e ora» (Antonacci 2012a, p. 54).

Uno stato di concentrazione particolare nel quale non si distingue più il pensiero dal corpo, la volontà dall'azione. Ciò che è vissuto diviene *performance*, ovvero azione incarnata, autenticamente compiuta, dove il gesto consapevole è tale poiché riconoscibile dalla «*grazia*» (Lowen, [1990] 1991) e dalla precisione con le quali è compiuto. Una condizione di intensa attenzione, vigile presenza, uno stato tensionale nel quale le facoltà cognitive, percettive e cinestetiche risultano congiunte in modo particolarmente efficace, al punto da generare una condizione di benessere intenso, con un alto grado di gratificazione per chi lo vive (McGonigal, 2011).

È in questo tempo di «assoluto presente» (Antonacci 2012a) che la vita può essere ripresa, rielaborata, attraversata, trasformata e rappresentata in forma «finzionale» (Massa 1986), senza tuttavia perdere il connotato di esperienza autenticamente significativa e quindi educativa per i soggetti. Il termine 'finzione' perde dunque il suo carattere di falsificazione del reale per generare un'amplificazione delle potenzialità ancora inesprese, eppure possibili. Giocare, significa, con le parole di Antonacci «scoprire e creare ma non distorcere o allucinare, vuol dire sfidare ma non distruggere [...]. Vuol dire conoscere e trasformare l'attività in esperienza, presente, autentica e intensa» (2017a, p.145).

Una tale disposizione è in grado di condurre in un «flusso» di esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 1990), mantenendo viva una condizione di estrema concentrazione e piena presenza, di tensione nel

³² Da «*sacer*», separato.

qui e ora, come si evince dalla camminata del funambolo. Nella sua teoria sul *flow* Mihály Csikszentmihalyi (1990) rileva, infatti, che è nella misura in cui si è completamente immersi e seriamente impegnati in un'attività con tutto il proprio corpo-mente che sarà possibile esperire una condizione di autentico benessere. Con le parole dell'autore: «il flusso non può essere un processo puramente fisico: i muscoli e la mente devono essere ugualmente coinvolti»³³ (Ivi, p. 96) .

Un coinvolgimento intenso, sperimentato per il puro piacere insito nell'attività stessa in cui «ci si sente pienamente vivi, pieni di potenzialità e finalità» (McGonigal, 2011, p.38). Uno spazio tempo in cui è viva la dimensione intrinseca del desiderio indipendentemente dalla logica utilitaristica, nel quale si esperisce la paura di andare in scena e al tempo stesso la sensazione di non poter vivere senza farlo (Alschitz, 1998).

Csikszentmihalyi, attraverso le sue numerose ricerche condotte su performer, atleti, giocatori (1990), mostra che non è quando vengono appagati i bisogni primari, bensì quando si esce dai meccanismi abituali del quotidiano, quando si oltrepassa la zona di comfort, per confrontarsi con rischi, sfide, paure e limiti, che si prova realmente gioia e piacere. È quando ci si immerge con rigore e dedizione in una particolare disciplina, quando ci si esercita per ore, giorni, mesi, anni nell'esecuzione di un passo, un salto, una danza, una scrittura che si prova intenso benessere. In questo senso, «il vero gioco si trova un passo dopo la difficoltà» (Brown, [2009] 2013, p.166).

Il soggiornare in una tale area è condizione speciale perché consente di generare una postura che non si risolve nello stato di netta separazione dualistica - mente e corpo, emozioni e pensieri, io e mondo, ecc. - consueta della vita adulta, ma si espande come condizione partecipativa di un contatto più autentico con se stessi e gli altri (Antonacci 2017a).

È in questa disposizione a stare con intensità nell'azione compiuta, come si vede in primis nei bambini mentre giocano, dove non c'è più spazio per il tempo passato o futuro ma solo per il momento presente, che è possibile il generarsi di uno stato di vigile presenza. In questo senso, nel gioco come sul cavo, è possibile fare esperienza di quel concetto orientale precedentemente denominato *wu-wei*, nel quale non c'è più volontà egoica ma solo un soggetto che si apre alla relazione.

Un processo di profonda trasformazione di sé, per allenarsi a 'dimenticare' il proprio piccolo Io, le proprie piccole necessità e incombenze quotidiane, per crescere ed elevarsi. Uno stato fisico e mentale nel quale si è trasportati al di là di se stessi per trovare se stessi (Dewey, [1934] 2010, p. 198).

Un'esperienza di libertà, quella donata dal gioco, per trascendere il dato materiale e immaginare la sua possibile ulteriorità: «nel gioco l'uomo 'trascende' se stesso, supera le determinazioni delle quali

³³ Traduzione effettuata da chi scrive.

è circondato e nelle quali si è ‘realizzato’ [...], evade se stesso, fuori da ogni situazione fissata, s’immerge nel fondo vitale di possibilità originali» (Fink, [1960] 1992, p.196).

Controlla se stesso per potersi abbandonare, e nell’abbandono ricevere e accogliere (Antonacci, 2012a). Così facendo allenta la propria tensione egoica sul mondo, accettando la fatica di perdere la nettezza dei propri confini, per prepararsi all’incontro con l’altro.

3.7 Mettersi in cammino. Destrutturare per domandare

“La ricerca su se stessi
è semplicemente un diritto della nostra professione,
anzi il nostro primo dovere”.

Jerzy Grotowski, *Tracce visioni materiali*

“Sentiero e sospensione
piccolo ponte in bilico e leggenda
si incontrano in uno stesso cammino.

Incaminati,
e mancanza e domanda sopporta
lungo il tuo lungo sentiero”.

Martin Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*

“Lo spaesamento, la vertigine,
l’inquietudine del *non-poter-spiegare-tutto*
ti spoglia”.

Antonia Chiara Scardicchio, *Il sapere claudicante*

“È un’evidenza imprescindibile che l’arte
non si rivolga alla nostra sfera cognitiva e razionale:
essa provoca in noi sensazioni ed emozioni che ci trasformano,
che modificano i nostri sensi, le nostre emozioni e
la nostra disposizione alle cose”.

Francesca Antonacci, *Corpi radiosì, segnati, sottili*

«Noi siamo essere trasformativi - afferma Paulo Freire - e non destinati ad accomodarci all’esistente» (2000, p. 36). Per questa ragione, sostiene Mortari, il processo di formazione degli educatori dovrebbe

essere concepito in funzione non di favorire un adattamento passivo all'ordine prestabilito, ma al contrario, per disporsi nel mondo in modo attivo, «come soggetti capaci di iniziare *processi trasformativi* che intervengano sul reale a partire da una visione [...] critica del presente» (2003a, p. 62), come professionisti capaci di tenere la mente e il corpo liberi dalla pressione cognitiva esercitata dai saperi abituali, osando «domande inedite» (Ivi), che non stanno nell'ordine - prestabilito.

La tendenza a stare dentro confini rassicuranti e cornici conosciute è infatti sempre in agguato. Il cambiamento - di prospettive, abitudini, sguardo, postura – costa fatica. Anzitutto perché richiede di abbandonare le consuete sicurezze e certezze, la propria disposizione abituale, di uscire dalla zona di *comfort* - in vista di qualcosa che ancora non si conosce e, in quanto, tale può spaventare. Il pensiero complesso, scrive Edgar Morin, è infatti animato «da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e della incompletezza di ogni conoscenza» ([1990] 1993, p. 3).

Una sfida spesso dolorosa, come emerge dagli scritti del funambolo Petit, perché comporta una messa in discussione di valori, modelli e pratiche profondamente radicati. Perché l'*equilibrio*, in questa visione, equivale a un oscillare non a uno stabilizzare, a mutare non a fissare, a collegare non a separare (Scardicchio 2012, 2017).

Eppure, come sottolineato da più voci pedagogiche (Mezirow, [1991] 2003; Sclavi, 2003; Mottana, 2004; Scardicchio, 2012; Formenti, 2017), seppur dispendioso, sembra essere proprio il disorientamento l'ingrediente essenziale per dare avvio al processo di apprendimento: un percorso di destrutturazione che inizia con un dilemma-evento disorientante e si conclude con una trasformazione che coinvolge il soggetto in tutta la sua globalità (Mezirow, [1991] 2003).

Perché una trasformazione sia possibile sembra dunque necessario essere esposti a una condizione non usuale. Essere collocati in uno spazio-tempo altro dalla realtà ordinaria, qui rappresentato dal filo teso, in cui sperimentare un processo di scardinamento e rinnovamento degli schemi di comportamento automatici. Un processo di disciplinamento - mentale e corporeo- per allontanare da abitudini cognitive e azioni fisiche agite meccanicamente. Una disposizione *allocentrica*, che invita al movimento, all'uscire dalle cornici di cui si è parte e che sono parte di sé (Sclavi, 2003), per una postura educativa che sia in moto perpetuo, sempre in cerca di un equilibrio fra trasparenza e opacità, caos e regola, forma e informità (Scardicchio 2012).

In questa visione la pedagogia, quale scienza deputata alle trasformazioni (Mezirow, [1991] 2003; Formenti, 2017), disciplina tesa a favorire il bilanciamento e l'equilibrio vitale (Jousse, [1974] 1979), volta a connettere dimensioni differenti dell'umano, diverrebbe anche e soprattutto studio rigoroso della postura, dei gesti e dei movimenti dell'educatore (Isidori, 2002; Gamelli, 2015), offrendosi come riflessione e base per formare a una «presenza viva» (Antonacci, 2012a), per lo sviluppo di un

professionista «competente a esserci» (Gamelli, 2015) sulla scena educativa con tutto il proprio corpo-mente. L'educazione, in tal modo, si farebbe strumento di «autopenetrazione» radicale e integrale (Grotowski, [1968] 1970; Antonacci, 2012a), processo di formazione orientato a promuovere una disposizione cognitiva, corporea, emotiva che legittimi un differente posizionamento dell'educatore in relazione a sé e all'altro.

È su queste basi, a partire dalle *Parole dei Maestri* afferenti alle teorie dell'immaginario, alle arti performative e una pedagogia attenta alla dimensione corporea dell'esperienza, che si è giunti a delineare il progetto di ricerca sul campo. Uno studio interessato a guardare al processo formativo dell'educatore come un training psicofisico (Massa in Antonacci & Cappa, 2001) volto al disciplinamento della propria postura, fisica e mentale (Mortari, 2007; Gamelli, 2009).

Nello specifico, si approfondirà il training del funambolo, che sulla base di quanto evinto dalla letteratura, è pratica di equilibratura psicofisica volta a destrutturare l'abituale modo di camminare. Un allenamento fisico e mentale che sprona a confrontarsi costantemente con la dimensione del rischio, dell'inaspettato, della paura, del vuoto, con la sfida e i propri limiti. Per andare oltre l'equilibrio abituale, in un processo di crescita e trasformazione di sé che potrebbe rivelarsi potenzialmente significativo non solo per chi camminerà a grandi altezze, ma anche per la formazione e il benessere psicofisico di chi si occuperà professionalmente di educazione. In quanto, con le parole di Moshé Fedlidenkrais, «cambiare la postura di un uomo equivale a cambiare il mondo» ([1985] 2007, in Gamelli, 2015, p. 182).

SECONDA PARTE

Sul filo. Progettare e attraversare la *via* di ricerca

4 Progettare la *via* di ricerca

“Sii paziente verso tutto ciò
che è irrisolto nel tuo cuore e...
cerca di amare le domande,
che sono simili a stanze chiuse a chiave e
e a libri scritti in una lingua straniera.
Non cercare ora le risposte che non possono esserti date
poiché non saresti capace di convivere con esse.
E il punto è vivere ogni cosa.
Vivere le domande ora.
Forse ti sarà dato, senza che tu te ne accorga,
di vivere fino al lontano
giorno in cui avrai la risposta”.

Rainer Maria Rilke, *Lettera a un giovane poeta*

“Ma dov’è pericolo
cresce anche il salvifico”

Friedrich Hölderlin, *Tutte le liriche*

4.1 Definizione del campo

“Ciò che cerco [...] va portato alla luce con pazienza.

Le cose più belle sono nella maggior parte dei casi completamente nascoste.

Vanno prese, curate e fatte crescere piano piano”.

Pina Bausch in *Verso di me*

Ogni ricerca, come sottolinea Susanna Mantovani, muove da un interesse, da una curiosità, dal desiderio di cercare nuova conoscenza (1998), consapevoli che si è dinanzi a un cammino cognitivo attivo, faticoso e deliberato (Richards & Morse, [2007] 2009). Anche il progetto di ricerca qui delineato muove da una curiosità e da un desiderio di conoscenza, dall'interesse di accostare due discipline, educazione e funambolismo, al fine di esplorare, comprendere e significare i contributi che il training psicofisico del funambolo, quale pratica volta alla sperimentazione dell'equilibrio in condizioni precarie (Petit, 2014), potrebbe apportare al percorso di formazione dell'educatore, che necessita di un equilibrio posturale - fisico e mentale - per esercitare la sua professionalità (Gamelli, 2015).

4.1.1 *Un passo indietro*

“E solo la conoscenza
che prende vita
merita questo nome”

Maria Zambrano, in *La qualità essenziale della riflessione*

A un iniziale macro progetto, avviato con la stesura della precedente tesi magistrale³⁴ e alla concomitante sperimentazione sul campo in qualità di educatrice circense³⁵ - centrata sullo sviluppo e la valorizzazione delle discipline circensi in ambito educativo -, si è fatta strada la necessità di restringere l'argomento di interesse per concentrarsi su una sola disciplina circense: il funambolismo. In altre parole, si è trattato di *fare un passo indietro* (Weil, [1970] 1985; Mortari, 2007), di traghettare, come indicato da Richards & Morse, ([2007] 2009) da un *argomento di ricerca* - le arti circensi per la formazione dell'uomo - a una *domanda di ricerca indagabile* - il training psicofisico del funambolo per la postura dell'educatore. Ciò ha dunque richiesto anzitutto di operare una *scelta*, di compiere una non facile opera di distillazione (Mottana, 2004), selezione, al fine di eleggere una particolare porzione di realtà e di chinarsi su di essa³⁶ con rigore, umiltà e rispetto (Weil, 1985; Mortari, 2007; Zambrano, 2007 [2008]; Scardicchio, 2012).

Per far ciò è risultato indispensabile costruire delle solide radici, *Le Parole dei Maestri*, ovvero istituire un corpus di conoscenze sull'argomento, tali da pervenire alla definizione di una coerente cornice teorica all'interno della quale collocare la domanda di ricerca in oggetto. Con un duplice obiettivo: da una parte, conoscere quanto già portato alla luce da altri studiosi - *revisione della recente letteratura scientifica e lettura critica* di altri studi - dall'altra, individuare dove posizionare al meglio il personale contributo. È questo, sottolineano gli autori di *Fare ricerca qualitativa. Prima guida* (Richards & Morse, [2007] 2009), un passaggio cruciale, inderogabile, su cui il ricercatore è invitato ripetutamente a tornare, durante l'intero sviluppo della ricerca, con l'obiettivo di tendere a un fertile

³⁴ Schiavone, G. *Tra terra e cielo: lo spazio magico del circo. Ipotesi per una pedagogia circense*, a.a. 2010/2011, relatore prof. Paolo Mottana, correlatrice prof.ssa Francesca Antonacci, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca. Dalla tesi è stato poi estratto un saggio "*Tra terra e cielo: lo spazio magico del circo*", pubblicato in Antonacci, F. (a cura di) (2012), *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, Milano: Franco Angeli.

³⁵ Chi scrive, da sempre appassionata di arti circensi, parallelamente alla Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e a quella Magistrale in Consulenza Pedagogica e Ricerca educativa ha conseguito una formazione per operatori in circo ludico-educativo. Un percorso rivolto a educatori, formatori, insegnanti e a tutti coloro che intendono avvalersi delle arti circensi come linguaggio e strumento per la crescita, il benessere e la formazione dell'uomo. Da questa esperienza è nata la possibilità di condurre, da parte della ricercatrice, laboratori di circo ludico-educativo rivolti a bambini, adolescenti, adulti e persone diversamente abili, presso molteplici realtà milanesi e hinterland.

³⁶ La disciplina in oggetto non rientra tra quelle praticate dalla ricercatrice e anche per questo motivo eletta. Il tentativo è stato infatti di fare un *passo indietro*, per cercare di mantenere uno sguardo il più possibile *aperto e aurorale* in merito al fenomeno indagato.

equilibrio tra «l'uso di conoscenze già note e la costruzione di nuove conoscenze a partire dai dati [emergenti]» (Ivi, p. 237).

Pertanto, la domanda di ricerca che si è andata delineando - esplorazione del training psicofisico del funambolo per la postura fisica e mentale dell'educatore - è stata formulata, e nel tempo revisionata e rifinita, sia mediante uno stimolante e proficuo confronto con il tutor di riferimento, sia in occasione di convegni e presentazioni dello stato di avanzamento dei lavori, in ambito nazionale e internazionale, unitamente ai tre momenti di valutazione e verifica formali³⁷, da parte dei docenti membri del collegio di dottorato.

In parallelo, come prima accennato, è stato condotto un ripetuto esame della recente letteratura scientifica, in ambito nazionale e internazionale, per una ricognizione di quanto già esistente e/o eventualmente mancante. Da ciò è emersa una duplice istanza: da una parte la necessità di riabilitare il corpo nei contesti dell'educare³⁸ a fronte di un predominio ancora importante della sfera intellettuale e razionale sui sensi e la corporeità (Isidori, 2002; Cunti, 2015; Bruzzone, 2016), per equilibrare il corpo e la mente dell'educatore (Gamelli, 2015); dall'altra, se in aumento sono le ricerche scientifiche tese a riconoscere e valorizzare le componenti educative insite nelle arti circensi (Purovaara, 2014; Beauthier, Dubois & Lemenu, 2016; Leroux & Batson, 2016), sembrerebbe ancora mancare una specifica riflessione sui contributi pedagogici che la disciplina del funambolismo potrebbe apportare nel percorso di formazione degli educatori.

Dunque, è solo una volta definito l'argomento di ricerca, collocato nel contesto della letteratura di riferimento e individuata la domanda da indagare, che è stato possibile procedere con l'elaborazione del disegno di ricerca ovvero la preparazione di un progetto che descrivesse minuziosamente il percorso in tutte le sue fasi. Si è così proceduto, seguendo le indicazioni metodologiche fornite dai citati Richards & Morse ([2007] 2009), con la costituzione di un documento attraverso il quale esplicitare *che cosa* ci si propone di indagare, *perché* e *come* lo si intende fare, per pervenire a un'argomentazione che renda ragione della necessità di effettuare lo studio in questione.

A tal fine, è risultato indispensabile: descrivere il metodo di cui la ricercatrice si è avvalsa, le impostazioni della ricerca e i partecipanti coinvolti, le procedure per la raccolta e il trattamento dei dati e infine le strategie individuate per l'analisi. Questo però, sottolineano gli autori, non deve portare a concepire l'ambito di ricerca come un campo rigidamente preordinato e definito univocamente, al contrario, si tratta di «un processo continuo i [cui] cambiamenti sono basati [proprio] sulla crescente conoscenza del fenomeno che il ricercatore matura» (Ivi, p. 113). L'invito allora è anche quello di

³⁷ Settembre 2016; giugno 2017; maggio 2018.

³⁸ Qui ci riferiamo in particolare al territorio italiano.

«giocare con i dati, [di] seguire le proprie intuizioni e [di] pensare in modo non lineare» (Ivi, p. 41), consapevoli di non poter - né voler - offrire visioni e pratiche esaustive e senza ombre, come si legge in *Parole Disarmate* (Scardicchio & Prandin, 2017). Là dove la ricerca educativa, con le parole di Maria Grazia Riva è intesa come «un lavoro pedagogico complesso, incerto e insicuro, parziale e provvisorio [...], non dogmatico e [mai] assoluto» (2004, p. 217).

In questa visione il metodo si presenta come *via*, percorso che si costruisce lungo il cammino della ricerca stessa e, proprio come nei cammini orientali dedicati alla ricerca e al perfezionamento spirituale (Watts, [1975] 1977; Pasqualotto, 1992; Mescola, 2010; Ghilardi, 2011; Antonacci, 2012c), diviene «modo di essere» (Bertolini, 1988; Caronia, 1997; Riva, 2004; Mortari, 2007), apertura e tensione verso il fenomeno oggetto di studio (Mortari, 2007; Zambrano, [2007] 2008).

4.2 La scelta metodologica

“Il mio *fare*,
consisterà nell’*essere*”.

Etty Hillesum, *Il bene quotidiano*

Metodo viene dal greco μέθοδος che significa «ricerca, indagine» che a sua volta deriva dall’unione delle parole greche μεθα e ὁδός, cioè «lungo la strada», a indicare il «percorso, [il] cammino». L’etimologia della parola rivela così che apprendere un metodo, tutt’altro che essere percorso già dato, implica il «mettersi in viaggio» (Mortari, 2003b, p. 58). Consente di costruire una mappa, che farà da guida, a partire da un’accurata analisi del territorio (Ibidem).

È su queste basi che si è andato delineando anche lo studio qui presentato, che si colloca nel solco della ricerca pedagogica per esplorare la postura cognitiva, fisica ed emotiva dell’educatore mediante la disciplina psicofisica del funambolismo. Ci si muove dunque, come sottolineato da più voci pedagogiche (Massa, 1986; Riva, 2004; Mortari, 2007; Palmieri, 2011), all’interno di un orizzonte d’indagine che abbraccia un contesto umano, che si presenta come un oggetto complesso. Tale complessità conduce a sottolineare la necessità di una disposizione conoscitiva attenta agli aspetti qualitativi circa l’osservazione e la comprensione del mondo umano (Denzin & Lincoln, 2005), dove la disposizione - fisica e mentale - del ricercatore è considerata strumento fondamentale (Riva, 2004; Mortari, 2007). Questa caratterizzazione evolutiva e contestuale della ricerca richiede infatti, come messo in luce da Mortari, che «lo strumento di indagine non venga individuato nelle tecniche

tradizionali per la raccolta dei dati, ma nel ricercatore stesso, ossia lo strumento è l'essere umano che compie l'indagine, poiché è il solo capace di adattarsi alle situazioni indeterminate che si presentano nel corso della ricerca» (Mortari, 2007, p. 73).

La presenza del ricercatore aderisce così a una visione complessa della conoscenza (Bateson, [1979] 1984, [1972] 1976, [1991] 1997), dove la *postura del conoscente* è considerata variabile costitutiva, dove il ricercatore, il suo pensiero, e la sua stessa presenza - disposizione nel contesto risultano indispensabili per la generazione del processo di comprensione del fenomeno indagato (Gambacorti, 2016).

In questa prospettiva, seguendo le parole di Chiara Sità (2012), il rigore di una ricerca non si fonda tanto sulla standardizzazione di procedure e strumenti, quanto piuttosto si sviluppa nella produzione di ragionamenti, sostenuti da precisi presupposti. Tra i quali:

- una riflessione sistematica sui processi di pensiero messi in atto;
- la capacità di entrare in relazioni comunicative in cui i ragionamenti e le intuizioni sono messi in circolazione e confrontati entro una comunità di ricerca;
- l'elaborazione di una conoscenza articolata, in grado di considerare e ponderare una pluralità di alternative.

Adottare un approccio qualitativo alla ricerca significa allora considerare la presenza del ricercatore e la sua postura come parti integranti e caratterizzanti il percorso stesso. Implica, con parole di Riva, esercitare una «disposizione interna», una sorta di setting interno, da tenere sempre vivo e da cui farsi orientare (2004, p. 217).

È a partire da questi presupposti che la filosofia fenomenologica della ricerca, in particolare attraverso la lettura che in Italia ne dà Mortari (2003a, 2003b, 2007, 2010), - unitamente agli studi compiuti nel campo della Pedagogia del corpo - è risultata essere la prospettiva teorica più pertinente all'interno della quale il progetto di ricerca e la sua metodologia sono andati definendosi.

L'indirizzo fenomenologico si iscrive infatti all'interno di un orizzonte teorico nel quale la soggettività del ricercatore è considerata «risorsa di conoscenza» fondamentale per il dispiegarsi del processo stesso (Sità, 2012). Il lavoro della fenomenologia è, con le parole di Mortari: «un lavoro che il ricercatore fa [anzitutto] su di sé, per render la mente capace di un incontro non anticipatamente precodificato con l'altro» (2003, p. 85).

Un impegno autoriflessivo, quello messo in campo dal ricercatore, per alimentare una «disposizione alla pensosità» (van Manen, 1990) intesa come acquisizione di una pensosità critica sull'esperienza, necessaria per valutare come agire in modo adeguato in una situazione che, coinvolgendo

l'osservazione e la comprensione del mondo umano, è inevitabilmente sempre in movimento e in mutamento. Una competenza che si costruisce nel tempo, «coltivando un'attenzione pensosamente riflessiva» (Mortari, 2007) sul fenomeno indagato e sui processi discorsivi che lo istituiscono. Un continuo esercizio, per traghettare da un sapere inteso come 'possesso di qualcosa' a uno inteso e vissuto come «attenzione fedele» e «aperta al fenomeno» (Zambrano, 1990] 1992; [2007] 2008).

Il ricercatore fenomenologico è così invitato, seguendo le riflessioni di Maria Zambrano, a coltivare una forma di *fedeltà alle cose*, per cercare di rimanere aderente al modo in cui esse si disvelano ([1990] 1992; [2007] 2008). Dove l'«attenzione aperta»³⁹ è propriamente ciò che consente alla mente di coltivare una «postura allocentrica» (Mortari, 2003b), ovvero una postura in grado di mettere tra parentesi il proprio Io per attivare una svolta orientata verso il fenomeno indagato.

Una «tensione verso» l'altro (Riva, 2004), per andare oltre le apparenze, approssimandosi quanto più possibile «all'essenza delle cose» (Mortari, 2007). In altre parole, si tratta di circoscrivere il più accuratamente possibile il punto di osservazione, descrivendo con rigore la porzione di realtà che si individua come peculiare oggetto di indagine. Una disposizione a cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere, per lasciare spazio all'esperienza dell'altro senza collocarlo entro categorie predefinite.

È dunque affidandosi al principio di fedeltà che la filosofia fenomenologica della ricerca privilegia una «logica di discrezione» nel trattare le cose (Mortari, 2007; Zambrano, [2007] 2008), logica che si traduce in un tentativo, da parte del ricercatore stesso, di uscire dalla propria zona di comfort, disattivando gli strumenti epistemici abituali. Un «indietreggiare» (Weil, [1970] 1985) per coltivare un'attenzione aperta e al contempo raccolta sull'oggetto. Un atto cognitivo che si esplica in una «postura responsiva» (Mortari, 2007) nei confronti della realtà da indagare, per esercitare a una disposizione che non investe le cose ma che «delicatamente le accarezza» (Stein, [1950] 2001; Zambrano, [1977] 1986).

Anche l'indagine in oggetto intende guardare al conoscere come a un procedere esplorativo, in cui il ricercatore traccia la mappa del suo metodo nel mentre in cui esplora il paesaggio (Mortari, 2007). Più simile a una luce aurorale, che a un raggio che colpisce le cose, lo sguardo del ricercatore fenomenologo si fa una «luce che gentilmente si curva sulle cose» (Zambrano, [1977] 1986), dove al gesto invasivo della ragione forte (Heidegger, [1977] 1992) predilige un «silenzio che guarda e si lascia guardare» (Scardicchio 2012, p. 59).

Saper attendere è allora il tratto distintivo del pensare fenomenologico poiché è nell'attesa che è possibile il generarsi di uno spazio vuoto⁴⁰ ovvero di una disposizione mentale - oltre che fisica - in

³⁹ Cfr. paragrafo 1.3.

⁴⁰ Cfr. paragrafo 2.4.

cui lasciare che ogni abitudine prensoria si dilegui, permettendo il disvelarsi dell'altro. Una postura *quieta e distesa della mente*, definita da Heidegger «ragione meditante»⁴¹ ([1959] 1989), che distanziandosi da una logica d'imposizione definitoria sulle cose, si nutre della riflessione. Questo però non significa considerare la ragione meditante come alternativa alla ragione scientifica. Al contrario, sottolinea Mortari, essa rappresenta un diverso modo di rapportarsi all'oggetto di indagine: «un modo adeguato all'oggetto delle scienze umane» (Mortari, 2003a). In questa prospettiva, un criterio fondante per saggiare il valore scientifico di un'indagine, risiede proprio nell'esercizio dell'auto-riflessione, ovvero nel descrivere il più minuziosamente possibile le varie mosse epistemiche adottate dal ricercatore e i modi d'uso del metodo scelto. La pratica autoriflessiva consiste allora nel seguire *il filo delle mosse epistemiche attivate*: le direzioni scelte e le deviazioni incontrare lungo il percorso, i guadagni acquisiti e le perdite cognitive conseguenti a mosse inadeguate rispetto all'accedere complesso al fenomeno.

In questa prospettiva «lavorare su di sé per fare vuoto» (Mortari, 2003b) risulta essere una mossa cognitiva fondamentale per attuare il cominciamento del processo d'indagine stesso. Dove lo svuotarsi - come nelle pratiche di disciplinamento orientale e nel training psicofisico esperito dal performer - offre al ricercatore la possibilità di intensificare l'ascolto di sé, per aprirsi all'altro. Un indebolimento del proprio «imperialismo epistemico» (Ivi), per liberarsi dalle conoscenze abituali - sovrastrutture mentali -, e tornare alle cose stesse, con umiltà e rispetto (Weil, 1985). È dunque accogliendo il vuoto che «la vita della mente [del ricercatore] può evolvere verso inediti universi simbolici» (Mortari, 2003b, p. 100).

4.3 Il metodo fenomenologico-ermeneutico

È con riferimento all'indirizzo filosofico di ricerca sopra descritto che si è individuato nel metodo fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2003, 2007; van Manen, 1990, 2007) una possibile *via* per attraversare, significa e interpretare il fenomeno in oggetto.

Come presentato nel testo *Indagare l'esperienza* (Sità, 2012), si può definire fenomenologico - ermeneutico quel metodo di ricerca ispirato alla declinazione in chiave ermeneutica della filosofia fenomenologica, prevalentemente messo in atto sul campo con lo scopo di interpretare e significare il fenomeno studiato⁴². L'approccio ermeneutico alla fenomenologia si concentra pertanto sulla

⁴¹Una postura molto vicina a quella esercitata attraverso le pratiche della presenza e della consapevolezza descritte da Varela et al. ([1990] 1991).

⁴²Differenziandosi in tal modo da un utilizzo dell'orizzonte fenomenologico maggiormente basato sulla pura descrizione dei fenomeni, che prende il nome di «eidetico» (Sità, 2012).

dimensione interpretativa che vede nel ricercatore un mediatore di significati dell'esperienza vissuta dai partecipanti (Artori & Tarozzi, 2010; Butler-Kisber, 2010). Dove il passaggio, da una descrizione dell'esperienza - quale avviene nel metodo fenomenologico eidetico - a quello di una sua interpretazione, necessita della messa in atto di un pensiero riflessivo ed ermeneutico.

Avvalendosi di una tale metodologia, il ricercatore ha così la possibilità di far emergere gli essenziali significati che rendono il fenomeno - nel caso qui presentato il training psicofisico esperito dal funambolo - *quel* particolare fenomeno (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008), concentrandosi sullo studio dell'esperienza vissuta e sull'interpretazione dei suoi testi. Dove con «testi», con riferimento alla proposta fenomenologico-ermeneutica avanzata da Max van Manen (1990), si intendono tutti i dati raccolti sul campo dal ricercatore, attraverso una molteplicità di strumenti e linguaggi differenti.

A questo proposito l'autore di *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (van Manen, 1990) sottolinea la possibilità di raccogliere del materiale che “parli” del fenomeno oggetto di indagine, non solo attraverso la parola orale e scritta - come interviste, osservazioni e scrittura di protocolli osservativi, raccolta di scritture diaristiche e ricerca di descrizioni dell'esperienza in letteratura - ma anche attraverso la proposta di attività artistiche (Ivi, pp. 63-75).

Qualsiasi sia lo strumento e il linguaggio che si sceglie di utilizzare, l'obiettivo rimane quello di allargare la conoscenza sul fenomeno in esame per consentire, attraverso differenti accessi, di svolgere operazioni semantiche ed ermeneutiche sulla porzione di realtà indagata.

È a fronte di ciò che il presente lavoro ha riconosciuto nel metodo fenomenologico ermeneutico un adeguato ausilio per costruire il percorso di conoscenza in relazione alla domanda di ricerca. Nello specifico, tale metodologia ha consentito: da una parte, di osservare il training psicofisico esperito e proposto da funambolo; dall'altra, di recepire le parole, i vissuti e le rappresentazioni simboliche - linguaggio iconico e poetico - dei partecipanti e della ricercatrice, a sua volta coinvolta. Pertanto, l'osservazione dell'esperienza - il training psicofisico esperito e condotto - è stato il primo movimento che ha permesso alla ricercatrice di raccogliere testi per conoscere il fenomeno nel suo manifestarsi. In seguito, tale metodologia ha consentito di indagare i significati attribuiti dai partecipanti relativamente all'esperienza del training e alle rappresentazioni simboliche legate alla dimensione dell'equilibrio e del filo teso.

Coerentemente con l'indirizzo di ricerca scelto, il materiale è stato raccolto avvalendosi di differenti strumenti - osservazione etnografica, colloqui informali, interviste semi-strutturate, linguaggio iconico e poetico, documentazione fotografica e video, diario di ricerca - tutti volti alla creazione di testi da interpretare, al fine di significare il training psicofisico del funambolo in relazione alla postura fisica e mentale dell'educatore.

4.4 La strategia di ricerca: lo studio di caso

Se, come sottolineato da van Manen, per conoscere e, successivamente, significare e interpretare l'esperienza è necessario «prenderla in prestito», ovvero raccogliere del materiale che ne parli (1990, pp. 63-64), si tratta ora di descrivere e documentare l'esperienza effettuata sul campo, definendo concretamente come è stata effettuata la ricerca.

Per realizzare ciò, la strategia dello studio di caso, inserendosi nel panorama della ricerca qualitativa, è risultata particolarmente indicata in quanto, con le parole di Robert Yin⁴³, sembra pertinente quando «la ricerca si indirizza verso una domanda descrittiva (*cosa* accade?) o esplicativa (*come* o *perché* accade?). [...] In secondo luogo [uno studio di caso è adeguato] quando si vuole far luce su una particolare situazione, per pervenire a una comprensione profonda di essa, raccolta direttamente» (2006, p. 111).

Si sottolinea, con riferimento a Nagy & Leavy (2011) tra gli altri, che lo studio di caso si delinea come una strategia che orienta la costruzione della ricerca, più che come una metodologia. Lo studio di caso viene infatti presentato dagli autori come: «la strategia circa cosa deve essere studiato, non una decisione di metodo, nonostante contribuisca a guidare il modo in cui la ricerca procede» (Nagy & Leavy 2011, p.255).

Nel panorama italiano il riferimento, in particolare, è ai contributi forniti da Mauro Niero e da Luigina Mortari che descrivono le caratteristiche della strategia dello studio di caso in maniera molto simile a quella proposta da Yin. In particolare, Niero definisce lo studio di caso come «insostituibile quando si debbano analizzare casi unici e non replicabili» (2011, p.11), Mortari come «una strategia di ricerca che viene attivata quando si intende acquisire adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità» (2007, p.203), per pervenire a una sua comprensione profonda.

Tale strategia, così definita, è ciò che ha permesso di orientare la direzione di ricerca verso l'approfondimento del tema in contesti concreti. Nello specifico, si è trattato di individuare una realtà⁴⁴ in cui fosse possibile osservare il fenomeno - il training psicofisico del funambolo - nella sua unicità e specificità, per poter in seguito interrogare i significati emersi in relazione alla postura fisica e mentale dell'educatore. Attraverso lo studio di caso si è dunque andata costruendo una ricerca di conoscenza approfondita del fenomeno, con l'obiettivo di osservare, indagare e significare il training all'interno di un contesto reale e concreto.

⁴³ Uno dei riferimenti internazionali più importanti per lo studio di caso (1994, [2003] 2005).

⁴⁴ Se inizialmente ne era stata individuata solo una, successivamente, ai fini di una maggior comprensione del fenomeno, è stata scelta anche una seconda realtà.

4.4 Tendere i fili. La scelta dei casi

Il percorso di ricerca è stato in una prima fase costruito con l'individuazione di un unico contesto di studio - il funambolo Andrea Loreni - individuato quale caso "esemplare". È infatti a fronte di una prima ricognizione sul territorio italiano - avvenuta, come descritto dettagliatamente più avanti, mediante contatti con i responsabili delle principali scuole di circo professionali italiane e con il direttore dell'Associazione "Giocoleria e Dintorni"⁴⁵ e attraverso conversazioni con colleghi e docenti accademici italiani affini alla materia - che è stato individuato il funambolo Andrea Loreni quale testimone privilegiato per l'esplorazione del fenomeno scelto.

In questo senso si può affermare che nel processo di decisione, su come individuare il contesto per effettuare la parte empirica della ricerca, nella rosa delle molteplicità di proposte esistenti su come effettuare la scelta del caso o dei casi nella ricerca qualitativa (Yin, 1994), il contesto individuato è stato selezionato in quanto presente in maniera unica e particolarmente rappresentativa (*unique case*). Andrea Loreni è infatti risultato essere l'unico funambolo italiano a camminare su cavo d'acciaio a grandi altezze.

Successivamente, a fronte di un Visiting Scholar svolto dalla ricercatrice presso la Concordia University di Montréal (Canada) e la National Circus School di Montréal (Canada), si è aperta la possibilità di allargare lo studio di caso a un secondo contesto, rappresentato dalla National Circus School di Montréal (ENC) e selezionato in quanto essere una tra le più rinomate scuole mondiali dedicate alla formazione professionale in arti circensi. Pertanto, anche per questo studio, ci si è avvalsi del criterio sopra definito *unique case*, in quanto caso selezionato in base alle caratteristiche proprie del contesto che l'hanno identificato come significativo perché ben rappresentativo.

Con l'obiettivo di approfondire maggiormente il fenomeno, la ricerca si è andata dunque configurando come uno studio di caso multiplo (Yin, [2003] 2005). Con una specifica: se tendenzialmente gli studi di caso multiplo sono condotti per prevedere risultati analoghi (ripetizione letterale) o per produrre risultati contrastanti, ma per una ragione prevedibile (ripetizione teorica), nella ricerca qui condotta si è trattato di rispondere a un differente obiettivo, quello di osservare due fasi distinte di uno stesso fenomeno oggetto di studio. Nello specifico, L'ENC è stata presa in esame perché interessati a indagare il training psicofisico esperito da due allievi e supervisionato da tre docenti della scuola, mentre Andrea Loreni, con l'interesse di documentare il percorso di chi è passato alle grandi altezze (funambolismo) e a sua volta propone esperienze formative⁴⁶.

⁴⁵ Cfr. <http://www.jugglingmagazine.it/home>.

⁴⁶ Per una dettagliata argomentazione circa i passaggi che hanno portato all'individuazione dei due studi di caso in oggetto, cfr. paragrafo 6.2.

Al tempo stesso però, pur non avendo operato in primis operazioni di confronto tra i casi selezionati, il completo ciclo della strategia dello studio di caso (disegno, selezione, analisi) è stato analogamente ripetuto: sia per andare a indagare la dimensione del training dal punto di vista di chi soggetto in formazione si dedica alla disciplina del filo teso (ENC), sia di chi, una volta concluso il percorso, utilizza tale training psicofisico in ambito formativo (Andrea Loreni).

È dunque con il periodo di ricerca all'estero che si è creata l'occasione per estendere l'indagine a un secondo contesto, con l'obiettivo di raccogliere ulteriori dati e giungere così a una significazione e interpretazione in profondità del tema di ricerca. Sottolineiamo inoltre, che seppur condotto cronologicamente in un secondo momento, ai fini di una chiarezza esplicativa e di coerenza in fase di esposizione e rielaborazione dei dati, si è ritenuto opportuno procedere prima con la descrizione dello studio di caso presso l'ENC (maggio - luglio 2017) e successivamente presentare quello con Andrea Loreni (novembre 2016- aprile 2017). Tale scelta è motivata dal fatto che, come sopra descritto, mentre la National Circus School ha rappresentato il contesto formativo nel quale osservare concretamente la dimensione del training psicofisico esperito su filo teso da due allievi di eccellenza della scuola, Andrea Loreni - oltre a rappresentare il passaggio alle grandi altezze (funambolismo) -, ha permesso di indagare l'utilizzo del training in contesti altri da quelli specificatamente performativi, nella fattispecie, all'interno del percorso di laurea rivolto a futuri professionisti dell'educazione (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca).

5 Gli attrezzi del mestiere: gli strumenti del ricercatore

“Faccio miei la concentrazione,
la tenacia,
il rispetto per i ferri del mestiere
e la passione”.

Philippe Petit, *Toccare le nuvole*

“Certe cose si possono dire con le parole,
altre con i movimenti”.

Pina Bausch, *Verso di me*

Gli strumenti di ricerca sono stati intesi come le tecniche attraverso cui la ricercatrice ha raccolto il materiale concreto nei contesti di ricerca, relativamente alla traiettoria individuata. Nel corso della tematizzazione emergerà come si è scelto di avvalersi, coerentemente con la cornice teorica di riferimento - attenta alla dimensione corporea, ludica, estetica, ed emotiva dell'esperienza, oltre che verbale -, di differenti strumenti, con la duplice consapevolezza che la ricchezza dell'esperienza non può essere espressa con le sole parole (Bruzzone, 2016) e che la creazione di immagini può anch'essa portare alla produzione di dati scientifici (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008).

Pertanto, se da una parte si è utilizzato il linguaggio verbale orale e scritto - avvalendosi di intervista, colloquio informale, protocollo osservativo e diario di ricerca -, come importante fonte di documentazione per la raccolta dei dati e strumento di auto-riflessione relativamente all'esperienza indagata; dall'altra, si è ricorso all'ausilio del linguaggio artistico per cercare di esplorare, cogliere e restituire - attraverso il disegno e la poesia - ciò che la sola parola non è in grado di dire (Bausch, 2012).

Nello specifico, con riferimento all'Arts-Based Education Research (ABER) (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2017), - filone di ricerca che utilizza le arti come elemento chiave per l'esplorazione della realtà e la costruzione di nuova conoscenza -, si è scelto di avvalersi del linguaggio simbolico - iconico e poetico - per rappresentare l'immagine dell'equilibrio e del filo teso. Le arti infatti, come sottolineano le curatrici di “Arts-Based Research in Education”, possono aprire nuove finestre in merito alla raccolta dei dati (Cahnmann, Taylor & Siegesmund, 2008),

in quanto hanno molto da offrire «nel restituire la ricchezza e la complessità del mondo osservato»⁴⁷ (Ivi, p. 13).

In questa direzione, mediante l'utilizzo di diversificati strumenti e il ricorso a plurimi linguaggi - analizzati poi tutti, come si vedrà, alla stregua di testi da interpretare -, è stato possibile documentare non solo le pratiche agite, ma anche restituire le rappresentazioni simboliche e i vissuti emotivi relativamente al training psicofisico esperito, sia dai partecipanti sia dalla ricercatrice, a sua volta coinvolta.

5.1 L'osservazione etnografica

“L'attenzione
è un campo della chiarezza,
dell'illuminazione.
È una tensione,
uno sforzo e [...] una fonte,
forse la più considerevole,
di fatica”.

Maria Zambrano, *Per l'amore e la libertà*

Al fine di osservare, documentare e comprendere il training psicofisico esperito e proposto dal funambolo negli spazi-tempi del suo «naturale accadere» (K. Dahlberg, H. Dahlberg & Nyström, 2008), per entrambi gli studi di caso la ricercatrice ha ritenuto fondamentale assumere una postura che le consentisse di vivere “dall'interno” il contesto indagato. Per far ciò si è avvalsa di quello che il metodo etnografico definisce con il termine «osservazione etnografica»⁴⁸ e che nell'ambito della ricerca delle scienze umane si trova indicata come «osservazione naturalistica»⁴⁹, «osservazione partecipante»⁵⁰, o ancora «close observation»⁵¹: una strategia attraverso la quale il ricercatore è partecipante e osservatore nel medesimo tempo (van Manen, 1990).

⁴⁷ Traduzione dall'inglese effettuata da chi scrive.

⁴⁸ Per un approfondimento di seguito alcuni riferimenti bibliografici che possono essere consultati: Fabietti, U. (1998). *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità*. Roma: Carocci; De Lauri A. & Achilli L. (a cura di) (2008). *Pratiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi; e il contributo di Tedlock, B. in Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln, Y. S. (1998). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 455-486). Thousand Oaks (CA): SAGE.

⁴⁹ Cfr. Mantovani (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

⁵⁰ Ivi.

⁵¹ Cfr. van Manen (1990).

In questo senso, la persona stessa del ricercatore è considerata fondamentale strumento di ricerca, in quanto il suo essere e il suo stare nel contesto sono la prima chiave di accesso a un tipo di conoscenza che si costruisce in maniera partecipativa ovvero, per quanto concerne lo studio qui presentato, insieme ai soggetti che praticano e prendendo parte al training psicofisico. L'osservazione etnografica concepisce infatti la conoscenza come il risultato di una costruzione creata nell'incontro tra ricercatore e coloro che vivono il contesto (Angrosino & Rosenberg, 2011). È dunque attraverso l'agire, il dire e il sentire dei soggetti che hanno preso parte alla ricerca, che è stato possibile significare il fenomeno indagato, con l'obiettivo di restituire quanto compreso, non tanto e non solo a futuri performer, quanto soprattutto a coloro che professionalmente andranno ad attraversare gli spazi e i tempi dell'educazione.

Si è trattato di assumere una postura che permettesse: da una parte, di vivere in prima persona quanto osservato - prendendo la ricercatrice attivamente parte a un training psicofisico riservatogli dal funambolo Andrea Loreni (Dojo Hokuzuiko, Torino, dicembre 2016) ; dall'altra, di cogliere il punto di vista sia di chi si esercita (studenti ENC) sia di chi forma alla disciplina del filo teso (Andrea Loreni), documentando vissuti e rappresentazioni di coloro che hanno preso parte all'esperienza (futuri educatori). Questo, si sottolinea, non significa per il ricercatore "confondersi" con i partecipanti, quanto piuttosto cercare di rimanere in equilibrio tra la posizione osservativa e quella partecipativa, «mantenendo un elevato grado di riflessività tale da permettere di pervenire ai significati di quanto osservato» (Gambacorti-Passerini, 2014, p. 295).

Perché l'osservazione possa definirsi scientifica, è allora necessario dotarsi di rigorosi strumenti atti a documentare quanto osservato (Braga, 1998). A tal fine, per entrambi gli studi di caso condotti, si è scelto di avvalersi di strumenti di rilevazione di tipo descrittivo-diaristico, mediante "carta e matita", con l'obiettivo di produrre protocolli di descrizione relativamente a quanto osservato.

Nello specifico, si è ritenuto opportuno documentare i contesti osservati in contemporanea e a posteriori. La ricercatrice ha infatti, in un primo momento, tenuto traccia di quanto succedeva nell'esatto momento in cui si compiva la seduta osservativa, nel fluire degli eventi e nel loro "naturale" accadere, mediante apposito diario di ricerca (modalità "carta e matita"). Successivamente, si è trattato di riportare quanto avvenuto avvalendosi di un protocollo osservativo, con l'obiettivo di evidenziare ciò che emergeva come maggiormente rilevante. L'osservazione, come ricorda Mantovani (1998), si distingue infatti dal semplice guardare poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, teso a potenziare le capacità attentive del ricercatore, evidenziando ciò che si ritiene rilevante e significativo in relazione agli interessi e agli obiettivi che hanno promosso la rilevazione dei dati. In tal modo, la selezione dei dati «segue la *soggettività* dell'osservatore» (Ivi,

p. 132). Soggettività ritenuta risorsa fondamentale sia nel processo di costruzione della conoscenza circa il fenomeno indagato, sia in fase di analisi del materiale raccolto.

L'osservazione descrittiva si è dunque rivelata indispensabile strumento formativo in quanto ha sollecitato a misurarsi in prima persona con il flusso degli eventi da registrare (Ivi, p. 131), per cercare di descrivere e di restituire, il più accuratamente possibile, la complessità del fenomeno in esame. Con una specifica: se inizialmente è risultato difficile cogliere e registrare la molteplicità degli esercizi e delle tecniche proposte durante il training osservato, un utilizzo frequente dell'osservazione descrittiva ha permesso di aumentare "la confidenza" con lo strumento scelto. Il processo di osservazione-registrazione dei dati "in prima persona" ha così allenato a una visione sempre più articolata di ciò che si andava osservando, contribuendo a costruire «uno stile personale di rilevazione degli eventi» (Ivi, p.132), senza tuttavia perdere aderenza circa la realtà osservata.

In particolare, per la descrizione in contemporanea, si è ritenuto opportuno avvalersi anche di un registratore e di una foto-videocamera. RegISTRAZIONI audio, foto e video – oltre che essere importante materiale documentale - si sono infatti rivelate particolarmente utili quando la situazione osservata era piuttosto complessa e il solo scrivere direttamente avrebbe comportato una perdita di dettagli importanti.

Per quanto concerne la costruzione del Protocollo Osservativo⁵² - unitamente a quanto verrà approfondito nel paragrafo dedicato al diario di ricerca⁵³-, si è fatto particolare riferimento alle indicazioni presenti nel già citato manuale *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (Mantovani, 1998), in cui il ricercatore è chiamato a portare l'attenzione sui seguenti aspetti:

- Dati dell'osservazione: data, orario di inizio e di fine, luogo, nome dell'osservatore; soggetti osservati e numero dei partecipanti coinvolti;
- Dati del contesto: informazioni relative alla cornice di riferimento all'interno della quale collocare l'evento osservato, ovvero indicazioni relative a ciò che sta succedendo nel momento in cui si accinge ad osservare.

Il protocollo osservativo può inoltre contenere annotazioni strettamente connesse con il disegno di ricerca, rispettivamente suddivise in:

- Teoretiche (NT): con l'obiettivo di evidenziare possibili connessioni tra esperienze e teorie, e nuove ipotesi da indagare;

⁵² Cfr. Documento allegato A "Protocollo Osservativo".

⁵³ Cfr. Paragrafo 5.4.

- Metodologiche (NM): con l'intento di catturare riflessioni e pensieri relativamente ai metodi di ricerca scelti e attuati;
- Programmatiche (NP): con l'obiettivo di annotare idee e ipotesi circa la possibilità di introdurre cambiamenti nelle successive fasi del lavoro. Note in cui registrare difficoltà organizzative, imprevisti, ipotizzare miglioramenti complessivi del progetto.⁵⁴

Attraverso le molteplici e ripetute osservazioni condotte sul campo e l'esperienza di training vissuta in prima persona, l'obiettivo è stato quello di pervenire a ciò che Clifford Geertz definisce «descrizione densa» (1973), ovvero una narrazione capace di restituire nel modo più ricco e dettagliato possibile il contesto esaminato. Dove l'osservare è, con le parole di Gamelli, sempre connesso «con quello che guardo e come lo guardo, con quello che ascolto e come lo faccio, ma ha a che fare, altrettanto, con come mi sento in quello stesso momento, che sensazioni provo, quali stati d'animo filtrano [l'] incontro [con l'altro]» (2009, p. 69). Pertanto, la consapevolezza della propria postura - fisica e mentale - e il considerare come inevitabilmente parziale il proprio sguardo - in questo senso limite e risorsa al contempo - sono riflessioni che hanno accompagnato ogni fase della raccolta dei dati e la ricerca nel suo complesso.

5.2 L'intervista semi-strutturata

Come si evince dalla letteratura scientifica, la tecnica dell'intervista⁵⁵ può assumere una molteplicità di configurazioni diverse. È però possibile rintracciare alcune costanti essenziali e ricorrenti, relativamente a:

- le finalità dell'atto dell'intervistare: sono sempre di tipo conoscitivo. Ogni intervista è infatti progettata in relazione agli obiettivi di conoscenza definiti all'interno di un preciso disegno di ricerca;
- il tipo di processo che qualifica l'intervista: l'interazione tra intervistatore e intervistato.

⁵⁴ Per facilitare una lettura sistematica Mortari consiglia, anche ai fini delle successive fasi di significazione e interpretazione del fenomeno indagato, di etichettare e numerare le diverse note avvalendosi di sigle: NT per le note teoretiche; NM per le note metodologiche e NP per le note programmatiche (2007, p. 232).

⁵⁵Per una ricognizione sull'argomento, tra gli altri, si segnala il testo *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica* (Kanizsa, 1993).

L'intervista si presenta dunque come una situazione di interazione progettata e costruita per iniziativa di un ricercatore sulla base di un progetto di conoscenza (Atkinson, 2002). A differenza dell'osservazione, in cui il ricercatore osserva i soggetti durante il loro agire, con l'intervista si cerca di cogliere i pensieri, i vissuti e le rappresentazioni dei partecipanti rispetto al senso e al significato attribuito al loro agire.

Donald Schön, nel testo *Il professionista riflessivo* ([1987] 1993), tematizza l'intervista nei termini di «conversazioni riflessive» in cui il professionista-intervistato, nel descrivere il proprio agire, ha la possibilità di ripercorrere i processi di pensiero attivati durante la pratica, attuando una sorta di «riflessione in azione differita». L'intervento del ricercatore-intervistatore, collocandosi in un tempo e in uno spazio che sono altri dalla realtà ordinaria, può dunque divenire occasione per interrompere la consuetudine dell'agire, stimolando il soggetto alla riflessione e a uno sguardo secondo.

All'interno della ricerca fenomenologico-ermeneutica, cornice filosofica di riferimento per lo studio in oggetto, lo strumento dell'intervista è utilizzato per accedere in modo diretto all'esperienza vissuta dai soggetti. Questa attenzione per la dimensione soggettiva, come ricorda Sità (2012), non deve però portare a pensare che l'intervista si riduca a una mera «contemplazione» di vissuti singolari e circoscritti al singolo testimone. Nella ricerca fenomenologica, infatti, i resoconti soggettivi sono da considerarsi elementi significativi nella misura in cui consentono di pervenire alla comprensione di «strutture di esperienza» (Sità, 2012) che si collocano oltre la dimensione strettamente personale degli intervistati. In tal modo, la singolare prospettiva diviene particolarmente interessante quando consente di far luce su di uno specifico contesto.

Nello specifico, si è qui inteso cogliere le «strutture essenziali» (Sità, 2012) che caratterizzano l'esperienza del training psicofisico - sia di chi è soggetto in formazione (studenti, ENC) sia di chi utilizza il training in qualità di formatore (Insegnanti ENC e Andrea Loreni) - con l'obiettivo di generare riflessioni in merito alla postura - fisica e mentale - dell'educatore. L'intento è stato dunque quello di individuare, a partire dalle descrizioni dei testimoni privilegiati⁵⁶ - unitamente ai dati raccolti anche con altri strumenti - delle «costanti esistenziali» (Sità, 2012) che permettessero di tracciare una descrizione complessa, densa, stratificata, relativamente al training indagato. Una descrizione che, con le parole di Sità, cercasse di essere il più possibile «fedele alle parole degli intervistati e al tempo stesso capace di cogliere le strutture portanti o l'*essenza* - con riferimento alla fenomenologia - dell'esperienza» (Ivi, p. 60). In questo modo, la conduzione dell'intervista ha reso la ricercatrice non solo ricettiva ma anche partecipe della descrizione fornita dai soggetti intervistati.

⁵⁶ Per un totale di 6 interviste condotte, rispettivamente a: Joel & Brin (studenti ENC); Nathalie H., Nathalie S. & Pierre (insegnanti ENC) e Andrea Loreni.

Nel tentativo di accedere alla comprensione profonda dell'esperienza vissuta dall'altro, al ricercatore è chiesto di indebolire le proprie precomprensioni e dispositivi epistemici abituali, per lasciar spazio all'esperienza dell'altro. Il principio regolatore di interviste a matrice fenomenologica risiede proprio nella centralità data all'intervistato, che si traduce in uno stile di conduzione scarsamente riduttivo e che prende le mosse da stimoli e domande aperte.

Per quanto concerne l'indagine in oggetto, la conduzione dell'intervista vera e propria - come indicato nella letteratura scientifica di matrice fenomenologica -, è stata preceduta da un incontro preliminare con l'intervistato. Incontro che ha avuto come obiettivo il porre le basi per una conversazione il più possibile aperta (Giorgio & Giorgi, 2003), in un clima di fiducia reciproca. L'accesso al campo e l'avvio della relazione con i partecipanti costituisce infatti una delle fasi più delicate della ricerca. Nello specifico, il primo incontro con i due studenti e i tre insegnanti dell'ENC è avvenuto attraverso un accesso privilegiato al campo, mediato dalla supervisione del prof. Patrick Leroux, che ha curato l'ingresso e l'intera permanenza della ricercatrice presso la Scuola di circo⁵⁷ (primo studio di caso). Per quanto concerne il secondo studio di caso, la ricercatrice ha avuto l'occasione di incontrare il funambolo Andrea Loreni al termine di un convegno presso l'Università Bocconi di Milano⁵⁸.

Tale incontro ha così permesso di costruire una iniziale conoscenza reciproca, oltre che consentire di riflettere sulle questioni etiche implicate e per completare le procedure relative al consenso dei dati⁵⁹. In questa sede la ricercatrice ha inoltre presentato l'argomento di ricerca in modo che i partecipanti potessero essere a conoscenza del motivo per i quali sono stati individuati ed eventualmente iniziare a ragionare sull'esperienza.

Avvalendosi di queste premesse, è stata scelta la tecnica dell'intervista semi-strutturata in quanto protocollo che, consentendo di porre a tutti i sei soggetti intervistati le medesime domande centrali - con la libertà di poter formulare altri quesiti sulla base delle esperienze ricevute -, ha permesso di raccogliere riflessioni, vissuti ed informazioni a un livello di profondità abbastanza ampio, anche se circoscritto a temi ed ambiti pre-definiti, relativamente all'oggetto di interesse.

È con l'obiettivo di rintracciare elementi ricorrenti, all'interno del training psicofisico oggetto d'indagine delle interviste⁶⁰, che di seguito si intende riportare il modo in cui le domande sono state

⁵⁷ Montréal, maggio 2017.

⁵⁸ TEDx, 6 maggio 2016. Cfr. <https://www.ted.com/tedx/events>.

⁵⁹ Trattasi del consenso informato fornito a ciascun partecipante, unitamente alla liberatoria (da far firmare) in merito a fotografie e filmati. I testimoni hanno tutti firmato ai fini di poter riportare nome e immagini all'interno del presente lavoro.

⁶⁰ In questa sede si è ritenuto opportuno documentare e analizzare "solo" le interviste rivolte ai testimoni privilegiati, relativamente ai due studi di caso descritti. Tuttavia, ai fini di tenere traccia della storia e dei passaggi complessivi della ricerca, si ritiene importante sottolineare che nel corso dei tre anni, periodo lungo il quale l'indagine si è svolta, sono state condotte anche altre interviste - in occasione di convegni, seminari, meeting, festival, soggiorni di ricerca nazionali e internazionali - rivolte a studenti, insegnanti e formatori, performer, registi e direttori artistici, accumulati da una particolare sensibilità e interesse rivolto alla disciplina del filo teso e al funambolismo. La conduzione di tali interviste -

progettate. In particolare, le riflessioni proposte - ai due allievi e ai tre insegnanti dell'ENC (primo studio di caso) e al funambolo-formatore Andrea Loreni (secondo studio di caso), - hanno avuto come oggetto:

- un episodio/momento particolarmente significativo che ha segnato l'incontro con la disciplina del filo teso (allievi e insegnanti ENC) e il funambolismo (Andrea Loreni);
- la descrizione del percorso formativo e del training psicofisico compiuto;
- i maestri di riferimento;
- il rapporto con gli allievi (qualora ne abbiano);
- il ruolo della performance;
- le possibili connessioni tra la disciplina del filo teso/funambolismo e la crescita-formazione dell'uomo;
- la rappresentazione della dimensione dell'equilibrio (utilizzo del linguaggio iconico) & la rappresentazione della dimensione del filo teso (utilizzo del linguaggio poetico)⁶¹.

L'intervista è stata strutturata prevedendo al suo interno nuclei tematici - un episodio significativo/un momento di scarto, il percorso formativo e il training psicofisico, i maestri, gli allievi, la performance, la relazione tra disciplina e la crescita personale, l'equilibrio e il filo teso - attorno ai quali costruire la conversazione, con l'obiettivo di arricchire la comprensione circa il fenomeno indagato, cogliendone le strutture essenziali.

Prima di pervenire a una struttura definitiva sono state compiute alcune interviste di prova. A tal proposito ricorda Sità: «è opportuno svolgere una o due interviste di prova, trascriverle e rileggerle cercando di riflettere e, se possibile, di confrontarsi con altri sulla traccia [...]. Al termine di questa prima valutazione, si prosegue con ulteriori interviste a cui eventualmente sono state apportate delle modifiche» (p. 70).

Le prime interviste hanno evidenziato la necessità di snellirne la traccia, eccessivamente lunga. Il rischio era infatti quello di affaticare eccessivamente gli intervistati. Si è scelto, in particolare, di eliminare un passaggio-stimolo che prevedeva la richiesta di una restituzione corporea, in cui si chiedeva di rappresentare, attraverso una breve performance, il senso attribuito al loro essere

che hanno seguito tutte la medesima traccia - si è rivelata particolarmente utile in quanto ha consentito: da una parte, di cogliere il fenomeno nella sua complessità, osservandolo attraverso differenti sguardi e molteplici prospettive; dall'altra, di circoscrivere maggiormente il campo di interesse, arrivando a individuare lo studio di due casi elettivi come contesti specifici e ben rappresentativi per indagare il training psicofisico del funambolo, in riferimento alla postura fisica e mentale dell'educatore.

⁶¹ Una trattazione specifica, in merito all'utilizzo del linguaggio simbolico come strumento per la raccolta dei dati, è riportata nel paragrafo 5.3.

funamboli. In questo modo le interviste, da una durata media di 1.30 minuti, si sono ridotte a circa 60 minuti l'una.

Un altro aspetto su cui si ritiene significativo porre l'accento riguarda la lingua attraverso cui le interviste sono state condotte. Mentre con il funambolo Andrea Loreni l'italiano, lingua madre per entrambi, è stato il codice di riferimento, le interviste svolte per la National Circus School hanno richiesto l'utilizzo dell'inglese, essendo i soggetti tutti di provenienza americana e francese. Questo per la ricercatrice ha comportato un mettersi in gioco su più fronti: da una parte, la necessità di uno studio assiduo della lingua inglese, con l'intento di dar vita a una conversazione il più possibile fluida, chiara e comprensibile; dall'altra, di prestare particolare attenzione agli aspetti non verbali della comunicazione, poiché sono proprio questi ad aver reso possibile la comprensione di alcune sfumature del linguaggio che altrimenti sarebbero andate perdute - unitamente a un parlare lento e spesso ripetuto, tale da permettere di ritornare su dettagli che a un primo dire non si erano colti.

Ogni intervista è stata audio-registrata e, in seguito, trascritta⁶². Per verificare il contenuto e l'adeguata comprensione relativamente alle parole dei partecipanti è stato chiesto a ciascun soggetto - tramite posta elettronica - di revisionare le interviste, invitando ad apportare eventuali note e/o commenti aggiuntivi. Un passaggio importante questo perché che ha permesso, a intervistato e intervistatore, di ritornare a posteriori su vissuti e parole. Gli intervistati hanno risposto con feedback positivi, ringraziando per l'incontro avuto e sottolineando che l'intervista si è rivelata occasione di riflessione preziosa, avendo consentito di porre l'attenzione su aspetti connessi con il senso da loro attribuito alla pratica. Su sei intervistati solo Brin - uno dei due studenti dell'ECN - ha restituito l'intervista apportandovi alcune modifiche, con riferimento a nomi specifici di persone e luoghi. Una volta terminato questo passaggio, il materiale testuale è stato archiviato e catalogato al fine di essere successivamente analizzato.

Le varie fasi che hanno accompagnato l'intervista, a partire dalla sua progettazione, all'incontro preliminare con gli intervistati, alla fase di trascrizione, sino all'analisi dei dati, sono state tutte caratterizzate da un costante lavoro di auto-riflessione che la ricercatrice ha compiuto su di sé, supportato, come più avanti descritto, in particolare dalla scrittura del diario. Unitamente a ciò, il confronto intersoggettivo con il tutor di dottorato, con colleghi dottorandi ed educatori circensi, unitamente al composito sguardo di altri docenti in sede di convegni nazionali⁶³ e internazionali⁶⁴, ha

⁶² Per quanto concerne le interviste in lingua inglese, ci si è avvalsi dell'ausilio di un revisore in modo da verificare la correttezza formale di quanto scritto.

⁶³ Tra i più significativi si ricordano: "Culture Ultime. Forme contemporanee dell'estremo" (Santa Maria di Leuca, Lecce, aprile 2017); "Giornata dei Poster della ricerca" (Milano-Bicocca, dicembre 2017); "Per una giovane ricerca pedagogica" (Summer School SIPED, Messina, luglio 2018) & "XVII Meeting CIRCOSFERA. Incontro nazionale degli Operatori di Circo" (Pontedera, Pisa, settembre 2018).

⁶⁴ Tra i più significativi si ricorda: "European Congress of Qualitative Inquiry" (Leuven, Belgio, febbraio 2017) & "Scenario Forum International Conference" (Cork, Irlanda, maggio 2017).

permesso di revisionare in itinere il lavoro, sia per quanto concerne la postura assunta dalla ricercatrice, sia per evitare una lettura eccessivamente auto-centrata, allargando così lo studio e la successiva analisi delle interviste, a punti di vista, stimoli e confronti altri (triangolazione e validazione dei dati raccolti).

5.3 Il linguaggio iconico e poetico

“Nel rendere conto della densità e del mondo che ci circonda
il linguaggio si rivela lacunoso, frammentario,
dice sempre qualcosa in meno
rispetto alla totalità dell’esperienza”.

Italo Calvino, *Lezioni Americane*

Obiettivo della ricerca è stata anche l’esplorazione delle rappresentazioni simboliche e dei vissuti emotivi dei partecipanti - testimoni privilegiati e studenti di Scienze dell’Educazione - in merito alla dimensione dell’equilibrio e del filo teso. Per raccogliere tale materiale si è ricorso all’ausilio di strumenti artistici - il disegno e la poesia - a partire da stimoli proposti dalla ricercatrice. Nello specifico, a fronte delle attività esperite (oltre che al termine delle interviste) è stato chiesto ai partecipanti della lezione seminariale e dei tre laboratori di filo teso - condotti da Loreni e rivolti agli studenti del terzo anno di Scienze dell’Educazione (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Milano-Bicocca) -, di disegnare la propria immagine di equilibrio e di descrivere in forma poetica il filo teso, unitamente alla nominazione dei vissuti emersi. Consapevoli che, con le parole di Riva, «il mestiere dell’educatore [...] non è un mestiere comodo, comporta sempre molta fatica psichica, una forte tensione interpretativa e il dover continuamente rifare i conti con la propria disponibilità a riflettere sul tipo di coinvolgimento e investimento emotivi, messo in atto ogni volta» (2004, p.48).

La scelta dell’utilizzo del linguaggio artistico-simbolico, all’interno di un progetto di matrice qualitativa, si basa sulla teorizzazione della possibilità di utilizzare il mondo dell’arte e delle immagini come potenziale sorgente di dati significativi (Even & Schewe, 2016; Biffi & Zuccoli, 2015; Pentassuglia, 2017). In particolare, come precedentemente citato, il riferimento è all’Art Based Education Research (ABER) (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Barone & Eisner, 2012) intesa quale metodologia, strumento e lente di cui avvalersi per documentare tutti quei processi che si

estendono oltre i vincoli della comunicazione discorsiva, nel tentativo di esprimere significati che altrimenti rischierebbero di rimanere incomprensibili.

Come si evince dalla letteratura, l'ABER, all'interno di un progetto di ricerca scientifico, può essere utilizzata con differenti finalità⁶⁵:

- lente e habitus per osservare la realtà indagata;
- metodologia di ricerca;
- strumento per la raccolta dei dati;
- forma di rappresentazione dei risultati.

Si specifica che, per il progetto in oggetto, si è ricorso all'uso del linguaggio artistico come strumento di raccolta dati e non con l'obiettivo di costruire l'intero processo di ricerca sulla base delle arti.

In questa direzione si muove anche van Manen, che riferendosi a una filosofia di ricerca fenomenologico-ermeneutica, sottolinea il ricorso ad «artefatti artistici» quale possibilità per far sorgere significati inediti, dove l'artefatto artistico è da lui inteso come «una fonte di esperienza vissuta» (1990, p. 74). La considerazione che le rappresentazioni artistiche possono anch'esse, al pari del linguaggio verbale, costituire importanti fonti di conoscenza relativa al mondo umano, ha dunque indirizzato la ricercatrice rispetto all'uso del linguaggio iconico e poetico come strumento di ricerca, unitamente alle tecniche dell'osservazione etnografica, dell'intervista semi-strutturata e del diario di ricerca.

Le varie forme d'arte, rompendo i canoni formali della logica e della sintassi avvicinerrebbero alla possibilità di esprimere le molteplici sfumature del sentire (Franzini, 2008; Messori, 2013), «aprendo alla pluralità del senso» (Wunenburger, 2007, p. 102). L'immagine, come ricorda Wunenbuger in *La vita delle immagini* (2007), è infatti intimamente legata alla possibilità di costruire una rappresentazione del reale, o meglio di «ricostruirlo così come ci si dà su un piano fenomenico» (Ivi, p. 22), accedendo a un allargamento della significazione» (Ivi, p. 23).

Pertanto, se da una parte l'utilizzo del linguaggio artistico implica un procedimento di lavoro aperto e a volte anche disorientate (Scardicchio, 2012), che invita a porre domande (Baush, p. 11), più che a chiudere dentro definizioni rassicuranti (Antonacci, 2012b), dall'altra, necessità di compiere uno sforzo, in quanto chiede di fare *un passo indietro*, ovvero di decentrarsi rispetto al proprio Io, per far posto ad altro.

⁶⁵ Per una ricognizione puntuale in merito alle diverse possibilità di utilizzo della dimensione artistica si ricordano, tra gli altri, i recenti studi compiuti da Shaun McNiff (2008, 2013).

Si tratta, con le parole di Wunenburger, di esercitarsi a una «disposizione capace di accogliere la profondità degli orizzonti simbolici» (2007, p.11). In tal modo l'immagine non rinvia più a una significazione esclusivamente letterale del fenomeno indagato, ma consente di accedere a un significato indiretto, celato, teso a bilanciare dimensioni differenti dell'umano: razionalità e affetti, pensiero e sentimenti, corpo e mente, soggetto e mondo (Bruzzone, 2016).

In questa visione la conoscenza non è più concepita come qualcosa che riguarda esclusivamente la vita della mente ma, al contrario, come qualcosa di incorporato che non può prescindere dall'essere nella sua interezza e corporeità (Gamelli, 2006). La conoscenza diviene così conoscenza incorporata (Varela et al, [1990] 1991; Barbour, 2011), costruita e creata a partire da se stessi, dalla propria esperienza e dall'incontro autentico con l'altro.

Con riferimento a quanto scritto sinora, nel proporre l'uso di tali linguaggi nei contesti indagati, si è assunta una postura adatta a rivolgere un doppio sguardo: ai testimoni privilegiati - ai quali la tecnica del disegno e della poesia sono stati proposti al termine delle singole interviste e ai futuri educatori - dove la descrizione poetica del filo teso è stata chiesta prima di salire sull'attrezzo in questione; mentre il disegno e l'esplicitazione dei vissuti sono stati richiesti a seguito del laboratorio esperito. Per entrambi i contesti si è prestata particolare attenzione al corso delle singole fasi - presentazione e consegna degli strumenti, raccolta degli artefatti e restituzione dei dati analizzati -, cercando di creare un clima il più possibile sereno, scevro da giudizi e valutativo, al fine di favorire l'emersione e l'espressione autentica del vissuto di ciascuno.

Infine, per quanto concerne l'analisi del materiale, come precedentemente accennato, i disegni, le poesie e i vissuti emotivi - oltre che essere sintetizzati in un'unica immagine finale, grazie all'ausilio di un illustratore⁶⁶, sono stati "tradotti" in formato testuale. Nella fattispecie, con l'intento di pervenire a una complessiva analisi tematica testuale (van Manen, 1990), e all'individuazione di *Parole Maestre* (Petit, 2014) - le cosiddette «essenze» della tradizione fenomenologica (Sità, 2012) -, tutti i dati raccolti sono stati considerati alla stregua di testi da interpretare.

⁶⁶ Cfr. Immagine *Balance*, Tommasini, A. (2017), paragrafo 9.4.

5.4 Il diario di ricerca

“Essere attenti al presente
è la via necessaria
per toccare la realtà delle cose”.

Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*

“Quando qualcuno ha imparato a
<immergersi in se stesso>,
allora sarà capace di immergersi senza riserve
in un altro o nel suo lavoro,
e si farà più quieto e meno frammentato,
almeno così mi sembra”.

Etty Hillesum, *Il bene quotidiano*

Nel tematizzare la *postura del ricercatore* Mortari invita all'utilizzo del diario di ricerca come disciplina e strumento attraverso il quale osservare, documentare e interpretare l'intero processo di ricerca (2003 a, 2003b, 2007). Il diario è inteso sia come attività documentaristica in merito al fenomeno oggetto di studio, sia come luogo da cui osservare il processo epistemico in atto. L'«autocomprensione epistemica» è pertanto intesa come <postura auto-riflessiva> attraverso la quale il ricercatore indaga ed elabora il significato della propria esperienza di ricerca (2007, p. 223). Nel campo della ricerca educativa la pratica della scrittura del diario si avvale di una lunga tradizione scientifica⁶⁷. Se inizialmente la dimensione introspettiva era per lo più esclusa⁶⁸, in quanto aspetto da destinare prevalentemente all'ambito privato o come materia di esercizio letterario, con la svolta ermeneutica trovano spazio anche altre forme di pensiero, quelle proprie della «ragione poetica» (Zambrano, 2004) dove «il pensare è anche un sentire» (Mortari, 2007). In questo modo la riflessione si apre alla possibilità di esplorare e documentare vissuti - non solo cognitivi ma anche emotivi - precedentemente ritenuti irrilevanti per la comprensione dei processi epistemici. Ovvero, si attribuisce valore a quel «pensare-sentire-agire» che invita a «stare presso il fenomeno studiato» (Mortari, 2007, p. 100).

⁶⁷ Tra i vari, si ricorda *Life in Classroom* (Jackson, 1968), testo in cui l'autore si avvicina alla fenomenologia del mondo educativo a partire dalle osservazioni registrate nel corso della scrittura del diario. Altro interessante caso di uso del diario è documentato nel testo *The Complexities of an Urban Classroom* (Smith & Geoffrey, 1968), nato dalla collaborazione tra un osservatore partecipante e un insegnante osservatore.

⁶⁸ Il riferimento è qui al paradigma positivistico secondo il quale solo un approccio sperimentale garantirebbe il raggiungimento di una conoscenza oggettiva del reale.

Nella ricerca qualitativa di tipo fenomenologico-ermeneutico, ciò che è considerato determinante ai fini della credibilità di una ricerca non è tanto l'applicazione ortodossa di un metodo, quanto il rendere conto nel modo più trasparente possibile dell'esperienza cognitiva vissuta durante il processo di ricerca (Mortari, 2003a). Pensieri, sentimenti, dubbi, aspettative, fasi di impasse cognitiva ed emotiva vengono tutti dettagliatamente narrati. L'auspicio, per il ricercatore, è allora quello di «accettarsi mancante» della possibilità di accedere a uno sguardo totalmente sgombro relativamente alle proprie comprensioni e al tempo stesso coltivare una «disposizione all'umiltà» (Ivi), intesa come la capacità di riconoscere i propri limiti epistemici.

In questa prospettiva, la scrittura del diario è riconosciuta come un valido mezzo per fornire il necessario rigore all'indagine, in quanto sprona a narrare accuratamente tutti i passi compiuti dal ricercatore - in fase preliminare, in itinere e finale. Non solo quelli riusciti, ma anche gli scarti, le cadute, i silenzi e le domande rimaste incompiute. Tenere il diario di lavoro è allora, con le parole di Mortari, «un modo per mantenerci in contatto con il nostro presente e lavorare riflessivamente sull'esperienza nei modi del suo accadere» (2003a, p. 89). Un «guardare a distanza» (2007, p. 229) per stare con pienezza dentro la scena, un esercizio di «presenza mentale» (Ivi, p. 236) per osservare criticamente le mosse epistemiche attivate.

Attraverso la scrittura del diario l'intento è dunque quello di allenare a uno sguardo vigile e attento verso ogni passo del percorso intrapreso e verso se stessi, nella consapevolezza che quello che emergerà sarà sempre uno sguardo e un dire parziale, «claudicante» e mai definitivo (Scardicchio, 2012). Per allenare a un discorso e a uno sguardo capace di mantenersi aperto, Mortari propone di avvicinarsi alla qualità del discorso poetico: «la scrittura della poesia, con le parole dell'autrice, impegna [infatti] a cercare la parola viva ed essenziale [...]. Ma ciò che soprattutto va appreso del linguaggio poetico è il suo salvaguardare i vuoti, che custodiscono momenti di silenzio, sollecitando così nell'ascoltare la consapevolezza della costitutiva inadeguatezza del linguaggio rispetto alla ricerca di una verità definita. [...] Per cercare nell'incontro col punto di vista differente altre e mai concluse aperture ermeneutiche» (2003a, p.103).

Perché esso possa diventare un utile strumento epistemico occorre allora imparare a considerarlo come un “compagno di viaggio” che «non si riduce solo ad un contenitore destinato a raccogliere dati e a registrare analisi del processo in corso; ma diventa il luogo in cui documentare ogni aspetto della nostra esperienza epistemica, considerata questa nella sua complessità di un impegno che coinvolge il ricercatore non come una mente disincarnata e sciolta da ogni processo emozionale e affettivo e disgiunta da forme di relazione interpersonali, ma *come una mente incarnata in un corpo*⁶⁹ che sta in

⁶⁹ Corsivo di chi scrive.

un contesto emotivamente connotato, e in una rete di relazioni cognitive ed affettive» (Mortari, 2007, p. 228).

In altre parole, si tratta di disciplinarsi a un movimento che partendo da sé – dal proprio modo di posizionarsi, di osservare, ascoltare, stare – consente di aprire al mondo dell'altro e poi a sé nuovamente tornare, per meditare su quanto osservato, esperito e vissuto. Questo partire da sé, sottolinea Chiara Zamboni (1996), non è pertanto un movimento che intende chiudere il proprio pensare nello spazio del personale, ma al contrario, si caratterizza per essere movimento tensionale volto ad agganciare alla realtà dell'altro. Un movimento proteso a scartare la via dell'oggettivazione senza scivolare nel soggettivismo, perché stare col pensiero raccolto sul vissuto, ascoltare i sentimenti che lo accompagnano, cercare il senso di quello che accade e metterlo in parole «è la via di accesso a una verità che non vale solo per sé, ma anche per gli altri, per chi è mosso dallo stesso desiderio: cercare la verità stando col pensiero presso la cosa stessa» (Mortari, 2007, p.100).

L'intento dunque è stato quello di costruire, attraverso il diario di ricerca, un luogo da cui osservare i vissuti cognitivi ed emotivi cercando di mantenere presente «allo sguardo del pensare» l'esperienza vissuta (Mortari, 2003a). Come descritto, nel corso dello studio si è ricorso anche ad altri strumenti - protocollo osservativo, intervista semi-strutturata, documentazione fotografica e video, linguaggio iconico e poetico - ma ogni volta si è sempre tornati al diario come cornice entro cui narrare, osservare e riflettere circa le mosse epistemiche che hanno accompagnato e significato le diverse esperienze in relazione alla domanda di ricerca iniziale.

La scrittura del diario è dunque lo strumento che, trasversalmente, ha accompagnato tutte le fasi di ricerca, a partire dalla progettazione e dai primi incontri con i testimoni privilegiati e i partecipanti coinvolti. La pratica della scrittura, organizzata sotto forma di diario, si è rivelato da una parte, sostegno per documentare e comprendere la complessità dei contesti osservati; dall'altra, strumento per cercare di acquisire adeguata e critica consapevolezza epistemica di sé, ponendo attenzione a emozioni, sentimenti e vissuti esperiti.

A riguardo, Franco Cambi, tematizza la postura del ricercatore come «inquieta» (2011), proteso a significare e comprendere il fenomeno indagato, ma anche se stesso all'interno del processo.

Con le parole dell'autore, «la ricerca interpreta al grado più alto e astratto la stessa condizione dell'uomo: *viator* e *quarens* nel e del mondo. Ma anche e prima di tutto di se stesso come abitante di quel mondo e suo “donatore di senso”» (Ivi, p. 232). La presenza del ricercatore è dunque parte integrante del processo di indagine, coinvolgendo nella procedura epistemica tutto il suo essere, dai pensieri, fino alle convinzioni, alle riflessioni, alle emozioni (Gambacorti-Passerini, 2014).

Rispetto alla ricerca in oggetto, la stesura del diario ha pertanto consentito di creare un luogo in cui poter raccogliere ogni tipo di notazione, aiutando la ricercatrice a costruire consapevolezza epistemica

circa il processo di ricerca e di se stessa. Scrive van Manen: «lo scrivere crea una distanza tra noi e il mondo, dove anche gli aspetti soggettivi dell'esperienza quotidiana diventano l'oggetto della nostra consapevolezza riflessiva [...]. Scrivere in maniera riflessiva relativamente quanto vissuto crea la possibilità per il ricercatore di agire in maniera più consapevole [...]. Scrivere è un esercizio di auto-consapevolezza» (1990, pp. 127-129)⁷⁰.

Un esercizio che richiede disciplina e rigore, uno strumento di cui avvalersi per riportare differenti tipologie di annotazione:

- dati raccolti durante la ricerca attraverso gli strumenti scelti (nella ricerca in oggetto: osservazione etnografica, interviste, colloqui informali, linguaggio iconico e poetico), eventualmente arricchiti nel diario da commenti volti a dare una prima significazione;
- riflessioni relative a qualsiasi aspetto del processo di ricerca;
- intuizioni annotate durante il farsi del processo e utilizzabili come possibile punto di partenza per la definizione di ulteriori passaggi e collegamenti;
- reazioni e sensazioni vissute dal ricercatore lungo il corso di tutta la ricerca.

L'invito è di lasciare anche uno *spazio bianco* su ogni pagina, un *vuoto* che può rivelarsi utile per registrare annotazioni sia in itinere sia a posteriori. In particolare, ci si è avvalsi di tale margine bianco per riportare “schizzi” relativamente agli esercizi psicofisici osservati ed esperiti durante il training - con l'intento di provare a restituire non solo a parole ma anche in immagini quanto osservato. Vari sono infatti i testi e i manuali pedagogici⁷¹ che, unitamente a un accurato lavoro di descrizione, documentazione e significazione del training psicofisico, traspongono in immagini quanto osservato ed esperito.

Considerate nel loro insieme, tutte le annotazioni sopra descritte, sono state utilizzate in itinere per una continua ridefinizione del campo d'indagine, con l'obiettivo di pervenire a una comprensione sempre più dettagliata e articolata relativamente al fenomeno indagato e ai processi epistemici attivati. Durante la parte di ricerca sul campo la scrittura del diario è stata infatti sempre connessa agli strumenti scelti. In particolare, per quanto concerne le osservazioni condotte, il giorno prima si ponevano in forma scritta i presupposti coi quali ci si avviava ad osservare: cosa ci si aspettava di trovare nel contesto il giorno successivo, cosa si sarebbe voluto approfondire, orientando in tal modo

⁷⁰ Traduzione dall'inglese effettuata da chi scrive.

⁷¹ A titolo esemplificativo citiamo *Per un teatro povero* (Grotowski, [1968] 1970); *La spiritualità del corpo* (Lowen, [1990] 1991); *La grammatica dell'attore. Il training* (Alschitz, 2003); *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione* (a cura di Antonacci & Cappa, 2001) & *L'essere scenico* (Morselli, 2007).

consapevolmente lo sguardo osservativo. Successivamente a ogni osservazione, si scrivevano le prime impressioni suscitate “a caldo” rispetto a quanto osservato. Questo primo scritto veniva poi ripreso durante la stesura del protocollo osservativo, in cui una parte, strutturata come un “diario della mente e delle emozioni” del ricercatore, aiutava a fissare in forma scritta sensazioni, emozioni, riflessioni relativamente a quanto osservato. Questo tipo di scrittura, quando lo si è ritenuto necessario, è stata arricchita da note teoretiche, metodologiche, programmatiche e critiche.

Analogamente, le interviste e i colloqui informali, unitamente alla raccolta dei vissuti, dei disegni e delle scritture poetiche dei partecipanti, sono stata accompagnata dalla stesura del diario: la ricercatrice ha infatti tenuto traccia scritta di impressioni e sensazioni provate sia durante lo svolgimento delle interviste singole e dei colloqui informali sia durante la creazione dei disegni e delle scritture poetiche. Attraverso lo strumento del diario è stato così possibile raccogliere anche materiale iconico⁷², oltre che testuale, anch'esso catalogato ai fini di una successiva analisi e interpretazione.

Il diario si è rivelato, inoltre, importante strumento ai fini della validazione della ricerca stessa perché ha consentito di mostrare e condividere l'*humus* mentale in cui si è sviluppata l'indagine. In particolare, nello studio qui presentato, se da una parte la pratica riflessiva durante la scrittura del diario è stata caratterizzata da numerosi momenti in solitaria, dall'altra è stata sin dall'inizio allargata ad un confronto intersoggettivo, anzitutto con il tutor e, in un secondo momento, con docenti membri del collegio di dottorato, con colleghi dottorandi ed educatori circensi, congiuntamente a feedback ricevuti in sede di avanzamento della ricerca. Il confronto intersoggettivo è stato ulteriormente sostenuto dalla partecipazione a convegni nazionali e internazionali (precedentemente citati), unitamente al Visiting Scholar presso la Concordia University e la National Circus School di Montréal.

L'auto-riflessione generata dalla disciplina del diario e l'apertura della riflessività in contesti intersoggettivi hanno dunque contribuito in maniera determinante alla strutturazione del progetto, in tutte le fasi realizzate nei contesti di ricerca. Scrive Mortari a riguardo: «l'importanza di tenere un diario di ricerca è funzionale anche all'esigenza di rendere il processo di ricerca una “cosa pubblica”, da confrontare all'interno di un contesto sociale di ricerca. Il confronto intersoggettivo è momento essenziale per la qualificazione delle procedure di ricerca, resa possibile dal rendere partecipi altri non solo dei dati ottenuti, ma anche del processo di ricerca ricostruito nelle sue varie fasi» (2003b, p. 126). L'occasione di presentare il progetto nel suo farsi ha così consentito di raccogliere utili suggestioni, criticità e punti di vista terzi relativamente al percorso e alla conoscenza che in esso si andava costruendo.

⁷² Cfr. “schizzi” degli esercizi psicofisici osservati ed esperiti.

6 Attraversare la *via* di ricerca

“Dal nulla arrivo su questa terra
con passo fermo e sicuro.
La luna e le stelle mi accompagnano
passo dopo passo
verso l’ignoto.
La *via* è lunga
e le acque sono profonde.
Il vento mi trasporta
con tutta la sua forza
verso il compimento”.

Wang Ning

“Conoscere la *via* è conoscere se stessi,
conoscere se stessi è dimenticare se stessi;
dimenticare se stessi è venire illuminati da ogni cosa”.

Dogen Zenji

6.1 Andare sul filo: i contesti formativi della ricerca

Il progetto qui presentato è nato dall’interesse, radicato anche nella storia personale e professionale della ricercatrice, di indagare il training psicofisico del funambolo, al fine di riflettere pedagogicamente circa la postura fisica e mentale dell’educatore.

Come precedentemente delineato, una volta individuata la domanda di ricerca, si è proceduto con la messa a punto dell’articolazione del progetto, per quanto concerne metodologia e strumenti utilizzati. Questa fase progettuale è stata accompagnata da una costante revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale, con riferimento sia al tema specifico di ricerca sia alla cornice teorica, che alla metodologia scelta.

Una volta definite le linee generali del progetto, è iniziata la ricerca di contesti e soggetti potenzialmente disponibili e interessati a prendere parte allo studio, ovvero di realtà in cui fossero presenti sia esperti in filo teso e funambolismo sia professionisti dell’educazione (studenti del corso di laurea in Scienze dell’Educazione).

In questa direzione si sono ricercati contesti nei quali la pratica del funambolismo fosse presente in maniera significativa. Nello specifico, si è proceduto inizialmente con una mappatura e analisi delle scuole circensi e degli istituti di ricerca presenti sul territorio italiano, e successivamente su quello internazionale, che presentassero caratteristiche significative rispetto all'oggetto indagato.

Le conoscenze e i contatti personali di chi scrive, già esistenti all'interno dell'area circense nazionale - nati in particolare dall'esperienza in qualità di educatrice in circo ludico educativo -, hanno dato modo di creare una prima lista di realtà e soggetti da contattare.

Per quanto riguarda il territorio italiano, ci si è avvalsi unitamente al "Censimento Circo Italia" (Malerba & Vimercati, 2016)⁷³ - progetto di mappatura delle compagnie circensi italiane - del contatto con il presidente Adolfo Rossomando dell'Associazione "Giocolieri e Dintorni" che, come precedentemente descritto, risulta essere la realtà di riferimento per coloro che in Italia si occupano di arti circensi in ambito educativo e formativo. Per creare ulteriori occasioni di incontro, contatti e scambi, la ricercatrice ha inoltre partecipato a numerosi convegni e festival dedicati allo sviluppo e alla diffusione delle arti performative⁷⁴ - ove le arti circensi avessero un ruolo di primo piano. Si sono inoltre avuti significativi contatti con dottorandi e ricercatori accademici sensibili alla tematica in oggetto⁷⁵.

Dall'incrocio dei dati raccolti è stato individuato Andrea Loreni quale unico funambolo italiano a camminare a grandi altezze su cavo d'acciaio e in questo senso testimone privilegiato per la tematica in oggetto. È a fronte di un primo contatto e della positiva risposta ricevuta (maggio 2016) che si è andato nel tempo costruendo un rapporto di conoscenza reciproca, approfondito attraverso molteplici esperienze formative⁷⁶, e che ha portato alla realizzazione di significativi passaggi ai fini dell'implementazione della ricerca stessa.

⁷³ http://www.corpievisioni.it/wp-content/uploads/2016/04/CENSIMENTO-CIRCO-ITALIA_REPORT-FINALE.pdf.

⁷⁴ Tra i vari festival, quelli più significativi, in riferimento alla tematica indagata, sono stati: "Mirabilia International Circus & Performing Arts Festival 2016" (Piemonte, 2016) & "Teatro a corte" (Piemonte, 2016). In entrambi i contesti la ricercatrice ha infatti avuto modo di entrare direttamente a contatto con artisti esperti nella disciplina del filo teso e in funambolismo, osservando workshop di filo teso e assistendo a performance di funambolismo. È in questa sede che sono state anche condotte parte di quelle interviste, precedentemente citate, utili per definire e al tempo stesso circoscrivere il campo di ricerca.

⁷⁵ Tra i quali il prof. Alessandro Serena (Università degli Studi di Milano) ideatore e supervisore scientifico de "Le Giornate di studio sull'arte circense", presso il Dipartimento di Beni Culturali e Ambientali. In occasione della nona edizione (novembre 2017), tra i vari artisti, è stato invitato anche il funambolo Andrea Loreni. Cfr. <http://www.unimi.it/lastatalenews/giornate-studio-sullarte-circense-nona-edizione>.

⁷⁶ Nell'ottica di pervenire a una conoscenza reciproca sempre più approfondita, si riportano qui due eventi ritenuti particolarmente significativi: la traversata su cavo d'acciaio compiuta da Loreni in Giappone (presso il Tempio Sogen-ji, Okayama, Osaka, agosto 2017) con il Patrocinio non oneroso del Dipartimento di riferimento della ricercatrice (Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa") e la partecipazione del funambolo al convegno "Olos & Psiche. Verso una formazione integrale e olistica: spiritualità, psiche e corpo (Milano - Bicocca, settembre 2017). Il primo ha avuto come esito un documentario per raccontare le strade che hanno portato il performer a compiere una traversata funambolica in un tempio zen giapponese, congiuntamente a un libro di pensieri, immagini e riflessioni in cui fissare gli attimi in cui meditazione zen e funambolismo si sono incontrati. Per un approfondimento cfr. <http://ilfunambolo.com/zen-e->

Nello specifico, l'incontro tra Loreni e il gruppo di ricerca ha dato vita all'ideazione e alla proposta - grazie alla supervisione scientifica del tutor di riferimento - di laboratori di filo teso condotti dal funambolo, rivolti a studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, unitamente a un training psicofisico riservato alla ricercatrice. I laboratori e il training sono stati infatti entrambi riconosciuti quali utili contesti per la raccolta dei dati.

Per quanto concerne l'individuazione della National Circus School (ENC), anche in questo caso, ci si è avvalsi, sia di contatti con diretti professionisti nel settore circense sia di brevi soggiorni da parte della ricercatrice presso la città di Bruxelles⁷⁷. Quest'ultima è infatti risultata essere una tra le principali capitali europee per lo sviluppo e la valorizzazione delle arti circensi in campo educativo e performativo⁷⁸, oltre che essere la sede del più importante centro di ricerche europeo dedicato allo studio e alla pratica del funambolismo⁷⁹. Con l'auspicio di stabilire contatti per un periodo di ricerca all'estero⁸⁰ si è proceduto con l'inviare email di presentazione sia ai principali centri di ricerca circense⁸¹ sia a università straniere.

In particolare, è a fronte di un incontro avuto con un collega del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Torino, affine ai temi di ricerca, che si sono presi i contatti (novembre 2016) con il prof. canadese Louis Patrick Leroux, docente di drammaturgia presso la Concordia University⁸² di Montréal e direttore del centro di ricerche di arti circensi "Montréal Working Group on Circus Research"⁸³ presso la National Circus School di Montréal. Il prof. Leroux, oltre a occuparsi di progetti che incontrano e intrecciano contesti accademici e performativi⁸⁴, ha recentemente curato uno studio scientifico che ha avuto come esito una performance su filo teso: "Hamlet on the wire" (giugno 2016)⁸⁵. Il docente si è mostrato sin da subito interessato al progetto di ricerca qui presentato, aprendo

funambolismo. Il secondo - organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" e dall'Università Popolare Anidra - ha visto Loreni e la sottoscritta condurre un seminario esperienziale dal titolo "Zen, funambolismo e formazione all'equilibrio". Entrambi si sono rivelati utili contesti esperienziali ai fini di documentare il training indagato, oltretutto stimoli per l'emersione di ulteriori riflessioni teoriche in merito alle pratiche osservate.

⁷⁷ In particolare, si deve a Etienne Borel - performer per la Compagnia *Les Argonautes*, insegnante e direttore artistico presso l'ESAC e istruttore di Tai Chi Chuan (diplomatosi in Italia presso il Centro Ricerche Tai Chi) - la possibilità, per la ricercatrice, di incontrare in presenza professionisti del settore. Borel è stato inoltre importante punto di riferimento per fertili scambi teorici e metodologici durante il corso dell'intera ricerca.

⁷⁸ Si ricordano due tra le principali scuole professionali dedicate alla formazione circense: Ecole Supérieure des Arts du Cirque (ESAC) e L'Ecole de Cirque de Bruxelles, entrambe con sede a Bruxelles (Belgio).

⁷⁹ "Centre Europeen de Funambulisme." Cfr. <http://www.centrefunambule.eu>.

⁸⁰ Periodo promosso anche dalla Scuola di Dottorato (Cfr. Regolamento, Scuola di Dottorato, Milano-Bicocca) con l'intento di formare dottori di ricerca interdisciplinari e internazionali.

⁸¹ Tra cui: il "Centre National des Arts du Cirque" (CNAC) (<http://www.cnac.fr>) e l' "European Federation of Professional Circus Schools" (FEDEC) (<http://www.fedec.eu/en>).

⁸² Cfr. <https://www.concordia.ca/artsci/english/research/bookshelf/patrick-leroux.html>.

⁸³ Cfr. <http://resonance.hexagram.ca/circus>.

⁸⁴ Tra i più recenti progetti avviati, si ricorda, "Experiential learning in Contemporary Circus. Practice Methods in research-creation, action-research, and participant observation" (Concordia University, luglio 2018).

Cfr. <https://www.concordia.ca/artsci/academics/summer/contemporary-circus.html>.

⁸⁵ <http://resonance.hexagram.ca/hamlet/index-eng.html>.

alla possibilità di un Visiting Scholar, sotto la sua supervisione, presso la Concordia University e la National Circus School di Montréal. Il connubio tra accademia e istituto di alta formazione circense è stato ritenuto particolarmente interessante, pertanto, si sono attivate tutte le procedure, concluse nell'aprile del 2017, che hanno portato la ricercatrice a svolgere un soggiorno di tre mesi (maggio-luglio 2017) presso l'ENC e la Concordia University di Montréal⁸⁶. In tal modo il progetto, non più concepito come caso di studio singolo, è venuto a caratterizzarsi come studio di caso multiplo, dove la National Circus School, per le caratteristiche di unicità e singolarità precedentemente descritte, è stato individuato quale contesto elettivo per osservare, documentare e significare il training psicofisico esperito su filo teso da due allievi di eccellenza della scuola⁸⁷.

6.2 Articolazione e fasi del percorso

La descrizione dei contesti è stata costruita sulla base di una ricognizione e analisi documentale, unitamente a quanto raccolto sul campo, in particolare attraverso interviste e colloqui informali.

Per entrambe gli studi di caso segue una narrazione delle singole fasi documentate, relativamente al training psicofisico esperito e proposto - con un focus specifico su esercizi e tecniche - congiuntamente alla raccolta dei disegni, delle descrizioni poetiche e dei vissuti emotivi emersi a seguito delle esperienze formative proposte.

Per quanto concerne la restituzione dei dati, una volta conclusa l'analisi, è stata prevista - in lingua italiana e inglese -, una sintesi in forma scritta, da inviare sia agli studenti partecipanti sia al testimone privilegiato (contesto italiano), sia al responsabile pedagogico dell'ENC e al supervisore alla ricerca prof. Leroux, sia ai testimoni privilegiati (contesto internazionale). Unitamente, è stato programmato un confronto in presenza con Loreni e una conversazione via skype⁸⁸ con i due studenti e i tre insegnanti della National Circus School. In questo senso, la fase di restituzione, rivolta a offrire un rimando e una proposta di riflessione ai partecipanti e ai testimoni privilegiati che hanno reso possibile la raccolta dei dati, è considerata parte integrante della ricerca. L'incontro finale è stato infatti pensato come occasione per proporre possibili aspetti di attenzione e pensiero circa la postura emotiva, fisica e cognitiva di chi si trova professionalmente coinvolto in processi formativi, sulla base di quanto emerso dal percorso di ricerca che li ha visti partecipi.

⁸⁶ La scelta di questa sede è avvenuta inoltre per essere Montréal una delle città più all'avanguardia nel panorama circense internazionale per quanto concerne, non solo l'ambito performativo, ma anche formativo e accademico.

⁸⁷ Unitamente alle attività di osservazione e documentazione relative al caso oggetto di studio, la ricercatrice ha avuto occasione di prendere parte ad alcuni dei progetti promossi dal prof. Leroux, tra cui "Circus dramaturgy project" (giugno-luglio 2017), che ha coinvolto studenti, docenti dell'ENC e ricercatori universitari intorno al tema della creazione artistica e "Québec Performing Arts on the World Stage" (7-17 luglio 2017), una Summer School dedicata all'incontro tra arti performative e metodologie di ricerca qualitativa.

⁸⁸ Modalità scelta per ovviare alla distanza, non essendo possibile per la ricercatrice, ad oggi, tornare sul campo.

6.3 Primo studio di caso: National Circus School

6.3.1 Storia

La National Circus School (École National de Cirque) - prima scuola professionale circense del Nord America, fondata nella città di Montréal nel 1981- è oggi riconosciuta come una delle più rinomate sedi internazionali dedicate all'educazione e alla formazione di artisti circensi professionisti.

La Scuola ospita circa 150 studenti provenienti da tutto il mondo, offrendo un programma formativo sia a livello di scuola superiore sia post-secondaria⁸⁹. Il corpo docenti, di cui si contano oltre 80 insegnanti, è costituito da accademici, pedagogisti, trainer, ginnasti, specialisti di discipline circensi, formatori in campo teatrale, coreutico e musicale, a cui si affiancano registi e consulenti artistici.

Indipendentemente che si sia scelto il primo o il secondo percorso, è la creatività a costituire il cuore del programma di insegnamento, l'ENC si propone infatti come un laboratorio di sperimentazione in cui gli allievi⁹⁰ - sotto la supervisione di docenti esperti della materia e a fronte della padronanza tecnica appresa e della disciplina studiata - sono stimolati a rielaborare creativamente quanto appreso, attraverso un personale training psicofisico.

Il futuro di molti di questi studenti li vede di fatto coinvolti nella produzione di spettacoli presso le più prestigiose compagnie mondiali di circo contemporaneo come il Cirque du Soleil, il Cirque Éloize e The 7 fingers⁹¹, oltreché specializzarsi, a loro volta, nell'insegnamento delle varie discipline circensi.

⁸⁹ Per quanto concerne la scuola superiore, il progetto si articola in un percorso quinquennale dove, alle canoniche materie curriculari, sono affiancati specifici insegnamenti dedicati alla storia e alla pedagogia del circo, del teatro e della danza, unitamente a sessioni pomeridiane volte alla pratica delle varie discipline circensi e coreutiche. Per quanto concerne la scuola post-secondaria - contesto specifico di studio per la ricerca in oggetto -, è strutturato su tre anni con frequenza giornaliera, prevedendo la possibilità, per ciascun candidato, di scegliere tra due percorsi articolati in: studio di due discipline circensi, con un focus sulla preparazione tecnica; e studio di una sola disciplina circense, con un focus sulla dimensione artistica

⁹⁰ Indipendentemente che si sia scelto il primo o il secondo percorso.

⁹¹ Durante il soggiorno presso l'ENC, la ricercatrice ha avuto occasione - in qualità di report per la rivista Juggling Magazine (Associazione "Giocolieri e Dintorni") -, di prendere parte alle audizioni organizzate dall'ENC, in collaborazione con le tre compagnie di circo sopra citate (TOHU, Montréal, 10-13 luglio 2017). L'esperienza è stata documentata nell'articolo "Oltreoceano: nell'ombelico del circo", Nuovi Equilibri, Civitavecchia (RM), settembre, 2017.

6.3.2 *Composizione del contesto*

Come precedentemente argomentato, La National Circus School è stata individuata quale luogo elettivo per documentare il training psicofisico su filo teso esperito da due allievi di eccellenza della scuola - Joel e Brin - rispettivamente al primo e secondo anno⁹².

Si sottolinea che l'accesso al campo è da ritenersi esclusivo in quanto la scuola non apre a visitatori esterni, se non in rari casi e, unicamente, per "addetti ai lavori". Tale prassi è motivata dal fatto che uno sguardo esterno potrebbe distogliere l'elevato grado di concentrazione richiesta, a studenti e insegnanti, sia in fase di allenamento sia durante il processo di creazione⁹³.

Con una postura il più possibile «responsiva» (Mortari, 2009), ovvero con un'«attenta considerazione per ogni partecipante alla ricerca, [osservato] nella sua singolarità e in quella precisa situazione» (p. 70), e «non – intrusiva» (Ivi), ovvero cercando di ridurre «al minimo i propri interventi in modo da lasciare all'altro più spazio possibile» (p. 73), la ricercatrice si è avvicinata al contesto «come si accoglie un dono» (Ivi, p. 34), con gratitudine e riconoscenza. In tal modo, si sono creati i presupposti per la costruzione di una «relazione collaborativa» (Ivi) con i soggetti coinvolti i quali, sin da subito, si sono mostrati favorevoli e interessati a dialogare in merito alle pratiche agite e alle riflessioni emergenti.

Con l'obiettivo di tradurre e significare l'esperienza alla luce della postura fisica e mentale dell'educatore, si è dunque proceduto, con riferimento all'osservazione etnografica precedentemente descritta, documentando l'allenamento svolto dai due studenti in occasione della sessione estiva, denominata "Summer Session"⁹⁴, presso la National Circus School di Montréal. Tale periodo, coincidente con una sospensione del calendario delle attività routinarie, ha visto i due partecipanti coinvolti in un periodo di allenamento intensivo di tre settimane, in cui le mattine sono state interamente dedicate alla pratica del filo teso.

Il setting preposto per l'allenamento è un'ampia palestra collocata al piano inferiore dell'edificio. Luogo in cui ogni mattina Joel e Brin hanno montato due strutture autoportanti il filo teso, rispettivamente a 50 cm e a 2 m dal suolo, sotto la supervisione, a rotazione, di tre insegnanti della scuola, Nathalie B., Nathalie S. & Pierre C⁹⁵.

⁹² Individuati quali testimoni privilegiati in quanto unici due studenti ad aver scelto la disciplina del filo teso.

⁹³ È dunque solo grazie allo status di ricercatrice - in qualità di dottoranda per l'Università di Milano-Bicocca e di assistente alla ricerca per il prof. Leroux -, che è stato possibile, per chi scrive, avvicinarsi al campo.

⁹⁴ Nel periodo compreso dal 9 al 29 giugno 2017.

⁹⁵ Individuati anche loro come testimoni privilegiati in quanto insegnanti di riferimento.



National Circus School, Palestra d'allenamento

Congiuntamente agli esercizi psicofisici documentati, sono state condotte interviste semi-strutturate, raccolte testimonianze orali (colloqui informali), descrizioni poetiche e disegni - relativamente al filo teso e alla dimensione dell'equilibrio -, coinvolgendo ciascuno dei 5 partecipanti. Tale materiale è stato in seguito catalogato e archiviato per essere successivamente analizzato e interpretato, unitamente agli altri dati raccolti.

Testimoni privilegiati

Studenti

Joel ha 23 anni, è americano e ha iniziato a praticare ginnastica acrobatica sin dalla più tenera età. Non ha mai frequentato una scuola tradizionalmente intesa, ma ha sempre seguito percorsi di formazione alternativi basati sulla pratica dell'homeschooling⁹⁶. Durante l'intervista racconta che questa esperienza lo ha particolarmente segnato in quanto gli ha permesso di «*scoprire e alimentare passioni, acuendo la [sua] curiosità e sviluppando, al contempo, un forte senso decisionale*»⁹⁷.

⁹⁶ Con tale termine ci si riferisce a percorsi di formazione a carattere parentale, ovvero svolti presso le mura domestiche.

⁹⁷ Le parti di intervista qui riportate, come quelle che seguono, sono tradotte dall'inglese, da chi scrive.

L'incontro con il circo, continua, ha rappresentato uno scarto significativo, in quanto ha aperto «*alla possibilità di trasformare lo sport in arte [...] [Le arti circensi] se da una parte forniscono una solida preparazione tecnica, dall'altra consentono, infatti, di tenere insieme le precedenti discipline apprese*⁹⁸». In particolare, lo studio della camminata su filo teso, si traduce per lui nell'opportunità di «*esperire, nel concreto, quel senso di unità studiato nel Tao te Ching*⁹⁹, - testo che ha segnato profondamente la sua formazione¹⁰⁰ - *attraverso il bilanciamento di forze opposte... Yin e Yang, fluidità e solidità, pieno e vuoto, femminile e maschile, etc.*». Un «*percorso di crescita personale*», così definisce la disciplina scelta, fatto di «*allenamento, allenamento e ancora allenamento... non solo del corpo, ma anche della mente*» (Intervista, 23 giugno 2017).

Brin ha 21 anni, anche lui americano e di formazione ginnasta. Ha incontrato il circo in occasione di un campus estivo organizzato da Circus Smirkus, un'organizzazione con sede nel Vermont, la regione dalla quale proviene. Racconta che è a seguito di tale esperienza, replicata per quattro anni, che ha deciso di iscriversi alla National Circus School, luogo in cui ha avuto concretamente modo di unire le sue due passioni: le arti circensi e la danza. Per lui, infatti, «*la camminata su filo è una danza il cui ostacolo è l'equilibrio*». Se nella danza hai l'appoggio di entrambe i piedi al suolo, sul filo sei sostenuto da pochi millimetri.

«*Un allenamento soprattutto mentale*», così lo descrive, dove la disciplina è ciò che sprona «*ad aprire ogni giorno la mente [...] Danzare sul filo permette [così] di percepire quanto l'equilibrio sia qualcosa di realmente ed estremamente precario*» (Intervista, 14 giugno, 2017).

Insegnanti

Nathalie H. nasce come insegnante di danza e di discipline aeree. È in occasione della sessione estiva “Summer Session” che ha iniziato a seguire, 10 anni fa, anche il training di chi cammina su filo teso. Il suo interesse rispetto a tale disciplina non è rivolto tanto all'insegnamento della tecnica - «*io non sono fil ferrista*» racconta - quanto piuttosto al processo di apprendimento: «*durante il training ciò che prevalentemente faccio, non è impartire compiti, preferisco invece osservare il cammino attraverso il quale gli allievi giungeranno a padroneggiare la disciplina studiata*».

Insegnamento che l'ha portata a interrogarsi soprattutto a interrogarsi in merito alla dimensione dell'equilibrio: «*sul filo, come nella vita, è necessario ricercare ogni volta l'equilibrio [...] Lontano dall'essere punto statico diviene ricerca di movimento*» (Intervista, 23 giugno 2017).

⁹⁸ Nello specifico Joel si riferisce qui alla ginnastica acrobatica e alla pratica del parquet.

⁹⁹ Testo attribuito a Lao-Tzu e ritenuto uno dei principali riferimenti per la filosofia taoista.

¹⁰⁰ Regalatogli dalla madre all'età di 12 anni.

Nathalie S. ha incominciato il suo percorso di formatrice specializzandosi nell'insegnamento del trapezio (discipline aeree). In seguito i suoi studi si sono sempre più concentrati sulla disciplina del filo teso in quanto interessata ad approfondire la dimensione dell'equilibrio. Con le sue parole: *«L'equilibrio. Innanzitutto l'equilibrio [...]. Il filo teso è rischioso. Richiede una preparazione mentale, oltreché fisica, estremamente ardua. Se non sei focalizzato, se non sei in ascolto del tuo corpo, se la tua mente non è calma, è meglio fermarsi, scendere dal filo e riprendere l'allenamento più tardi»* (Intervista, 6 giugno 2017).

La traversata su filo teso è per lei un training quotidiano, un percorso di crescita personale, che richiede di acquisire innanzitutto un solido e preciso vocabolario tecnico - fatto di camminate, salti, rotazioni, figure acrobatiche, etc.- al fine di essere successivamente rielaborato e trasformato autonomamente.

Pierre C. si è specializzato, sin da giovanissimo, in ginnastica, divenendo la sua principale materia d'insegnamento. Tuttavia, racconta, *«a un certo punto mi sono accorto che qualcosa mancava [...]. Nella ginnastica quotidiana che praticavo e insegnavano, se da una parte c'era molta preparazione tecnica, dall'altra la creatività non era contemplata»*.

È proprio l'incontro con le arti circensi che gli ha aperto alla possibilità di esplorare la dimensione artistica. Il circo è, infatti, con le sue parole, *«ciò che ha consentito di combinare abilità fisiche e sviluppo della creatività»*. Nello specifico, il suo interesse per il filo teso, è nato - analogamente alle altre due insegnanti -, dal desiderio di approfondire la dimensione dell'equilibrio: *«Con il tempo ho capito che al cuore di tutto il lavoro sta l'equilibrio. Si tratta di esercitarsi all'equilibrio per acquisire consapevolezza rispetto all'essere presenti, non solo come allievi, ma anche come insegnanti [...]. È possibile insegnare solo se si è realmente presenti. Se tu sei “qui e ora”»* (Intervista, 23 giugno 2017).

6.3.3 *Il training psicofisico*¹⁰¹

Al fine di pervenire a una documentazione il più possibile rigorosa ed esaustiva relativamente al training osservato, si è scelto di descriverlo suddividendolo in fasi riconosciute, da parte di chi scrive¹⁰², come significative e ricorsive.

L'allenamento mattutino quotidiano, dalla durata di due ore e mezzo, pur non programmabile a priori nel dettaglio, in quanto volutamente lasciato aperto a variazioni e scarti nati da un lavoro nel "qui e ora" della pratica tecnica e artistica, congiuntamente a un ascolto delle emozioni e dei vissuti dell'allievo nell'incontro con l'attrezzo e l'insegnante, è stato caratterizzato dai seguenti passaggi:

- Preparazione: montaggio del filo teso;
- Warm up: riscaldamento di mente e corpo;
- Esercizi per la costruzione di un vocabolario tecnico;
- Esercizi "oltre" la tecnica: esplorazione di nuovi gesti, movimenti, posizioni;
- Feedback con l'insegnante;
- Rilassamento di corpo e mente;
- Conclusione: sistemazione del filo teso.

La descrizione di ciascuna fase, comprensiva degli esercizi psicofisici osservati, è accompagnata da Note Teoretiche¹⁰³ - a fronte di una prima stesura sul campo carta e matita (diario di ricerca) -, con l'intento di esplicitare le possibili connessioni tra esperienze osservate e teorie studiate.

✓ **Preparazione: montaggio del filo teso**

Descrizione:

I due studenti arrivano sempre prima dell'insegnante. Installano ciascuno la propria struttura autoportante il filo teso e adibiscono lo spazio, predisponendo materassi di diverse forme e dimensioni al di sotto del filo, in modo tale che l'allenamento possa essere svolto in sicurezza.

¹⁰¹ Per la stesura del presente paragrafo ci si è avvalsi, in particolare, del capitolo "Introducing Decision Training into an Elite Circus Arts Training Program" (La Fortune, Burt & Aubertin, pp. 240-265), contenuto nel testo "Cirque Global" (Leroux & Batson, 2016), in cui gli autori documentano l'esperienza di un particolare training, "Decision Training", proposto ad alcuni studenti e insegnanti della National Circus School di Montréal.

¹⁰² L'ordine delle proposte è comunque mantenuto invariato rispetto a quanto osservato.

¹⁰³ Cfr. Protocollo Osservativo, paragrafo 5.1.



National Circus School, Palestra d'allenamento

Note teoretiche:

La palestra, luogo deputato alla pratica e all'allenamento, richiama al *dojo*¹⁰⁴ orientale, ovvero a uno spazio *sacro*, in quanto separato dalla vita ordinaria. Luogo intimo e privato, è caratterizzato da rituali precisi che permettono di scandire in modo chiaro l'inizio - installazione del filo - e la fine - smontaggio del filo - di ogni sessione di allenamento.

La cura e la preparazione rivolta al setting e ai materiali è dunque cruciale ai fini di immettere in uno spazio-tempo *liminale* (Turner, [1982] 1986), riconosciuto come accogliente e personale.

¹⁰⁴ Il termine *dojo*, di derivazione Zen, indica il luogo (*jo*) dove si segue la Via (*do*). Si sostiene che è qui che il Buddha ottenne l'Illuminazione venendo a rappresentare, in tal modo, il luogo dove il praticante, attraverso l'unità di mente e corpo, può coltivare ed elevare al contempo anche il proprio spirito (Pasqualotto, 1992).

✓ **Warm up: riscaldamento di mente e corpo**

Descrizione:

Prima di salire sul filo, vengono compiuti “esercizi di visualizzazione”. Tali esercizi, svolti in autonomia e con gli occhi chiusi, consistono inizialmente nell’immaginare il filo teso e successivamente i primi passi compiuti su di esso, sino ad arrivare a visualizzare intere sequenze di gesti e movimenti. Infine, sempre mantenendo gli occhi chiusi, si prova a ricercare l’equilibrio, appoggiando il peso su una gamba sola (esercitandosi sia con la sinistra sia con la destra).

A questi, segue un riscaldamento che coinvolge ogni singola parte del corpo. Si parte attivando la testa, poi il viso, le spalle, le braccia, le mani, la schiena, il tronco, il bacino, le gambe, le caviglie sino ad arrivare ai piedi, con un’attenzione particolare rivolta alla pianta e alle dita.

Note teoretiche:

Gli “esercizi di visualizzazione”, contribuiscono a risvegliare ed espandere l’energia vitale, *Chi*¹⁰⁵, acuendo la sensibilità e la ricettività verso il mondo interno¹⁰⁶ e l’ambiente esterno. Allenare la mente ad essere vigile e presente, permette di allontanare le preoccupazioni per il passato e le incombenze per il futuro.

Le successive attivazioni, volte al riscaldamento di ogni singola parte del corpo e alla distensione di eventuali tensioni presenti, consentono di giungere a una postura in cui l’intero corpo è allineato con l’asse verticale: la testa e il collo sono allungati verso l’alto, le spalle e il busto sono rilassati, il bacino è tendente verso il basso.

In questa posizione si è pronti per entrare nella fase dedicata alle camminate al suolo.

✓ **Esercizi per la costruzione di un vocabolario tecnico**

Descrizione:

Questa gamma di esercizi comprende una prima serie di attivazioni compiute a terra - studio di singoli passi e movimenti - propedeutiche alla successiva camminata su filo teso.

Particolarmente interessante risulta l’esercizio del “passo vuoto”¹⁰⁷: dalla posizione eretta, sentendo il peso del corpo attratto verso il basso, si procede spostando l’asse verticale e il relativo peso su una

¹⁰⁵ Come precedentemente descritto è il principio dell’energia, che dà vita e forma ad ogni cosa nell’universo. Per un ulteriore approfondimento si ricordano, il testo curato da Bianchi & Battilana (2010) e la monografia di Ghilardi “Arte e pensiero in Giappone” (2011).

¹⁰⁶ Cfr. “riferimenti interni” descritti nel secondo studio di caso (paragrafo 6.2.2).

¹⁰⁷ Esercizi molto simili si trovano nella pratica delle *Biospirali*, metodo che nasce da uno studio approfondito del Tai Chi Chuan e del Chi Kung. Cfr. *Il metodo Biospirali. I principi e la pratica del Tai Chi e del Chi Kung delle spirali* (Bianchi & Battilana, 2010).

gamba, che risulterà essere la gamba di appoggio e quindi quella “piena”. La gamba “vuota”, venendo meno la sua funzione antigravitaria, tenderà così a muoversi verso il centro del corpo. L’appoggio del piede è vigile, pronto all’azione e rilassato al contempo.

Il passaggio seguente consiste nel trasporre in sospensione quanto fatto a terra. L’allenamento si concentra ora sulla ripetizione di camminate “base” su filo teso. Dove con “base” si intendono camminate caratterizzate da ripetuti passi in avanti e indietro, prive di gesti e movimenti altri (salti, rotazioni, acrobazie, etc.).

A queste seguono:

- ✓ Esercizi sulla forma
- ✓ Esercizi sul ritmo
- ✓ Esercizi acrobatici

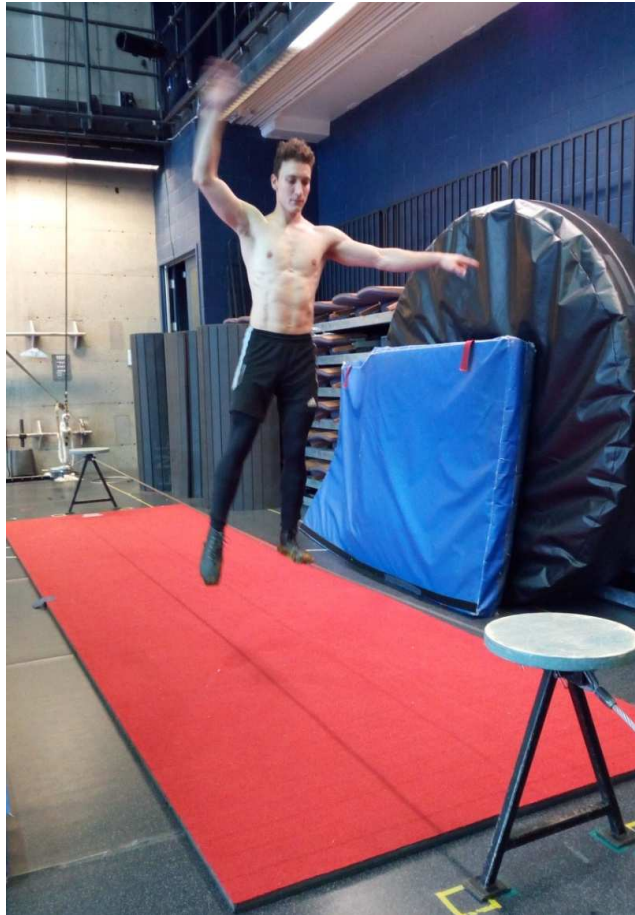
I primi lavorano in particolare sulla precisione del gesto, cercando di affinare il movimento compiuto. I secondi prevedono variazioni rispetto al ritmo delle camminate – da lentissime, sino ad arrivare alla corsa - con inserzioni di cambi di ritmo repentini. Infine gli esercizi acrobatici si basano sull’introduzione di movimenti ginnici-acrobatici (come salti e spaccate), anche questi sperimentati precedentemente a terra, utilizzati sia come modalità per salire sul filo sia per compiere evoluzioni da introdurre nella traversata.

Note teoretiche:

La costruzione di un vocabolario tecnico risulta fondamentale ai fini di padroneggiare la disciplina studiata. In altre parole, si tratta di compiere un allenamento quotidiano, esercitato con costanza e dedizione, sino a giungere al punto in cui la camminata viene *incarnata* (Varela et. al, [1991] 1992), ovvero radicata nel corpo-mente dell’allievo. Solo allora, «la sensazione che ci sia una mente che comanda ed un corpo che esegue [si riduce] fino a sparire» (Ivi, p. 174).

È una volta raggiunto il proprio precario equilibrio sul filo, racconta Pierre, che «*invito a uscire dallo schema di lavoro conosciuto per allenare la mente a reagire a nuove situazioni impreviste*». In tal modo, l’allievo è continuamente sollecitato a cambiare punto di vista e a sperimentare la ricerca di altri equilibri-disequilibri sul filo¹⁰⁸.

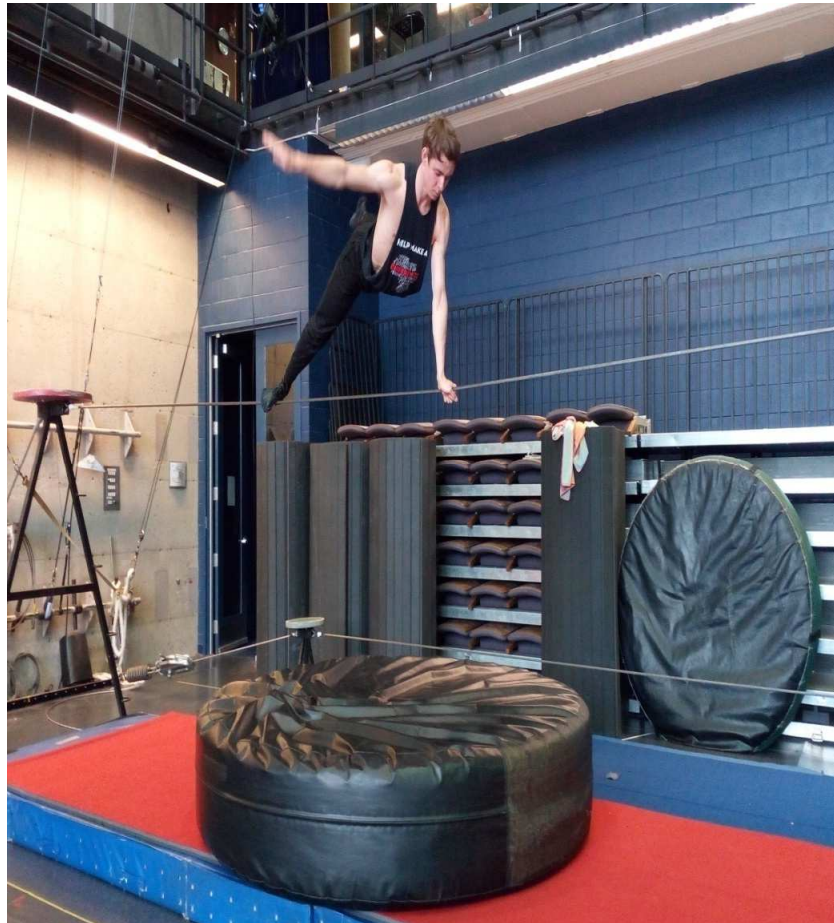
¹⁰⁸ È questa una riflessione su cui allievi e insegnanti sono tornati più volte in fase di feedback finale. In particolare, sessioni del 13, 15, 16, 21, 23 & 28 giugno 2017.



Joel, 1° anno, 50cm filo teso



Joel & Nathalie H.



Brin, 2° anno, 2m filo teso



Brin, 2° anno



Joel & Brin

✓ **Esercizi “oltre” la tecnica: esplorazione di nuovi gesti, movimenti, posizioni**

Descrizione:

È solo quando la tecnica è stata incorporata, ovvero profondamente assimilata, che sarà possibile “dimenticarla”. Un movimento di «intussuscezione»¹⁰⁹ (Jousse, [1974] 1979) che conducendo all’interno di se stessi, libera dalla camminata agita meccanicamente per trasformarla in un gesto personale, ovvero elaborato autonomamente.

Se in una prima fase di lavoro la tecnica è appresa in tutte le sue fasi e nei dettagli più minuti, in un secondo momento si assiste a una liberazione dalla tecnica stessa. La consapevolezza acquisita attraverso il lungo training su filo teso, consente infatti di oltrepassare gli schemi automatici di comportamento condizionato e di giungere all’esplorazione di nuovi gesti e posizioni. L’allenamento quotidiano viene lentamente distillato in pattern interni di energia, per passare al delicato e, al contempo, intenso momento della creazione.

È così che i due allievi, nel silenzio profondo o al ritmo di una musica, si esercitano ora nel comporre *partiture psico-corporali* (Grotowski, [1960] 1970; Massa, in Antonacci & Cappa, 2001)

¹⁰⁹ Da *suscipere*, «cogliere» e *intus*, «movimento che conduce all’interno di se stessi» (Jousse, [1974] 1979, p. 15).

caratterizzate da equilibri, oscillazioni, disequilibri, gesti e movimenti, emergenti dalla concentrazione e immersione nell'istante presente. Nel mentre l'insegnante silente e in ascolto, osserva l'allievo per restituire, solo alla fine, il proprio sguardo (cfr. momento conclusivo di feedback con insegnante).

Note teoretiche:

L'iniziale costruzione e successiva destrutturazione del vocabolario tecnico è ciò che immette in un processo di crescita e trasformazione personale, per passare «da un corpo quotidiano, a un corpo vivo, corpo d'arte, corpo di luce [nel] quale l'autenticità e la presenza viva sono indispensabili» (Antonacci, 2012c, p.96).

Si tratta di un lavoro su di sé, ininterrotto e duraturo, in grado di portare alla luce risorse di energia nascoste e attitudini di resistenza prima sconosciute (Varley, 2006).

Per gli allievi questo stato di profonda concentrazione coincide con il momento della creazione. Uno stato di attivo abbandono (Weil, 1999), di vigile attenzione e intenso benessere - il *flow* di cui scrive Csikszentmihalyi (1990) - in cui si perviene a un superamento dello scollamento tra corpo e mente, tra mondo interno e mondo esterno, tra soggetto e attrezzo. Così facendo, non si vedrà più un corpo che si esercita tecnicamente a camminare sul filo, ma un essere umano che con *grazia e leggerezza* fluttua nell'aria: «*Il filo teso è il mio filo [racconta Brin]. Continuo avanti su di esso come continuo avanti nella mia vita*»¹¹⁰.

✓ **Feedback con insegnante**

Descrizione:

Terminata la sessione di allenamento sul filo, studenti e insegnante si ritrovano per un tempo di condivisione e restituzione finale. A riguardo, è previsto sia un momento di feedback a tre - volto a favorire soprattutto il confronto tra i due studenti - sia tra insegnante e singolo allievo - in modo da ritornare su specifici passaggi tecnici e sui vissuti esperiti durante il training.

Note teoretiche:

In questa fase di monitoraggio, gli allievi ripercorrono i passaggi salienti, i gesti e i movimenti ripetuti o per la prima volta appresi, insieme alle difficoltà incontrate durante l'allenamento e ai momenti di scarto. Per far ciò studenti e insegnanti si avvalgono anche di riprese video, in modo da poter riguardare e analizzare nel dettaglio posture e passaggi cruciali. Questo, come sottolinea Rosa

¹¹⁰ Queste le parole con cui Brin ha descritto il filo teso, 14 giugno 2017.

Gallelli, è uno passaggio fondamentale per garantire l'efficacia dell'intero percorso (2012). Analogamente a tutta la sessione di allenamento, anche qui l'insegnante non formula giudizi, ma sprona l'allievo attraverso la formulazione di domande¹¹¹. Ricerca un incontro, un confronto e non una identificazione (Antonacci, 2012c): il suo è uno sguardo capace di «incantarsi» (Ivi) nel filo teso dell'allievo, e al tempo stesso, però, rimanere insegnante – formatore - educatore.

Racconta Nathalie H.: «*ciò che faccio non è fornire risposte ma preferisco formulare domande*»¹¹². Il punto, scrive Sergio Tramma, «non è trovare risposte una volta per tutte, bensì permanere nella consapevolezza che al cospetto della complessità del presente [...] è necessario porsi e porre incessantemente delle domande, impegnarsi in un lavoro di ricerca continuativa» (2014, nota introduttiva alla nuova edizione). Interrogativi che invitano gli studenti, in fase di restituzione, a riflettere soprattutto in merito ai vissuti provati, a come si sono sentiti prima di salire sul filo, a come sono stati durante e a fine allenamento. «*È un allenamento faticoso soprattutto per la mente - quello richiesto dal filo - perché necessita presenza assoluta rispetto a ogni passo compiuto. Se non si è presenti – continua Nathalie S. – è meglio scendere dal filo e proseguire l'allenamento il giorno successivo [...]. Il filo è molto rischioso [...]. Non puoi permetterti di non esserci*»¹¹³.

✓ **Rilassamento di corpo e mente**

Descrizione:

Concluso il momento di restituzione, allievi e insegnante si salutano, dandosi appuntamento alla sessione successiva. A seguire e, in modo autonomo, Joel e Brin, compiono “esercizi di defaticamento” con l'obiettivo di allungare tutti i muscoli del corpo, massaggiando in particolare la pianta e le dita dei piedi, per passare poi alle parti che, di volta in volta, sono state maggiormente coinvolte.

Note teoretiche:

Questa fase è fondamentale per consentire un passaggio graduale da una situazione altamente immersiva – la camminata su filo – alla ripresa di attività routinarie – nel caso specifico, la fine del training coincideva con il momento del pranzo.

¹¹¹ Un domandare molto simile a quanto avviene nei percorsi orientali dedicati al perfezionamento spirituale. Nello specifico, è in occasione dello *sanzen*, in cui si assiste a un incontro personale tra maestro e discepolo, dove il primo formula brevi paradossi (*koan*) posti in forme di domande e il secondo è tenuto a rispondere verbalmente o con un'azione. I *koan* sono utilizzati in Oriente soprattutto come strumento per oltrepassare la dualità del pensiero e risvegliare nell'allievo la capacità di essere nel relativo come nell'assoluto (Ghilardi, 2011).

¹¹² Dal diario di ricerca, osservazione in data 15 giugno 2017.

¹¹³ Dal diario di ricerca, osservazione in data 14 giugno 2017.

✓ **Conclusione: sistemazione del filo teso**

Descrizione:

Gli studenti provvedono a disinstallare ciascuno la propria struttura autoportante il filo teso, sistemando con cura il luogo e riponendo gli attrezzi negli spazi preposti. Quando necessario lubrificano il filo o riparano le scarpette utilizzate in allenamento.

Note teoretiche:

Analogamente alle fasi precedenti, anche lo smontaggio del filo non è vissuto come un obbligo imposto dall'esterno, quanto piuttosto come una "faticosa gioia" per un percorso volontariamente scelto. Al pari del momento iniziale, anche questo si rivela altamente rituale. La sistemazione del filo sancisce infatti, materialmente, oltreché simbolicamente, la conclusione della sessione di allenamento. Rappresenta quel salutare distacco che consente, da una parte, di riconoscere come speciale la porzione di spazio-tempo eletta, proteggendo dalla vita reale e, dall'altra, viceversa, di ritornare alla quotidianità forti dell'esperienza attraversata.

6.4 Secondo studio di caso: Andrea Loreni

6.4.1 Biografia

Andrea Loreni, filosofo-funambolo e formatore, nasce a Torino nel 1975, dove frequenta il liceo scientifico Aldo Moro di Rivarolo Canavese. È grazie al suo professore di filosofia che inizia ad apprezzare la materia, iscrivendosi all'università così da poterne continuare gli studi. Nel 1999 si laurea in Filosofia Teoretica presso l'Università di Torino ed è in quegli stessi anni che si avvicina al teatro di strada. La Strada, racconta, è stata per lui

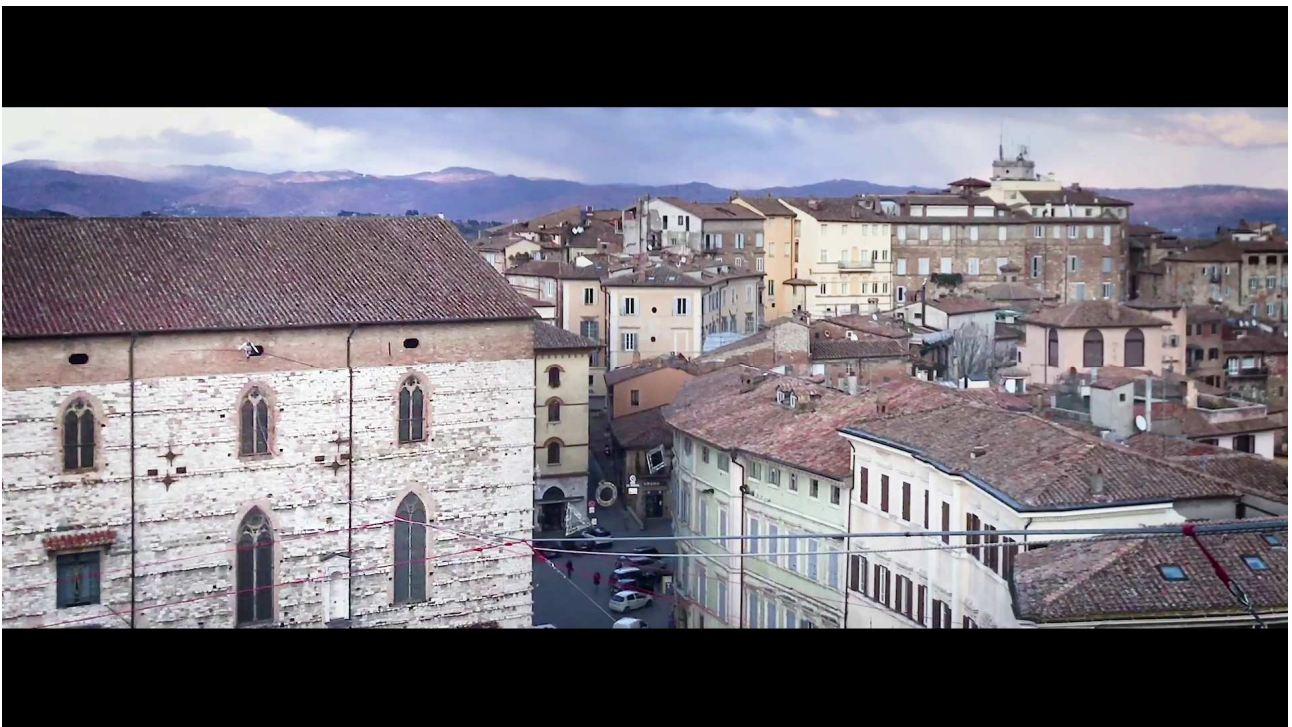
«una Maestra favolosa, per centomila punti di vista [...]. Cosa impari? A sentire un pubblico, impari a vedere cosa c'è, impari a integrare quello che c'è [...]. Devi essere attento, sapere esattamente quello che fai e devi riconfigurare alcune tue reazioni [...]. Allora in questo senso la Strada mi ha insegnato quello che può essere la Presenza, l'essere nel punto di quello che stai facendo, con l'attenzione a tutto quello che succede, pronto a cogliere tutte le possibilità di quello che accade, anche ciò che nella visione standard ti disturba o magari non ti aspetti»¹¹⁴.

¹¹⁴ Intervista condotta da chi scrive, 15 giugno 2016.

Dopo qualche anno di esperienza nel teatro di strada e di prime camminate su corda di canapa, per lo più da autodidatta, decide di approfondire lo studio delle arti circensi presso la Scuola Flic¹¹⁵ di Torino, dove si specializza nella camminata su filo teso, dedicandosi quotidianamente, per tre anni, alla pratica di tale disciplina.

È a seguito della tecnica appresa, messa a punto con seminari intensivi presso il Circus Space¹¹⁶ di Londra, che si avvicina alle grandi altezze, anche in questo caso da autodidatta:

«Chi mi ha insegnato a camminare sul cavo? Il cavo stesso...»



Andra Loreni, avantpost, 2017¹¹⁷

Se penso a un momento di svolta, determinante rispetto alla scelta della mia professione artistica, lo riconduco alla mia infanzia, quando da piccolo vedevo mia mamma che andava a lavorare tutti i giorni, tutte le mattine... e io questo non lo capivo. “Ma devi andare proprio tutti i giorni?” Le chiedevo ... Questo alla lunga mi ha portato alla ricerca di un’altra strada. Adesso posso dire che i

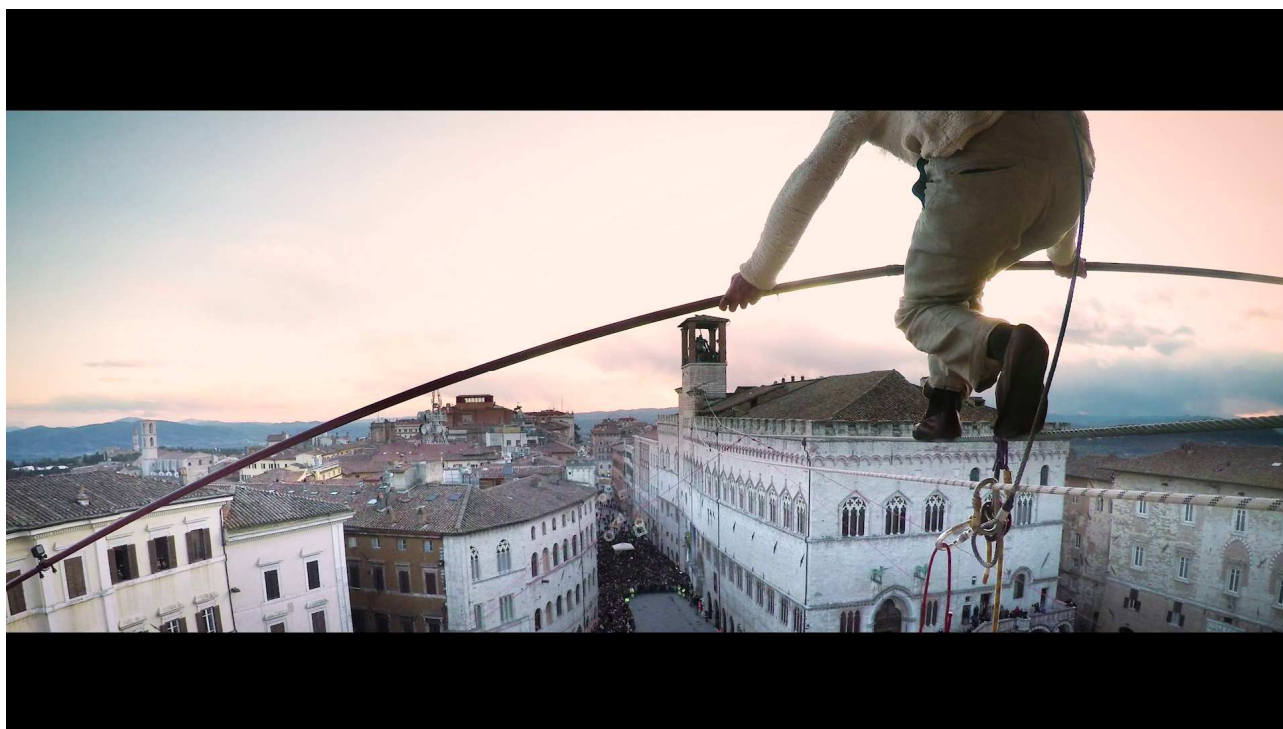
¹¹⁵ Flic – Scuola di Circo. Centro per la formazione di futuri artisti circensi.

Cfr. www.flicscuolacirco.it.

¹¹⁶ National Centre for Circus Arts. Cfr. www.nationalcircus.org.uk.

¹¹⁷ Performance svoltasi a Perugia il 9 dicembre 2017.

cavi che tendo sono le mie strade, un modo per dire che ci sono altri sguardi per guardare alle cose, altri modi di vivere, di camminare. Ci sono molte altre strade là dove non pensiamo ci siano. Ecco, credo che la pratica del funambolismo rientri qui, nella mia necessità di cercare altro, di non accontentarmi della realtà che mi veniva spacciata come dato ineluttabile, di sentieri che mi venivano presentati come le uniche strade possibili»¹¹⁸.



Andrea Loreni, avantpost, 2017¹¹⁹

La scelta di Andrea, di dedicarsi a tale disciplina, muove dunque dalla necessità di andare oltre la realtà ordinaria. Un desiderio che lo conduce a esplorare l'atto stesso di camminare, a "sezionare" ogni passo compiuto attraverso un training psicofisico in cui allo studio della tecnica appresa subentrerà una fase dove la tecnica stessa viene "dimenticata" perché profondamente incorporata (Varela, Tomphson & Rosh, [1991] 1992). Una condizione per cui, con le sue parole:

¹¹⁸ Intervista, 15 giugno 2016.

¹¹⁹ Performance svoltasi a Perugia il 9 dicembre 2017.

«non è più la mente a dire cosa il corpo deve fare, ma quest'ultimo ad agire. Oggi quello che insegno non è [infatti] una tecnica per stare sul cavo ma il mio modo di fronteggiare la paura, una situazione nuova, un ostacolo, dimensioni che il cavo permette di sperimentare assai bene»¹²⁰.

La prima camminata a grandi altezze lo vede attraversare il fiume Po nel 2006, con un cavo teso a 10 metri d'altezza e a una lunghezza di 120 metri. Nello stesso anno realizza lo spettacolo "ARIA N°3" con Le Baccanti, performance in cui funambolismo e discipline aeree si fondono.

Nel 2008 celebra il nuovo anno traversando Piazza Maggiore a Bologna, con un cavo lungo 90 metri e alto 25 metri. Nel 2010 chiude il festival de "Il Viaggio a Firenze" raggiungendo Palazzo Vecchio ad un'altezza di 40 metri. Nel 2011 stabilisce il record italiano di camminata su cavo d'acciaio a grandi altezze, teso tra i colli di Penna e Billi, camminando per diciannove minuti su un cavo lungo 250 metri e alto 90 metri. Sempre nel 2011 svolge la sua traversata più inclinata - 26° di inclinazione, da 0 a 30 metri -, a Lodi dove, due anni dopo, compie la traversata su acqua più lunga, 220 metri sul fiume Adda. Nel 2014, infine, affronta la traversata tra i picchi montani di Rocca Sbarua (Torino) con un'altezza massima di 160 metri.¹²¹

Nel tempo, la sensazione provata sul cavo di *«vivere il presente, come unico tempo possibile per l'autenticità»¹²²* lo porta ad avvicinarsi alle discipline di perfezionamento spirituale orientale, in particolare alla pratica della meditazione Zen, disciplina che inizialmente studia in Italia con il Maestro Mario Fatibene presso il dojo Hokuzenko¹²³ di Torino, e successivamente approfondisce in Giappone, sotto la guida di Shodo Harada Roshi, presso il tempio Zen di Sogen-ji¹²⁴, a Okayama (Osaka).

Un incontro, quello tra funambolismo e Zen, avvenuto anzitutto attraverso il corpo e solo in un secondo momento riconosciuto mentalmente come parte di un medesimo processo. Loreni ha infatti trovato nella meditazione Zen elementi essenziali per alimentare la sua ricerca sul cavo: *«una pratica di denudamento dai condizionamenti e preconcezioni abituali – così definisce l'atto di meditare - per vivere autenticamente il momento presente»¹²⁵.*

«Il presente, come unico tempo possibile per l'autenticità ma anche forse come unico tempo che ci è dato. Nel senso che passato e futuro sono un po' creazioni mentali o elaborazioni mentre il presente è la cosa che vivi in quel momento. E come la vivi? Altro punto in comune [tra le due discipline], con

¹²⁰ Ivi.

¹²¹ Per una documentazione accurata, relativamente alle sue principali performance, cfr. www.ilfunambolo.com/biografia.

¹²² Intervista, 15 giugno 2016.

¹²³ Cfr. <http://www.zentorino.org>. Dojo nel quale verrà esperito il training anche da parte della ricercatrice.

¹²⁴ Cfr. <http://onedropzen.org/community/japan/sogenji>.

¹²⁵ Intervista, 15 giugno 2016.

il Corpo. Perché la Meditazione Zen, nonostante con il corpo sei lì seduto immobile, per ore e ore, è un'esperienza fisica. [...]. Allora vivi quella autenticità, che poi è semplicemente vivere quel presente. Analogamente sul cavo, sei quasi obbligato a vivere il presente, non puoi pensare a cosa farai domani o a cosa farai dopo, semplicemente devi essere esattamente quello che stai facendo. Perché la situazione è rischiosa, perché la situazione è anormale, perché devi essere attento, concentrato, che sono le medesime cose richieste dallo Zen, per essere pronti a cogliere quando arriva questo momento, quest'attimo di equilibrio perfetto, [...] in cui è sparito il tuo piccolo Io, in cui non c'è più dentro e fuori, in cui ti sei sciolto nelle relazioni con il presente [...]. Così facendo, non c'è più qualcosa fuori di me a cui io reagisco, ma sono parte integrante dell'ambiente circostante».¹²⁶

Il funambolo descrive le giornate trascorse al tempio come fossero «un ritorno al qui e ora»: «È rimanendo [...] in silenzio, seduti nella postura giusta, cioè stabile, eretta e priva di tensioni, che si genera una respirazione calma, regolare, profonda e completa. Sorge così spontaneamente un corretto stato mentale: benevolo, quieto, aperto, presente, concentrato, separato dai contenuti del pensiero, libero dai giudizi e dalle elaborazioni concettuali. Non bisogna infatti sforzarsi di fare o non fare, basta sedere e non fare»¹²⁷.

In questa non abituale posizione seduta - durante il periodo invernale più intensivo si arriva sino a ventuno ore al giorno – Andrea si chiede ripetutamente «perché soffrire il male alle gambe, il freddo, il sonno? Perché il dolore, la fatica devono essere parte della pratica?».

Analogamente sul cavo «perché rischiare? Perché alla fine ti accorgi che il dolore e la paura risiedono solo nella tua mente. È proprio questo il punto [continua] si tratta di un processo per calmare le paure della mente, in meditazione, sul cavo, così come nei più piccoli gesti della vita quotidiana. Al tempio, una volta che il dolore piano piano si è allontanato e una parte di me con lui, mi sono trovato a guardarmi per scoprire come reagivo alle situazioni, per scoprire quelle parti di me che non conoscevo. Mi è sembrato di trovare qualcosa in questo distacco e osservazione. Allora mi sono concentrato sui luoghi del dolore, sul respiro, sulla postura» (Loreni, 2017, p.35).

Un “dolore” che forse risiede più nella mente che nelle gambe perché in meditazione seduto o camminando sul cavo «l'unica cosa richiesta è smettere di pensare, abbandonare i pensieri, per stare nel qui e ora dell'esperienza»¹²⁸. «L'impegno deve essere per il presente. O siamo o non siamo, qui e ora» (Loreni, 2017, p. 52).

¹²⁶ Lezione seminariale “Camminare nel cielo”, 14 novembre 2016.

¹²⁷ Ivi.

¹²⁸ Intervista, 19 settembre 2017.

L'incontro tra funambolismo è Zen, nato 11 anni fa, è andato formalizzandosi nell'agosto del 2017 con una traversata su cavo d'acciaio sopra il lago del Tempio di Sogen-ji¹²⁹, in occasione del compleanno del Roshi. «*Si tratta della prima traversata avvenuta all'interno del tempio - racconta - che ha visto la partecipazione dell'intera comunità monastica, oltre ad alcuni visitatori esterni. Un cammino fluido, silenzioso, il più silenzioso che io abbia mai fatto*»¹³⁰.

Un percorso che invita ad allargare gli abituali orizzonti e ad abbracciare tradizioni non occidentali di riflessioni sull'esperienza. Tradizioni capaci di educare alla pratica della consapevolezza e della presenza (Varela et al, [1991] 1992), per vivere più autenticamente il momento presente.



Andrea Loreni, Salmasi, 2017

¹²⁹ Performance patrocinata dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, a sostegno del presente progetto di dottato.

¹³⁰ Intervista, 19 settembre 2017.

6.4.2 *Composizione del contesto*

Dall'incontro con Andrea Loreni, è nata la possibilità di proporre laboratori di filo teso in un contesto formativo specificatamente rivolto a futuri professionisti dell'educazione.

È a fronte di una conoscenza reciproca costruita nel tempo¹³¹ che si sono infatti create le condizioni favorevoli per invitare il funambolo a condurre laboratori di filo teso aperti a studenti frequentanti il terzo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione¹³² (Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca).

È stato questo un passaggio rilevante, in quanto ha significato, per la ricercatrice, la possibilità concreta di osservare il training psicofisico in luoghi specificatamente rivolti alla formazione di educatori, con l'obiettivo di leggere e significare l'esperienza alla luce della postura fisica e mentale dell'educatore.

Nello specifico, le attività oggetto di studio sono state:

- Lezione seminariale "Camminare nel cielo", 14 novembre 2016;
- Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016;
- Laboratorio di filo teso, 12 dicembre 2016;
- Laboratorio di filo teso, percorso Bbetween Performing Arts, 6 marzo 2017.
- Training psicofisico esperito dalla ricercatrice, 7-9 dicembre 2016¹³³.

¹³¹ Come precedentemente descritto, molteplici sono state le esperienze sul campo effettuate da chi scrive per approfondire la relazione e il tema in oggetto. In particolare, si ricordano:

- la partecipazione, in qualità di osservatrice partecipante, a due workshop di filo teso, dal funambolo condotti all'interno dei festival "Mirabilia International Circus & Performing Arts" (Fossano, Cuneo, luglio 2016) e "Le parole della Montagna" (Smerillo, Fermo, luglio 2016) - entrambe antecedenti i laboratori documentati per la ricerca;
- la partecipazione a conferenze sul tema "Funambolismo, zen e formazione all'equilibrio": TedX Bocconi (Milano, maggio 2016); "Le parole della Montagna" (luglio 2016); "Olos & Psiche. Verso una formazione integrata e olistica: spiritualità, psiche, corpo" (Milano-Bicocca, settembre 2017) & "Le Giornate di studio sull'arte circense" (Università degli Studi di Milano, novembre 2017);
- Visione di performance: Savignano (Cuneo, luglio 2016); Brescia (novembre 2016) e Genova (dicembre 2016).

¹³² L'ingresso al campo è stato favorito dal tutor di dottorato che, oltre ad aver curato la supervisione scientifica dell'intero percorso, ha permesso la realizzazione delle attività, riconosciute come integrative per l'insegnamento accademico di Pedagogia del Corpo (titolare del corso prof.ssa Francesca Antonacci, a.a. 2016/2017).

¹³³ Per la documentazione del training, cfr. paragrafo 6.5.

6.4.3 Descrizione delle attività

6.4.3.1 Lezione seminariale “Camminare nel cielo”

La lezione seminariale “*Camminare nel cielo*”¹³⁴, condotta dal funambolo Andrea Loreni, ha visto la partecipazione di 96 studenti frequentanti il terzo anno del corso di Laurea in Scienze dell’Educazione (Insegnamento di Pedagogia del Corpo).

L’intervento ha avuto come oggetto la relazione tra funambolismo e formazione dell’uomo, concentrandosi in particolare sulla dimensione dell’equilibrio come istanza da ricercare costantemente e non punto fisso a cui arrivare.

Oltreché momento di confronto, in quanto contesto favorevole a un dialogo diretto tra ricercatrice, performer e studenti - attraverso domande di approfondimento e/o chiarimenti - l’incontro ha consentito di raccogliere dati relativamente al tema di ricerca in oggetto.

Nello specifico, al termine del seminario è stato chiesto ai partecipanti di disegnare la propria immagine di equilibrio e di descrivere in forma poetica il filo teso, per un totale di 96 disegni e 96 descrizioni poetiche raccolte. Tale materiale, come precedentemente descritto, è stato catalogato e archiviato, per essere successivamente analizzato, unitamente agli altri testi.

6.4.3.2 Laboratori di filo teso

Il setting

Con riferimento a quanto tematizzato nel paragrafo *Il cavo. Spazio-tempo ludico*¹³⁵, la cornice del laboratorio è qui intesa quale cerchio-magico (Huizinga, [1938] 2002), spazio-tempo altro dalla realtà ordinaria (Turner, [1982] 2003), in cui esperire una destrutturazione della camminata e postura abituale. Il soggiornare in una tale area, ricorda Antonacci, è infatti condizione speciale perché consente di generare una postura che non si risolve in una netta separazione dualistica - mente e corpo, emozioni e pensieri, io e mondo, etc. - consueta della vita adulta, ma si espande come condizione partecipativa di un contatto più autentico con se stessi e gli altri (2017a). Il laboratorio diviene, in tal modo, luogo elettivo per l’elaborazione di una conoscenza che può dirsi realmente

¹³⁴ La lezione è stata audio registrata e in seguito trascritta al fine di poter essere utilizzata come materiale di documentazione e analisi - unitamente al diario di ricerca di cui la ricercatrice si è avvalsa per tenere traccia dell’intervento, durante il suo accadere.

¹³⁵ Cfr. paragrafo 3.5.

incarnata (Gamelli, 2005, 2009; Pasini, 2016), in cui la vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata perché ancora più intensamente vissuta, non solo attraverso la parola, ma soprattutto mediante il corpo e il ricorso ai linguaggi artistici.

È in questa cornice, «pratica attiva di conoscenza» (Gamelli, 2009), che sono stati proposti i laboratori di filo teso documentati¹³⁶: i primi due presentati come attività integrative per l'insegnamento di Pedagogia del Corpo, mentre il terzo come modulo inserito in un percorso formativo accademico dedicato alle arti performative e allo sviluppo delle competenze trasversali (“Bbetween Performing Arst: Minilabs”)¹³⁷.

Le attività, progettate in maniera analoga per le tre date proposte, contano un totale di 11 partecipanti nel primo, 11 nel secondo e 24 partecipanti nell'ultimo. Il campione, studenti frequentanti il terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, è da ritenersi “di convenienza” in quanto l'accesso al campo, come precedentemente descritto, è stato favorito dal tutor di dottorato, titolare dell'insegnamento di Pedagogia del Corpo (a.a. 2016/2017) e delle attività integrative ad esso correlato.

Con riferimento alla metodologia scelta, la postura assunta dalla ricercatrice durante lo svolgersi dei laboratori è stata di “osservatrice partecipante”, ovvero ci si è calati nel contesto con l'intento di documentare, mediante diario di ricerca, protocollo osservativo, registrazione audio e fotografica, il training psicofisico esperito dai partecipanti, prendendo attivamente parte al cerchio iniziale e finale dell'attività, oltre ai momenti di confronto.

Nello specifico, durante il “cerchio iniziale”, chi scrive ha presentato lo studio in oggetto, esplicitandone obiettivi, finalità e strumenti per la raccolta dei dati, garantendone l'eticità attraverso apposito modulo relativamente al consenso informato (da far firmare prima della rilevazione). In itinere, si è curata la fase di raccolta del materiale, chiedendo ai partecipanti la produzione di una descrizione poetica in merito al filo teso, un disegno relativo all'equilibrio e la nominazione dei vissuti esperiti, a fronte dell'esperienza attraversata.

Il luogo deputato ai laboratori è stato l'Aula Motoria¹³⁸ (edificio U16) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, scelto in quanto stanza priva di sedie e banchi, abbastanza grande da consentire il movimento e l'installazione di una struttura autoportante il filo teso.

¹³⁶ I laboratori sono stati tutti audio registrati e trascritti, al fine di costituire utile materiale documentale, unitamente al diario di ricerca e al protocollo osservativo.

¹³⁷ Percorso promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con la direzione scientifica a cura della prof.ssa Antonacci. Nello specifico, i moduli sono stati dedicati: al teatro, alla disciplina del filo teso e alla danza. Per un approfondimento in merito Cfr. https://www.unimib.it/bbetween/performing_arts.

¹³⁸ Setting, istituito all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, è nato con l'intento di dare voce, non solo alla mente ma anche al corpo degli studenti (Gamelli, 2009). Tra le varie attività proposte, si ricorda, in particolare, il laboratorio teatrale annuale afferente all'insegnamento di Filosofia dell'Educazione – citato precedentemente - e i laboratori motori e pedagogici proposti all'interno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione

I laboratori, dalla durata di tre ore ciascuno, attraverso il training psicofisico condotto da Loreni, hanno avuto come obiettivo primario quello di far sperimentare una postura - fisica e mentale - differente da quella ordinaria. Si sottolinea, infatti, che le attività proposte non hanno avuto una finalità tecnica, ovvero l'obiettivo non è di formare futuri performer di filo teso, quanto piuttosto di cogliere ed estrarre - esercizi, tecniche e riflessioni - per chi aspira a divenire un professionista dell'educazione. Analogamente tematizzava Massa, nel suo laboratorio teatrale¹³⁹, rivolto agli studenti del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione: «non lavoriamo perché i partecipanti imparino una tecnica teatrale, non è il nostro un laboratorio finalizzato ad apprendere tecniche attoriali. [...] [Si tratta piuttosto di] fornire strumenti espressivi, tecniche che aiutino a prendere confidenza con il proprio corpo» (Antonacci & Cappa, in Gamelli, 2009, p. 184).

In tal modo, il training di filo teso proposto - condotto in un contesto tutelato, il più possibile scevro da condizionamenti esterni e valutativo - è stato caratterizzato da esercizi psicofisici volte al rilassamento e all'ascolto dell'intero corpo-mente (cfr. esercizi di rilassamento¹⁴⁰).

In seguito, con l'intensificarsi di un clima di ascolto e fiducia reciproca - necessario per far sì che ciascuno possa incontrare limiti e paure senza sentirsi giudicato e senza timore di sbagliare -, sono state proposte sequenze di esercizi per consentire ai partecipanti di esperire situazioni di equilibrio-disequilibrio, come il camminare a occhi chiusi per un tempo prolungato o lo stare su una gamba sola, richiedendo non solo al corpo, ma anche alla mente, di disfarsi di automatismi e gesti abituali, - come l'invito a 'sezionare' il proprio modo di raggiungere la verticalità, partendo da una posizione supina. Nella seconda parte del laboratorio, sono state proposte attivazioni volte a sensibilizzare l'ascolto del proprio baricentro (esercizi di centratura) ed esercizi di camminate al suolo (esercizi di radicamento), per passare, successivamente, a sperimentare la sospensione dal terreno (esercizi di espansione), provando a compiere i primi passi sul filo teso.

A conclusione della traversata, un momento specifico è stato dedicato al "cerchio finale", per un confronto in merito all'esperienza fatta. Uno spazio-tempo significato in quanto ha consentito di far emergere domande, riflessioni ed eventuali chiarimenti, oltreché passaggio decisivo ai fini della ricerca stessa, in quanto ha permesso di raccogliere le emozioni e i vissuti esperiti dai partecipanti.

Per quanto concerne la raccolta dei dati, gli studenti sono stati inizialmente invitati ad osservare il filo teso, per darne una descrizione poetica, mentre a conclusione delle attività, è stato chiesto di disegnare la propria immagine di equilibrio e di nominare per iscritto i vissuti provati.

e della Formazione, unitamente ai percorsi Bbetween, promossi dall'Ateneo di Milano-Bicocca, dedicati allo sviluppo delle competenze trasversali.

¹³⁹ Cfr. paragrafo 2.2.

¹⁴⁰ Tali tecniche ed esercizi, come a breve si descriverà, sono stati in parte rielaborati dalla pratica di meditazione orientale Zen, con innesti provenienti dallo yoga e dal Tai Chi Chuan.

Analogamente alle altre attività documentate, descrizioni poetiche, disegni e vissuti sono stati tutti catalogati e archiviati al fine di essere successivamente analizzati.

Il training psicofisico

*Gli esercizi*¹⁴¹

Di seguito una descrizione relativamente agli esercizi e alle attivazioni proposte durante il training psicofisico osservato. Ai fini di pervenire a una documentazione il più possibile comprensibile e significativa, relativamente alla domanda di ricerca in oggetto, sono stati suddivisi, da parte chi scrive¹⁴², in:

- ✓ esercizi di rilassamento
- ✓ esercizi di centratura
- ✓ esercizi di radicamento
- ✓ esercizi di espansione

Analogamente al primo studio di caso, per ciascuna gamma, a una iniziale descrizione seguono Note Teoretiche, con l'intento di esplicitare possibili connessioni tra esercizi osservati e teorie studiate. Gli esercizi sono stati sempre preceduti da un "cerchio iniziale", per una breve presentazione da parte del conduttore, dei partecipanti e della ricercatrice stessa, e seguiti da un "cerchio finale", per la condivisione e rielaborazione dell'esperienza.

✓ **Esercizi di rilassamento**

Stelle Marine

Descrizione:

L'indicazione è di sdraiarsi a terra supini, di chiudere gli occhi e di aprire il palmo delle mani, rivolgendolo al cielo. L'attenzione è posta alla respirazione cercando di coordinare il respiro al movimento di apertura e chiusura delle mani: nell'inspirazione si tratta di chiudere le mani

¹⁴¹ Per la stesura degli esercizi, ci si è avvalsi, in particolare, del paragrafo "L'allenamento dell'attore", in cui Grotowski ([1968] 1970) descrive una gamma di esercizi elaborati per il training attoriale e al testo di Alschitz (1998), in cui il regista riporta, sotto forma di diario, annotazioni, e vissuti relativamente agli esercizi psicofisici proposti. Si è fatto inoltre riferimento alle schede di laboratorio presentate nel testo *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva* (Gallelli, 2012), in cui l'autrice analizza alcuni giochi a fronte di esperienze didattiche svolte in contesti scolastici.

¹⁴² L'ordine degli esercizi è comunque mantenuto invariato rispetto a quanto proposto (come avvenuto anche per il primo contesto).

(contrazione dei muscoli), coinvolgendo solo i muscoli della mano necessari per il movimento, mentre nell'espiazione di lasciare che le mani si aprano (rilassamento dei muscoli).

Vige il silenzio, solo la voce del conduttore si presenta, delicata, per guidare i partecipanti nell'esercizio. Viene introdotta una pausa nella respirazione, una piccola sospensione alla fine dell'espiazione. L'indicazione è di provare a trattenere il respiro, per qualche secondo, per vedere se accade qualcosa, e in caso cosa, durante la sospensione esperita.

L'esercizio continua, in un alternarsi di contrazione e di rilassamento muscolare, andando gradualmente a coinvolgere tutte le parti del corpo: mani, braccia, tronco, collo, viso e poi gambe, bacino, piedi, per concludersi con l'attivazione del perineo. Ogni movimento è sempre accompagnato dal ritmo della respirazione (contrazione-inspirazione; rilassamento-espiazione).

Al termine invita ad aprire gli occhi, rimanendo a terra, per ascoltare il corpo e le sensazioni provate.



Laboratorio 5 dicembre 2016

Il cavo immaginario

Descrizione:

Il funambolo chiede di mantenere la posizione supina guidando i partecipanti in un percorso immaginativo ad occhi chiusi. L'indicazione è di provare a visualizzare uno spazio "vuoto" e "alto".

Il conduttore porta ad osservare attentamente il luogo, per definirne i contorni e riconoscerne colori

e profumi. Fare attenzione a dove i piedi appoggiano. Quindi, immaginare di gettare un cavo, tenderlo fino a raggiungere l'estremità opposta di questo vuoto. Una volta preparato il cavo, si è pronti per compiere i primi passi, cercando anche in questo caso di definirne i dettagli visivi, olfattivi e sonori. Arrivati dall'altra parte, l'invito è di ascoltare il corpo e le sensazioni esperite.

Infine, il conduttore porta i partecipanti a riprendere contatto con il pavimento e ad aprire lentamente gli occhi rimanendo coricati.

Note teoretiche:

Gli esercizi di rilassamento proposti, richiedendo un elevato grado di concentrazione, consentono di acquietare non solo il corpo, ma anche la mente dei partecipanti. L'attenzione è posta sulle singole parti del corpo, sperimentando un bilanciamento tra rilassamento e contrazione muscolare, in modo da cercare di sentire e riconoscere tutti quei muscoli che nella quotidianità vengono attivati inconsapevolmente in quanto per lo più agiti meccanicamente (Grotowski, [1968] (1970).

Per quanto concerne l'esercizio di visualizzazione, il riferimento teorico è a Brook e a *La fune del funambolo*¹⁴³ in cui il regista, per esercitare la facoltà immaginativa, invita gli allievi a immaginare che distesa sul tappeto di allenamento vi sia una fune sulla quale camminare.

✓ **Esercizi di centratura**

Verticalità

Descrizione

Dalla posizione a terra supina, l'indicazione è di raggiungere la verticalità mediante cinque movimenti, step precisamente scanditi. Si tratta di "sezionare" in micro-movimenti un'azione quotidiana, come l'alzarsi dal suolo, per affinare un'attenzione sensibile ai più piccoli gesti compiuti. La sequenza viene ripetuta più volte, in silenzio e con un elevato grado di concentrazione, in modo tale da poter memorizzare i cinque passaggi. Se inizialmente Loreni propone un lavoro individuale, in cui ciascuno ascolta e "conta" il proprio ritmo, successivamente viene stabilito un tempo condiviso. Il conduttore scandisce e nomina i cinque step - da 1 a 5 -, dove lo zero rappresenta la posizione supina e il 5 la posizione eretta.

Una volta incorporati i 5 micro-movimenti accuratamente eseguiti, a questi viene abbinata la respirazione, con le relative fasi di inspirazione-espiazione: al momento di pausa corrisponde l'espiazione, mentre al movimento corrisponde l'inspirazione.

¹⁴³ Cfr. paragrafo 2.4.

L'esercizio procede con l'indicazione di portare l'attenzione ai punti di contatto del corpo con il suolo e, al contempo, alla qualità della spinta utilizzata. Infine, la richiesta è di ripetere i cinque step invertendo l'abbinamento precedentemente sperimentato, ovvero di espirare durante il movimento e di inspirare durante la pausa, ascoltando i momenti in cui ci si sente maggiormente a proprio agio.

Sfera

Descrizione:

Ci si dispone in cerchio, in piedi. L'attenzione è posta al baricentro. Si tratta di inspirare gonfiando la pancia, come se fosse un palloncino, e di alzare al contempo le braccia, che si sollevano morbide e si abbassano dolcemente, con l'espirazione. Il movimento delle braccia è coordinato al ritmo del respiro. L'appoggio è nei piedi che si radicano al suolo come fossero radici¹⁴⁴.

Tronco

Descrizione:

Distribuirsi ora nello spazio, mantenendo la posizione eretta, con i piedi ben piantati al suolo. Si tratta di indurre un movimento che, partendo dal tronco, abbia un'intensità tale da generare una rotazione completa del corpo, prima da una parte, poi dall'altra. Le braccia seguono il movimento. L'attenzione è posta sul tronco-baricentro, dal quale si diffonde un'energia capace di attivare l'intero organismo.

Note teoretiche:

Emerge come un movimento semplice e naturale, come il raggiungimento della verticalità, se fatto con attenzione e precisione, richiede un dispendio energetico molto elevato (Barba, 1993). L'esercizio ha come obiettivo una destrutturazione degli automatismi che guidano le azioni quotidiane, per ripulire i gesti dai movimenti superflui. Si tratta di provare a stare nella reiterazione di movimenti e gesti consapevolmente scelti.

Così facendo, il training allena a ricercare ciò che Loreni definisce come “riferimenti interni”, ovvero elementi in grado di acuire la sensibilità, attraverso i quali *«lo scarto fra pensiero e azione si riduce notevolmente in quanto si è intensamente concentrati nel momento presente, senza preoccupazioni passate o future»*¹⁴⁵. Tali riferimenti, spiega il funambolo, risultano particolarmente utili quando quelli esterni vengono meno. Sul cavo, per esempio, sono frequenti gli abbassamenti improvvisi della temperatura o i cambi repentini delle condizioni climatiche. Analogamente sulla scena educativa, l'educatore si trova spesso nella condizione di dover gestire imprevisti e urgenze. In tal modo, gli esercizi proposti sono un invito a sperimentare l'equilibrio come condizione dinamica,

¹⁴⁴ Posizione mutuata dal primo *Lu* del Tai Chi (in Bianchi & Battilana, 2010).

¹⁴⁵ Lezione seminariale “Camminare nel cielo”, 14 novembre 2016.

permanentemente instabile (Barba, 1993). Si tratta, allora, di provare a ricercare anche nel disequilibrio punti di agio, «*per fare dell'instabilità una forza e non una criticità che paralizza*»¹⁴⁶.

✓ **Esercizi di radicamento:**

Albero

Descrizione:

I partecipanti sono disposti in piedi. Il conduttore invita ad assumere una posizione del corpo dritta ma non rigida, cercando di prestare attenzione alla zona perineale - zona di solidità che dà stabilità e radicalità all'interno corpo – piuttosto che agli addominali. Le braccia sono semi aperte, con le punte delle dita rivolte verso il suolo, come fossero rami tesi verso la terra. Provare a mantenere morbide le braccia e al contempo a dare un'intenzione alla punta delle dita. Mantenendo tale posizione, l'indicazione data è di chiudere gli occhi e di contrarre il perineo, portando l'ascolto verso l'interno del corpo.

L'esercizio prosegue con il caricare il peso su una gamba sola. Si tratta di spingere verso il basso e al contempo staccare l'altra gamba. Le braccia si muovono fungendo da bilanciere per il corpo. Dopo aver ricercato una posizione di equilibrio, alternativamente su una gamba e poi sull'altra, il funambolo guida i partecipanti nei passaggi che conducono alla figura definita dell'"*albero*"¹⁴⁷, ovvero: mantenere un piede radicato al suolo mentre l'altro viene sollevato e appoggiato all'interno della coscia; le braccia seguono il movimento, lentamente, salendo verso il cielo, arrivando a congiungere i palmi delle mani.

Infine, si torna in posizione eretta ascoltando le sensazioni comunicate dal corpo. La gamba che appoggia sembra ora pronta all'azione.

¹⁴⁶ Laboratorio di filo teso, 12 dicembre 2016.

¹⁴⁷ Posizione mutuata dalla pratica dello Yoga.



Laboratorio 6 marzo 2017



Laboratorio 6 marzo 2017

Camminata a occhi chiusi

Descrizione:

La richiesta è di camminare con gli occhi chiusi, lentamente e silenziosamente nello spazio, per 15 minuti consecutivi.

Il conduttore invita a immaginare di avere delle antenne nei piedi e non nelle mani (diversamente da come usualmente si è portati a fare). Provare a infondere morbidezza al corpo intero, cercando di allentare le rigidità e accogliendo un eventuale incontro con l'altro, non come scontro ma come tensione al contatto. Rilassare i muscoli che non servono, come la bocca e le mascelle.

Attraversamenti

Descrizione:

Ci si dispone in riga, preparandosi ad attraversare lo spazio su un filo teso immaginario, prima con gli occhi chiusi poi con gli occhi aperti. L'indicazione è di appoggiare al suolo un piede alla volta. Come per "il cavo immaginario", anche qui il riferimento è a Brook e al suo esercizio "*la fune del funambolo*". Loreni sprona a mantenere alta la testa, abbassando gli occhi solo se si sente il bisogno di guardare il filo.



Laboratorio 6 marzo 2017

Postura da filo

Descrizione:

Si tratta di sperimentare al suolo quella medesima postura che si andrà successivamente ad assumere una volta saliti sul cavo: provare ad immaginare che un filo invisibile attraversi l'intero corpo. Un'estremità è attirata verso il cielo, per raddrizzare la sommità del capo, l'altra, al contempo, verso il centro della terra, per far sì che i piedi si radichino al suolo. Nel mentre, le mani sono rilassate e le braccia morbide lungo i fianchi.

Mantenendo questa centratura, l'indicazione è di staccare prima un piede poi l'altro dal suolo, ricercando una posizione di equilibrio. Per bilanciarsi, ci si può aiutare alzando le braccia all'altezza delle spalle, muovendole. Ricordarsi di mantenere il tronco (baricentro) il più possibile dritto.



Laboratorio 12 dicembre 2016

Note teoretiche:

Queste attivazioni, come le precedenti, sono anch'esse finalizzate al riconoscimento e all'ascolto dei "riferimenti interni". Camminare senza vedere con gli occhi, se da una parte può generare vissuti d'ansia, dall'altra consente di attivare un ascolto più profondo del corpo, grazie al coinvolgimento di tutti gli altri sensi.

Gli esercizi mostrano inoltre come l'equilibrio sia condizione estremamente dinamica, che necessita di un continuo bilanciamento tra forze contrapposte: alto – basso, cielo – terra, radicamento –

espansione, etc. La postura centrata, richiesta per camminare sul filo, rivela infatti che è solo spingendo verso il basso che si può riuscire a ergersi verso l'alto.

Infine, la qualità energetica richiesta alla gamba per salire sul filo – da Barba definita *sats*, ovvero preparazione dinamica - sembra essere molto simile a quella ricercata da attori e danzatori –: «è il punto in cui si è decisi a fare [...]. È il tendersi o il raccogliersi da cui sgorga l'azione» (Barba, 1993, p. 87). È la molla prima del primo passo sul filo teso. E, analogamente, si potrebbe dire, la molla del primo passo sulla scena educativa.

✓ **Esercizi di espansione**

Sul filo: con un piede

Descrizione:

Il conduttore invita i partecipanti a salire sul filo teso¹⁴⁸.

Inizialmente si tratta di provare a stare con un piede solo, senza compiere passi, per sperimentare piccoli momenti di equilibrio/disequilibrio. Successivamente, l'indicazione è di provare a sbilanciarsi, correndo anche il rischio di cadere - essendo in una situazione tutelata - per sentire quali vissuti ed emozioni si presentano. Provare ad ascoltare anche la paura e il dolore - quest'ultimo potrebbe essere provocato dal contatto del filo con il piede, privo di scarpa.

¹⁴⁸ Struttura in acciaio autoportante il filo teso. Collocato a 50 cm dal suolo, il cavo ha un diametro di 16mm e una lunghezza di 4,5 metri.



Laboratorio 5 dicembre 2016

Sul filo: con due piedi

Descrizione:

Il funambolo invita a ricercare il rilassamento di tutto il corpo, prima di staccare il primo piede dal filo, mantenendo una postura concentrata anche sul piedistallo. Prendersi un momento per stare, per ascoltare cosa accade internamente. Solo allora provare a compiere i primi passi, mantenendo una respirazione diaframmatica ed esplorando un ritmo costituito da passo- stacco del piede, passo- stacco del piede, passo – stacco del piede, e così via.



Laboratorio 12 dicembre 2016



Laboratorio 6 marzo 2017

Note teoretiche:

La camminata sul filo diviene contesto elettivo per imparare a camminare *ex novo* (Barba, 1993). Una camminata *reale*, in quanto autenticamente esperita, emergente da un processo di sfrondamento ed eliminazione (Grotowski [1968] 1970), di sottrazione (Manuzzi, in Gamelli, 2009) e semplificazione

(Barba, 1993). Dove con semplificazione si intende «l'omissione di alcuni elementi per metterne in rilievo altri, che così appaiono essenziali» (Ivi, pag. 49). Si tratta, in altre parole, di ripulire l'abituale postura da tutto ciò che si dimostra superfluo - pensieri e gesti agiti inconsapevolmente -, per intensificare la qualità della propria presenza nell'incontro con l'altro. Un allenamento per mettere-in-forma (Barba, 1992) l'intero corpo-mente, rendendolo artificiale, ovvero rigorosamente disciplinato, ma al tempo stesso credibile, ovvero intensamente presente nel qui e ora dell'accadere formativo.

6.5 Stare sul filo. Vivere la domanda di ricerca

“È la negazione della propria soggettività
a costituirsi come unico pericolo
per l'oggettività della conoscenza”.

Antonia Chiara Scardicchio, *Il sapere claudicante*

Nell'ottica di una conoscenza incorporata, che si alimenta nel dialogo con la fisicità propria di ogni esperienza mentale (Pasini, 2016), e di un sapere che si compone di emozioni, immagini e vissuti, oltreché di parole (Bruzzone, 2016), e ai fini di stabilire una stretta correlazione tra quanto osservato e le teorie studiate, si è ritenuto importante vivere in prima persona il training psicofisico indagato¹⁴⁹, per una comprensione e riflessioni in profondità circa la postura emotiva, fisica e mentale dell'educatore.

È a partire da tali premesse che è stato chiesto al funambolo Loreni se fosse disponibile a condurre un training rivolto, non solo agli studenti, ma anche alla ricercatrice.

L'esperienza si è articolata nelle mattine del 7-8-9 dicembre 2016, presso il Dojo Hokuzuiko di Torino, luogo in cui il funambolo pratica regolarmente sessioni di meditazione.

¹⁴⁹ Cruciale è stato lo sguardo del tutor di ricerca e di altri docenti del collegio di dottorato, che hanno fornito importanti stimoli e feed-back relativamente alla postura assunta dalla ricercatrice.



Dojo Hokuzuiko, Torino

Il training, come da accordi, ha seguito la medesima struttura laboratoriale proposta agli studenti. Con una specifica: essendo intenzionalmente strutturato su più giorni, è stato possibile soffermarsi sui singoli passaggi per un tempo più lungo, rispetto a quanto avvenuto in aula, favorendo in tal modo un sostare riflessivo per ciascun esercizio/attivazione.

Al termine di ogni mattina - analogamente al “cerchio finale” dei laboratori -, è stato previsto un momento conclusivo di restituzione in cui si sono condivise riflessioni e vissuti circa l’esperienza attraversata¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Analogamente a quanto avvenuto per gli altri contesti di ricerca, anche questi momenti sono stati audio registrati e successivamente trascritti, al fine di poter costituire materiale documentale.

6.5.1 Annotazioni dal diario di ricerca¹⁵¹

“Il training [...].
Il mio terreno di libertà”.
Julia Varley. *Pietre d'acqua*

Quanto segue è un estratto - frutto di riflessioni, intuizioni, vissuti e sensazioni annotate sul diario di ricerca¹⁵²-, ritenuto significativo ai fini di un'indagine qualitativa che tiene conto anche della postura emotiva, fisica e cognitiva del ricercatore (Mortari, 2007b).

Coerentemente con la metodologia di ricerca scelta, ci si è dunque interrogati sui significati e sull'ascolto delle emozioni, non solo dei partecipanti, ma anche di chi è coinvolto in prima persona nel processo di raccolta, elaborazione, significazione e interpretazione dei dati (Riva, 2004). Dove lo sguardo del ricercatore rappresenta, con le parole di Formenti, «il luogo nel quale e dal quale si origina un percorso [...] che fa sempre i conti con l'altro, con l'alterità del mondo» (2017, Introduzione, XVI).

Giorno 1

Nella crisi trovo le mie radici

Note prima di cominciare:

«Il momento è finalmente arrivato. Sono molto emozionata [...]. Cerco di tenere a bada la mente, che corre veloce, desiderosa di anticipare ciò che accadrà.

In passato, ho provato a salire sul filo teso, in occasione di seminari dedicati all'insegnamento delle arti circensi, ma non ho mai dedicato un tempo specifico allo studio di questa disciplina».

Note in itinere:

«Per la prima volta sento respirare il filo. Le due ore di lavoro sulla respirazione, sulla destrutturazione degli schemi di respirazione abituale (cfr. in particolare esercizio “Stella marina”), acquiscono il mio ascolto.

Provo a stare nella scomodità, nell' “innaturalità”, nel disequilibrio generato da alcune posizioni per me poco usuali (come stare su una gamba sola, con gli occhi chiusi, per un tempo molto lungo).

¹⁵¹ Per la stesura del presente paragrafo, ci si è avvalsi, in particolare, del capitolo “Il training” contenuto in *Pietre d'acqua. Taccuino di un'attrice dell'Odin Teatret* (Varley, 2006) e del diario di Andrea Bianchi *Il silenzio dei passi. Piccolo elogio del camminare a piedi nudi nella natura* (2016). Se nel primo la voce è quella di un'attrice che descrivere minutamente il proprio allenamento quotidiano, nel secondo le parole sono quelle di un escursionista che narra della propria esperienza di camminatore scalzo.

¹⁵² Note: prima di cominciare, in itinere e a posteriori.

Sento la fatica del ripetere con estrema precisione i 5 movimenti-step da me scelti per raggiungere la verticalità (cfr. esercizio “verticalità”). Mi esercito a uscire da un movimento agito meccanicamente per entrare in una ripetizione che ricorda il rito, ovvero una sequenza di gesti volti a sancire una separazione dalle attività ordinarie [...].

Salgo sul filo, il piede scalzo non si impone sul cavo, non lo schiaccia, non lo colpisce, ma lo sfiora con delicatezza. Qui, ogni passo compiuto è consapevolmente scelto.

L’invito è a svuotare per accogliere».

Note a posteriori:

«Incontrare il filo. Un’occasione di confronto con i miei limiti. Limiti che sento soprattutto legati alla mente. Mi accorgo che se resisto a una piccola “sofferenza”, tutto sommato sopportabile, - come può essere la sensazione del piede nudo sul cavo – forse posso imparare molto di più – in termini di ottenere maggiore apertura e flessibilità, di fronte ad ostacoli “apparenti”, e in definitiva di giungere a una maggiore libertà» (Diario di ricerca, secondo studio di caso).

Giorno 2

Fluidità e precisione

Note prima di cominciare:

«Andrea mi propone una meditazione all’alba. La sveglia è puntata alle ore 4.45 del mattino. È inverno, e fa molto freddo. Per un momento mi chiedo, perché la necessità di alzarsi così presto? ... Ma cerco di distogliere questi pensieri per vivere il momento presente e l’opportunità che mi è data».

Note in itinere:

«Anche oggi il funambolo mi sprona a stare in posizioni scomode, per un tempo sempre maggiore [...].

Dopo le iniziali resistenze mentali, oltreché fisiche, gradualmente accedo in uno spazio-tempo altro. Entro in un flusso (Csikszentmihalyi, 1990) dove viene meno l’abituale distinzione tra mente che pensa e corpo che agisce, ma corpo e mente fluiscono insieme (cfr. “interezza psicofisica dell’azione”, Stanislavskij, [1938] (2000))».

Note a posteriori:

«Gli esercizi sono un invito a calmare la mente - per abbandonare le preoccupazioni passate e future – e, al contempo, a disciplinare il corpo - per liberarlo dagli schemi automatici di comportamento.

Il tentativo è di instaurare un clima in cui potermi sentire a mio agio, in cui esprimermi liberamente, ma con precisione (Massa in Antonacci & Cappa, 2001). Esercitare il corpo-mente a un'attenzione sensibile (Mortari, 2009), per provare a stare bene anche in una situazione di difficoltà (cfr. Loreni, ricerca dei “riferimenti interni”).

In questo contesto, assai lontano da ciò che tendenzialmente la società odierna propone, l'allenamento è a “svuotare” (Pasqualotto, 1992) anziché sommare, per ricercare un riempimento qualitativamente differente. In altre parole, si tratta di esercitarsi facendo sì che ogni gesto, movimento, o espressione sia determinato da una volontà e da una necessità (Massa in Antonacci & Cappa, 2001)» (Diario di ricerca, secondo studio di caso).

Giorno 3

Fermezza per mezzo della mobilità

Note prima di cominciare:

«Togliere le scarpe per incamminarsi scalzi lungo il proprio sentiero (Bianchi, 2016).

Un sentimento di profonda gratitudine attraversa tutto il mio corpo. Sono grata ad Andrea per il tempo che mi sta dedicando, e al percorso di ricerca che mi sprona, ogni giorno, anche nella fatica, a mettermi in moto. “Stare seduti il meno possibile, non fidarsi dei pensieri che non sono nati all'aria aperti e in movimento – che non sono una festa anche per i muscoli”, scriveva Nietzsche ([1908] 1991)».

Note in itinere:

«Il camminare sul filo mi consente di percepire come ciò che all'esterno appare immobile sia in realtà il frutto di un continuo movimento interno. Che l'immobilità sia spesso confusa con la rigidità? Anche oggi il funambolo mi invita a stare pienamente nella forma scelta, per giungere alla verticalità e all'atto di camminare come momento di completa consapevolezza».

Note a posteriori:

«Camminare. Un'esperienza antica e nuova allo stesso tempo. Antica perché conosciuta da sempre dall'uomo, nuova perché per stare sul filo è necessario reimpararla.

Il training ha così aperto alla possibilità di incontrare un altro modo di guardare al camminare, affinando l'ascolto verso il mio mondo interno e verso l'ambiente esterno, al contempo» (Diario di ricerca, secondo studio di caso).

7. Entrare e sostare

“[...] Soste, e al contempo oscillazioni.

Come quelle di Philippe Petit
sul suo filo da funambolo.

Trepidanti crediamo che il baratro del sospeso
sia attitudine profondamente scientifica,
non rinuncia alla scientificità della conoscenza”.

Antonia Chiara Scardicchio & Andrea Prandin, *Parole Disarmate*

In accordo con la filosofia fenomenologica - postura cognitiva di riferimento -, il processo di analisi si è articolato lungo le traiettorie indicate da tale approccio. In particolare, la direzione scelta è stata orientata in senso prettamente ermeneutico, con l’obiettivo di ricercare le interpretazioni delle esperienze osservate, indagate e vissute dai testimoni privilegiati, dai partecipanti e dalla ricercatrice stessa in relazione alla domanda iniziale.

Ciò ha condotto all’elaborazione di un “modello” analitico¹⁵³ che consentisse di tenere insieme la complessità del materiale raccolto, per giungere a una descrizione del fenomeno indagato, attraverso una conoscenza approfondita dell’esperienza attraversata e, successivamente, a una sua significazione e interpretazione ermeneutica, per una riflessione pedagogica in merito alla traiettoria di ricerca evidenziata.

7.1 La via seguita per l'analisi del materiale raccolto

Con riferimento all’indirizzo fenomenologico-ermeneutico¹⁵⁴, ci si è avvalsi, in particolare, dei contributi forniti da van Manen (1990; 2007) e da Mortari (2007a/b), i quali propongono un’*analisi tematica* per elaborare i dati raccolti.

In linea con tale approccio, il ricercatore è considerato parte integrante del processo di analisi, chiamato a utilizzare la propria personale esperienza come punto di partenza per guardare, leggere e interpretare il fenomeno oggetto di studio. Per l’ermeneutica, infatti, «comprendere è un’attività eminentemente soggettiva, che convoca la totalità del soggetto» (Wunenburger, 2007, p. 101). Tuttavia tale soggettività, sottolinea Wunenburger, non è da confondere con una mera «spontaneità

¹⁵³ Da intendersi come guida (Richards & Morse, [2007] 2009), *bussola* e non schema rigido e aprioristico.

¹⁵⁴ Nello specifico, cfr. paragrafo 4.2.

impulsiva» (Ibidem). Al contrario, chi entra nei dati, attraverso un procedere riflessivo, è continuamente chiamato a un lavoro di ri-significazione (Riva, 2004), che tutt'altro che condurre alla creazione di modelli prescrittivi, «ambisce ad aprire possibilità per creare relazioni formative tra essere e agire, tra chi noi siamo e come agiamo, tra pensosità e delicatezza»¹⁵⁵ (van Manen, 2007, p.13).

Fondamentale è dunque la postura assunta dal ricercatore, che lontana dal pretendere di possedere i dati e il fenomeno indagato, si traduce in una disposizione ad «accettarsi mancante» (Mortari, 2007b), per «azzardare nuovi cammini» (Ivi).

In quest'ottica, il percorso di analisi seguito, tutt'altro che definitorio e consapevole della parzialità dello sguardo di chi scrive, si è andato articolando su più livelli, con l'intento di portare alla luce i diversi strati che costituiscono i significati del training psicofisico documentato relativamente alla postura fisica, emotiva e cognitiva dell'educatore.

Al tal fine, attraverso un procedere interessato a evidenziare le ricorrenze emergenti dal materiale raccolto, senza per questo tralasciare le unicità e le singolarità (Mortari, 2007b), gli autori suggeriscono un metodo basato sulla ricerca di «temi ricorrenti e strutturanti» l'esperienza attraversata (van Manen, 1900) - le «essenze» della tradizione fenomenologica (Sità, 2012) - qui nominate *Parole Maestre*¹⁵⁶. Dove con «tema», «core meaning» (Mortari, 2007b), «parola maestra», ci si riferisce all'individuazione di un punto cruciale, un nucleo generativo, una direzione semantica centrale, relativamente al fenomeno indagato e ricorrente all'interno del materiale raccolto. van Manen, in particolare, fa riferimento a un'analisi tematica focalizzata sulla ricerca di temi strutturanti in dati che, seppur raccolti con strumenti differenti, possano essere tutti considerati alla stregua di «testi» da interpretare. Anche per quanto concerne l'indagine qui condotta, ci si è avvalsi, unitamente alla parola orale e scritta (interviste e vissuti), del linguaggio iconico e poetico (disegni dell'equilibrio e descrizioni del filo teso), intendendoli pertanto, al pari delle parole dei partecipanti e dei testimoni privilegiati, come «testi» da leggere e significare.

Per quanto concerne l'individuazione dei temi - a seconda della domanda di ricerca, del tipo e della quantità di materiale raccolto - l'autore presenta tre diversi approcci (1990):

- il primo interroga i materiali di ricerca considerati nella loro interezza e globalità;
- il secondo ricerca quali frasi o segmenti di testo risultano essere particolarmente rilevanti per la struttura del fenomeno;
- il terzo si propone di ricercare i temi fondamentali all'interno di ogni singola frase.

¹⁵⁵ Questa, come le seguenti, è una traduzione dall'inglese effettuata da chi scrive.

¹⁵⁶ Espressione mutuata dal funambolo Petit che, nel suo testo *Creatività* (2014), chiama le parole chiave *maestre*.

Una volta scelto quello più opportuno – per la ricerca in oggetto il secondo – si è proceduto seguendo le linee metodologiche descritte nel già citato *Researching Lived Experience* (van Manen, 1990), ovvero, si è trattato di:

- ascoltare e leggere un testo numerose volte chiedendosi: «quali affermazioni o frasi o immagini sembrano particolarmente essenziali o rivelatrici relativamente al fenomeno o all'esperienza studiata?» (Ivi, p. 93). Queste affermazioni verranno successivamente cercate, sottolineate o evidenziate. È questo il primo “livello” del composito processo di analisi, grazie al quale tracciare una prima “intelaiatura” della struttura del fenomeno, basata sull'individuazione dei temi centrali;
- successivamente, il percorso analitico si concentra sulle relazioni e sui nessi che il ricercatore intravede tra i temi indagati: «nel momento in cui abbiamo analizzato le descrizioni dell'esperienza vissuta e distinto i temi che iniziano a emergere, si può notare che alcuni temi esperienziali ricorrono come comuni o come possibili assonanze nelle varie descrizioni che abbiamo raccolto. Lo sforzo è ora quello di mantenere l'attenzione concentrata su questi temi, accorpendo in singole espressioni i concetti concernenti i fondamentali significati di questi temi» (Ibidem).
- una volta stabiliti i nessi e le relazioni tra i temi emersi, van Manen invita ad abbozzare le prime considerazioni interpretative circa il fenomeno oggetto di studio, al fine di giungere a individuare tracce semantiche nel materiale raccolto.

Nel corso dell'intero processo di analisi, ai fini di documentare nel modo più trasparente possibile l'esperienza cognitiva vissuta (Mortari, 2003, p. 104) e di prestare «un'intensa attenzione al presente» (Ivi, p. 106), gli autori consigliano di tenere traccia scritta di annotazioni e appunti - da Richards & Morse definiti «memo» ([2007] 2009) - relativamente a quanto inizia a emergere dallo studio analitico del materiale raccolto. Memo che si riveleranno particolarmente utili anche per la successiva fase di significazione e interpretazione dei dati.

Congiuntamente, per garantire il necessario rigore all'indagine, è necessario creare frequenti occasioni di scambio e confronto con colleghi e la comunità scientifica di riferimento, in modo da favorire una triangolazione circa il lavoro ermeneutico in atto.

7.2 Le fasi del processo di codifica

Una volta che il composito materiale di ricerca è stato minutamente ordinato, archiviato e revisionato, si è proceduto con il catalogarlo in maniera distinta per ciascun linguaggio utilizzato:

- osservazioni e diari di ricerca
- disegni
- descrizioni poetiche
- vissuti e testimonianze
- interviste

Terminata l'archiviazione¹⁵⁷, a fronte della molteplicità del materiale raccolto e ai fini di cercare di esplicitare nel modo più preciso, chiaro e dettagliato possibile il processo che ha portato alla definizione delle *Parole Maestre*, si è ritenuto opportuno distinguere ulteriori sottopassaggi, all'interno del modello proposto.

Nello specifico, il processo di analisi si è andato, pertanto, così articolando:

1. Lettura ripetuta e approfondita di tutti i materiali raccolti;
2. Analisi dei singoli disegni / delle singole descrizioni poetiche / dei singoli vissuti /delle singole interviste, con l'obiettivo di individuare le tematiche emergenti e rilevanti all'interno delle specifiche attività proposte (lezione seminariale, laboratori di filo teso, interviste);
3. Individuazione dei temi maggiormente ricorrenti all'interno di ciascuna attività proposta;
4. Individuazione dei temi maggiormente ricorrenti considerati nella totalità dei dati raccolti in riferimento ai vari linguaggi utilizzati;
5. Accorpamento dei temi tra loro affini (costruzione di nessi e relazioni) in singole espressioni concernenti i significati fondamentali dei temi individuati;
6. Griglia di confronto;
7. Individuazione delle *Parole Maestre*;
8. Lettura, significazione e interpretazione di quanto emerso alla luce della domanda di ricerca iniziale.

Il primo passo per *entrare nei dati*, intendendo con questa espressione un *sostare* presso (Mottana, 2004) le immagini, i corpi, i vissuti e le parole dei partecipanti con umiltà e pazienza (Mortari 2009),

¹⁵⁷ A tal fine, si è optato per un'analisi carta e matita, che ha consentito, grazie all'ausilio di supporti cartacei e di cancelleria di evidenziare manualmente i temi ricorrenti e le *Parole Maestre* emergenti.

è stata dunque una lettura ripetuta e approfondita dei singoli materiali raccolti in entrambe i contesti studiati (osservazioni, diari di ricerca, interviste, disegni, descrizioni poetiche e vissuti). Questo momento, fondamentale per «ri-guardare» e «ri-spettare» (Mottana, 2004, p.55) quanto documentato sul campo, è andato nella direzione di giungere a una prima conoscenza delle esperienze attraversate (secondo passaggio), necessaria per poterne poi evidenziare i temi strutturanti.

Successivamente (terzo passaggio), la ricercatrice ha iniziato a individuare i temi centrali e fondamentali ricorrenti all'interno di ciascuna attività, in relazione alla domanda di ricerca. Tale passaggio è stato svolto cercando i nuclei generativi all'interno di segmenti e porzioni di ogni intervista e attività (descrizioni poetiche, immagini e vissuti), coerentemente con il modello tematico proposto da van Manen. In questo senso, si è così creato un “primo livello” di analisi che ha permesso di individuare nei testi nessi e relazioni relativamente al fenomeno indagato.

Il quarto passaggio è consistito nel ricercare i temi maggiormente ricorrenti considerati nella totalità dei dati raccolti in riferimento ai vari linguaggi utilizzati. Nella fattispecie, si è proceduto individuando i temi in merito alla totalità dei disegni, delle descrizioni poetiche, dei vissuti e delle interviste condotte. Si sottolinea che, tale ricognizione non è stata dettata solo e tanto dalla necessità di pervenire a ricorrenze scaturite da un conteggio numerico dei termini, quanto soprattutto - in linea con la ricerca qualitativa -, è il risultato di un processo riflessivo che ha tenuto conto dei significati espressi dai partecipanti, con un'attenzione particolare rivolta al lessico e alle immagini iconiche e poetiche da loro generate.

In corso d'opera, a fronte dell'elevato numero di temi che andavano emergendo, si è deciso di accorpate quelli tra loro affini in singole espressioni concernenti i significati fondamentali dei temi individuati¹⁵⁸ (quinto passaggio). Ciò è risultato cruciale ai fini di pervenire all'elaborazione di una griglia (sesto passaggio) contenente i temi ricorrenti e strutturanti in merito alle varie attività proposte nei diversi contesti studiati. Tale griglia ha infatti consentito di confrontare e interrogare ulteriormente i dati per giungere, infine, alla definizione delle *Parole Maestre* – riconosciute come direzioni semantiche centrali relativamente alla postura fisica, emotiva e cognitiva dell'educatore (settimo passaggio),

In ultima fase, si è passati al processo di significazione e interpretazione (ottavo passaggio) - risultante dell'intreccio tra le *Parole Maestre* scaturite dal campo e quelle emerse dalla letteratura scientifica di riferimento¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Tale passaggio è stato realizzato per l'analisi delle descrizioni poetiche, dei vissuti e delle interviste. Per quanto concerne i disegni (immagini dell'equilibrio), dal momento che il numero di tematiche individuate è risultato inferiore rispetto a quanto emerso dagli altri linguaggi, si è optato per non attuarlo.

¹⁵⁹ Cfr. Prima parte “Alle radici. Le *Parole dei Maestri*”.

Ogni passaggio, come precedentemente descritto, è stato accompagnato dalla scrittura di appunti e note contenenti riflessioni e pensieri emergenti dal composito lavoro di analisi. Tali scritture, archiviate come «memo», hanno reso visibile il pensiero della ricercatrice nel corso dell'intera azione analitica favorendo, al contempo, la fondamentale operazione di triangolazione¹⁶⁰.

7.2.1 Un esempio: analisi del materiale iconografico

Di seguito, a titolo esemplificativo, si riportano i passaggi compiuti per quanto concerne l'analisi dei disegni (immagini dell'equilibrio):

- Lettura ripetuta e approfondita di tutti i disegni (primo passaggio);
- Analisi dei singoli disegni (secondo passaggio);
- Individuazione dei temi maggiormente ricorrenti all'interno di ciascuna attività proposta (terzo passaggio):

✓ Lezione seminariale “*Camminare nel cielo*” (14 novembre 2016):

Tot. 96 disegni

Tematiche	Ricorrenze¹⁶¹
Albero	7
Bilancia	12

¹⁶⁰ Con l'intento di evitare una lettura eccessivamente unidirezionale del materiale raccolto - congiuntamente ai momenti di feedback, supervisione e verifica citati -, la ricercatrice si è avvalsa di un confronto con tre professionisti nel campo dell'educazione e della formazione, che presentassero una particolare sensibilità per il mondo artistico e le discipline filosofie orientali (in modo da conoscere l'apparato teorico di riferimento e i linguaggi utilizzati). In particolare, per quanto concerne la lettura dei disegni il contributo è di un'insegnante della scuola dell'infanzia - studiosa di cultura giapponese. Per quanto concerne le descrizioni poetiche e i vissuti lo sguardo è di un educatore - attore. Infine, per la lettura delle interviste ci si è avvalsi di un'antropologa - formatrice - insegnante yoga. La scelta dei soggetti è da ritenersi di “convenienza” in quanto sono persone che la ricercatrice conosceva già prima dell'avvio della ricerca e con cui ha avuto modo di confrontarsi sin dal nascere del progetto.

¹⁶¹ Con il termine “ricorrenza” ci si riferisce qui a un conteggio di ordine numerico, ovvero al numero di volte in cui la tematica è comparsa. Tuttavia, anche in questo caso, fondamentale è lo sguardo del ricercatore, che attraverso la propria «sensibilità» (Bruzzone, 2016) riconosce, legge e suddivide le immagini raccolte. La sensibilità è, infatti, con le parole di Bruzzone, «bagaglio irrinunciabile di ogni professionista [...] che non voglia essere tacciato di astrazione [...]. [Una] modalità dell'esperienza e della conoscenza [...] senza la quale ogni relazione con l'*altro* rischia di diventare una vuota presunzione o un'impresa disperata» (Ivi, p. 15).

Goccia	2
Mandala	1
Rola bola ¹⁶²	3
Sfera	4
Spirale	3
Stone balancing ¹⁶³	6
Su una gamba sola ¹⁶⁴	8
Tao	6
Trottola	1
Volo	4

✓ Laboratorio di filo teso (5 dicembre 2016):

Tot. 11 disegni

Tematiche	Ricorrenze
Albero	2
Spirale	1
Stone balancing	1
Su una gamba sola	1
Trottola	1
Volo	1

¹⁶² Attrezzo di giocoleria costituito da una tavola posta in equilibrio su un rullo.

¹⁶³ Espressione che indica una forma artistica consistente nella realizzazione di composizioni fatte con pietre poste in equilibrio una sull'altra.

¹⁶⁴ Immagine raffigurante un essere umano o un animale appoggiato al suolo con una sola gamba (mentre l'altra è sollevata e piegata).

✓ Laboratorio di filo teso (12 dicembre 2016):

Tot. 11 disegni

Tematiche	Ricorrenze
Albero	2
Spirale	2
Su una gamba sola	1

✓ Laboratorio di filo teso (6 marzo 2017)

Tot. 24 disegni

Tematiche	Ricorrenze
Albero	2
Clessidra	1
Danza	1
Mandala	1
Stone balancing	1
Su una gamba sola	1
Volo	1

✓ National Circus School (giugno 2017):

Tot. 5 disegni

Tematiche	Ricorrenze
Albero	1
Cerchio	1
Uomo vitruviano	1

✓ Andrea Loreni (giugno 2016)

Tot. 1 disegno

Tematica: puntino al centro

- Individuazione dei temi maggiormente ricorrenti considerati nella totalità di tutte le attività proposte (quarto passaggio):

Tot. 148 disegni

Tematiche	Ricorrenze
Albero	14
Bilancia	12
Goccia	2
Mandala	2
Sfera – Cerchio	5
Rola Bola	3
Spirale	6
Stone balancing	6
Su una gamba sola	11
Trottola	2
Tao	6
Volo	6

- Al fine di preservare la ricchezza e la singolarità delle immagini emerse - dal momento che le tematiche riconosciute dalla ricercatrice come ricorrenti e strutturanti sono state in numero sensibilmente inferiore rispetto a quanto rilevato attraverso gli altri linguaggi -, si è scelto di

non accorparle in temi affini (quinto passaggio), ma di passare direttamente alla fase successiva;

- Inserimento delle principali tematiche (albero, bilancia, spirale, stone balancing, su una gamba sola, tao, volo) nella griglia, in modo da poterle confrontare con i temi strutturanti e ricorrenti emersi dalle interviste, dalle descrizioni poetiche e dai vissuti dei partecipanti (sesto passaggio).

7.3 Accorpamento dei temi affini

Si è scelto di riportare integralmente il quinto passaggio (accorpamento dei temi tra loro affini in singole espressioni¹⁶⁵) - relativamente a descrizioni poetiche, vissuti e interviste -, in quanto considerato particolarmente significativo ai fini di esplicitare e condividere il processo che ha portato alla costruzione della griglia di confronto e alla successiva individuazione delle Parole Maestre.

✓ Descrizioni poetiche:

- Àncora/fiducia/**radicamento/radici**/saldezza/sicurezza/sostegno/stabilità;
- Apertura/bellezza/**espansione**/felicità/gioia/giusto timore/grazia/leggerezza/meraviglia/volo;
- Attraversamento/inizio & fine/partire & tornare/passò/**percorso**/percorso educativo /ponte ricerca/sentiero /sottile/strada/**Via**;
- **Bilanciamento**/bilancia/connessione/**equilibrio**/gravità/movimento/oscillazione/peso/unione tra opposti: corpo & mente/equilibrio & disequilibrio/ordine & disordine/terra & cielo/vita & morte;
- Cambiodi prospettiva/confine/difficoltà/disequilibrio/insicurezza/instabilità/limite/precarietà paura /sfida/sospensione/tensione /**uscita dalla comfort-zone**;
- **Centratura**/concentrazione/differente qualità di presenza/flow/il filo è il mio filo /istante/ momento presente/presenza /pulsazione/silenzio/vibrazione /vita;
- **Dimensione ludica**/cerchio magico/immaginazione/ mondo ordinario – extra ordinario;
- Silenzio/tensione generatrice/creatività/**vuoto**.

¹⁶⁵ Di seguito evidenziate in corsivo.

❖ Parole emergenti:

- Centratura
- Dimensione ludica
- Equilibrio/Bilanciamento
- Espansione
- Percorso/Via
- Radicamento / Radici
- Uscita dalla comfort-zone
- Vuoto

✓ Vissuti:

- Ansia/fatica /frustrazione/paura/sfida /sforzo/tensione /**uscita dalla comfort-zone**;
- Ascolto/**centratura**/concentrazione/consapevolezza del corpo/pace/rilassamento/tensione generativa/vuoto della mente;
- Connessione /**equilibrio**/movimento nella stabilità;
- Curiosità/divertimento /felicità /gioia/**grazia**/soddisfazione;
- **Espansione**/libertà/oltrepassamento dei limiti;
- Fiducia/**radicamento** /radici.

❖ Parole emergenti:

- Centratura
- Equilibrio
- Espansione
- Grazie
- Radicamento
- Uscita dalla comfort-zone

✓ Interviste:

- Acrobatica/allenamento/danza/disciplina/esercizio fisico/flessibilità(flexibility)/preparazione fisica /ripetizione-affinamento tecnica/tecnica/training/**vocabolario tecnico**;
- Andare oltre/ascolto-ricezione /**espansione** /fioritura /vedere altro;
- **Bilanciamento**/collegamento/connessione /**equilibrio** /movimento/interdisciplinarietà;
- **Centratura**/concentrazione/consapevolezzacorporea/devozione-impegno/flow/mente/ presente - qui e ora/presenza;

- ***Creatività***/creazione/dimensione artistica/meditazione/Oriente/performance/passione/
rilassamento/***vuoto***;
 - Crescita personale/decisione/ricerca/scelta/spirale/***trasformazione*** (di sé e della tecnica in
arte);
 - Percorso educativo/strada/relazione (con l'altro/il cavo/l'ambiente) /***Via***.
-
- ❖ Parole emergenti:
 - Centratura
 - Creatività/Vuoto
 - Equilibrio/Bilanciamento
 - Espansione
 - Trasformazione
 - Via
 - Vocabolario tecnico

8. Trasformare e distillare

“Tutto ciò che è permanente e abituale deve essere dissolto [...],
e tutto ciò che è acquoso, fluttuante, incerto e volatile
deve essere condensato”.

James Hillman, *Sulla pietra. Immagini alchemiche della meta*

“Passione, immaginazione, intuito, osservazione –
[...] appaiono inutili [...].

Ciò nonostante sono l'acqua e il pane
che permettono alla creatività di sopravvivere”.

Philippe Petit, *Creatività*

Come sottolineato da Richards & Morse «l'analisi è un processo di trasformazione» ([2007] 2009, p. 153). Ogni elemento viene infatti trasformato da «dato fattuale» a «forma/costruzione», a seconda della prospettiva adottata. Ne consegue che «i dati [elaborati] sono lontani dal dato originale e il ricercatore mentre interpreta [...], deve sempre tenere a mente questo aspetto» (Ibidem).

L'invito allora è ad esercitare una «postura dialogica» (Mortari, 2003a), intesa come «arte del continuo spostamento di sguardo» (Ivi, p. 83), in cui il «partire da sé», se da un lato è considerato «“solo” come una delle tante possibili interpretazioni» del fenomeno oggetto di studio (Ivi, 98) - in continua evoluzione, mai definitorio - dall'altro ha consentito alla ricercatrice di «trovare una propria misura [postura] e quindi di accedere a quell'ordine profondo delle cose che solo può riconciliarsi con [il senso dell'] agire» (Ivi, p. 100).

8.1 Griglia di confronto

Ultimata la minuta fase dedicata all'accorpamento dei temi tra loro affini in singole espressioni - parole emergenti, si è passati ad elaborare una griglia (sesta fase) con l'obiettivo di pervenire a una prima sintesi di quanto andava affiorando.

Anche in questo caso, il materiale è stato oggetto di supervisione costante da parte del tutor di ricerca e di verifica in itinere e finale da parte dei docenti membri il collegio di dottorato¹⁶⁶, oltreché presentato in sede di convegni nazionali e internazionali¹⁶⁷.

DISEGNI EQUILIBRIO (Tot. 148)	DESCRIZIONI POETICHE FILO TESO (Tot. 148)	VISSUTI (Tot. 46)	INTERVISTE (Tot. 6)
Albero	Centratura	Centratura	Centratura
Bilancia	Dimensione ludica	Equilibrio	Creatività
Spirale	Equilibrio / Bilanciamento	Espansione	Equilibrio / Bilanciamento
Stone balancing	Espansione	Grazia	Espansione
Su una gamba sola	Percorso / Via	Radicamento	Trasformazione
Tao	Radicamento / Radici	Uscita dalla comfort-zone	Via
Volo	Uscita dalla comfort-zone		Vocabolario tecnico
	Vuoto		

Griglia di confronto

¹⁶⁶ In particolare, ci si riferisce qui ai momenti di confronto e valutazione avvenuti in sede di avanzamento del progetto di ricerca (29 giugno 2017 e 25 maggio 2018, Milano-Bicocca).

¹⁶⁷ Estremamente utile, a riguardo, si è rivelata la partecipazione alla Summer School SIPED “Per una giovane ricerca pedagogica” (5-7 luglio 2018, Messina) in cui la ricercatrice, in prossimità della conclusione del percorso di dottorato, ha avuto occasione di presentare una prima elaborazione dei dati analizzati, raccogliendo spunti e feedback da parte di colleghi, docenti e pedagogisti.

8.2 Parole Maestre

“A volte ne scrivo una [di parola], e la guardo,
fino a quando non comincia a risplendere”.

Emily Dickinson, *Sillabe di seta*

Ai fini di una ricerca attenta a valorizzare la pluralità e la profondità degli orizzonti simbolici (Wunenburger, 2007), sensibile a «salvaguardare i vuoti» (Mortari, 2003b), le «sfumature» (Scardicchio & Prandin, 2017) e le parti «opache» (Calvino, 1971) dell'esperienza attraversata, si è assunta una postura che consentisse di *sostare* in prossimità dei dati piuttosto che di *impadronirsi* dei temi che andavano emergendo.

È con una «partecipazione integrale» (Mottana, 2004, p. 110) che la ricercatrice si è avvicinata alle parole, ai vissuti e alle immagini generate dai partecipanti e dai testimoni privilegiati, in merito ai due contesti osservati. I materiali raccolti, come precedentemente descritto, sono stati così attraversati e significati, per essere infine condensati e distillati¹⁶⁸ in *Parole Maestre*, quali direzioni semantiche centrali, nuclei generativi, relativamente alla postura fisica, emotiva e cognitiva dell'educatore.

Di seguito, si riportano le *Parole Maestre* individuate, accompagnate dalle principali tematiche emerse:

¹⁶⁸ Il termine, ripreso dal sapere alchemico, indica il passaggio in cui - a seguito di una prima fase di annerimento, impastamento, fluidificazione e concrezione (*nigredo*) dove l'artefice sprofonda nella materia spogliandosi dello sguardo e della postura abituale (Mottana, 2002, 2004) - tutto «[diventa] acqua e proprio dall'acqua [cominciano] a riaffiorare i frammenti di una visione purificata» (Barioglio, 2012, p. 43), ovvero *distillata*. È questo il momento (*albedo*), in cui lo sguardo dell'artefice comincia a godere di una rinnovata sensibilità e l'oggetto «purificato dalle proiezioni soggettive, dagli stereotipi del veder comune [...], dai moralismi, dai tecnicismi e giudizi estetici, dai desideri di appropriazione» (Ivi, p. 44), si apre, al contempo, a nuove e plurime significazioni. Per giungere, infine, al temporaneo compimento dell'*opus* alchemico (*rubedo*), ovvero in quello spazio-tempo in cui «lo spirito discende nella materia e la vivifica» (Barioglio, 2012, p. 44). È questo il momento in cui si perviene, con le parole di Henry Corbin, a una «gnosi incarnata» ([1958] 2005; [1964] 2002), a una «comprensione integrale» (Mottana, 2006), grazie alla quale l'abituale scissione di corpo e mente, mondo interno e mondo esterno, soggetto e oggetto è superata. Dove «non si è più *due*, ma *uno*» (Morselli, 2007, p. 82), in cui si *diventa* ciò che si fa (Ruffini, 1983).

Parole Maestre

- **Centratura:** ascolto, concentrazione, consapevolezza del corpo, differente qualità di presenza, flow, devozione, istante, momento presente, presenza, pulsazione, vibrazione, vita;
- **Dimensione ludica:** cerchio magico, divertimento, filo teso, immaginazione, spazio extra-ordinario;
- **Equilibrio / Bilanciamento:** bilancia, connessione, movimento, oscillazione, peso, stone balancing, Tao, unione tra opposti (corpo-mente, equilibrio-disequilibrio, ordine-caos, terra-cielo, vita-morte);
- **Espansione:** andare oltre, apertura, bellezza, fioritura, giusto timore, grazia, leggerezza, libertà, vedere altro, volo;
- **Radicamento:** albero, àncora, fiducia, sostegno, radici, saldezza, sicurezza, stabilità;
- **Uscita dalla comfort-zone:** cambio di prospettiva, confine, difficoltà, fatica, insicurezza, limite, paura, precarietà, sfida, sospensione, tensione;
- **Trasformazione:** di sé, della tecnica in arte, crescita personale, ricerca, scelta, spirale;
- **Via:** attraversamento, inizio & fine, partire & tornare, passo, percorso educativo, sentiero, sottile, strada;
- **Vocabolario tecnico:** allenamento, disciplina, esercizio fisico;
- **Vuoto:** creatività, dimensione artistica, meditazione, silenzio, tensione generativa.

Tali strutture, tutt'altro che erigere confini rigidi e lontane da ogni pretesa di esaustività, sono piuttosto da intendersi come «soglie» (Fischer-Lichte, [2004] 2014), portatrici di contenuti «fluttuanti» (Scardicchio & Prandin, 2017I) e «ambivalenti» (Fischer-Lichte [2004] 2014). Se il confine, come scrive l'autrice de *L'estetica del performativo* (Ivi), «propone [infatti] una netta separazione, la soglia rappresenta, [al contrario], [il] luogo della possibilità, dell'investitura, della metamorfosi» (p. 351), con l'auspicio di stimolare, in chi legge, ulteriori riflessioni e domande.

9 Significare e interpretare

“Non è possibile ricerca che prescindenda dal suo ricercatore.
Non è possibile formazione che prescindenda dal suo formatore”.

Antonia Chiara Scardicchio, *Il sapere claudicante*

“È tutta una questione di come si percepiscono gli abissi,
credo.

Da lì dipende l'uso del parlare come ordinare.

E possedere.

Oppure, invece, il parlare come rischiare, denudarsi, arrischiarsi.

Non utilizzare parole come modelli
e modelli come principi di invulnerabilità scientifica”.

Antonia Chiara Scardicchio, *Parole Disarmate*

È sulla base delle fasi del processo analitico attraversate, sulle riflessioni scaturite dalla ricerca teorica e sulle successive interrogazioni del materiale raccolto sul campo, che è possibile ora mostrare, attraverso le *Parole Maestre*, i contenuti emersi in relazione alla domanda di ricerca iniziale.

Nello specifico, il tentativo è di estrarre, sulla base di quanto già evidenziato da Massa relativamente al training attoriale (in Antonacci & Cappa, 2001; Antonacci & Cappa, 2009), utili indicazioni anche per chi aspira a divenire un professionista dell'educazione e della formazione.

I passaggi effettuati hanno infatti consentito di mettere in luce le caratteristiche determinanti il training psicofisico osservato ed esperito, per giungere ad una sua conoscenza e comprensione, sulla cui base formulare, per analogia, tracce di significazione e interpretazione - oggetto dei prossimi paragrafi - in relazione alla postura fisica, emotiva e cognitiva dell'educatore.

L'invito, infine, è a leggere le Parole Maestre come *inizi* e *segni* che guidino il cammino intrapreso, *fili* di un'unica indissolubile trama, *essenze vive* che vicendevolmente si nutrono e sostengono. Proprio perché ciascuna parola si compenetra con l'altra, si è scelto di accorparle, con l'intento di tenere insieme le dimensioni ambivalenti e complementari dell'esperienza indagata.

9.1.1 Dimensione ludica & Uscita dalla comfort-zone

“Inutilità,
con una I maiuscola,
a sottolinearne la nobiltà e poeticità”.

Philippe Petit, *Creatività*

“Stare di fronte a un ciliegio in fiore
come di fronte all’abisso
per stare di fronte all’abisso
come davanti a un ciliegio in fiore”

Andrea Loreni, *Diario di Sogen-ji*

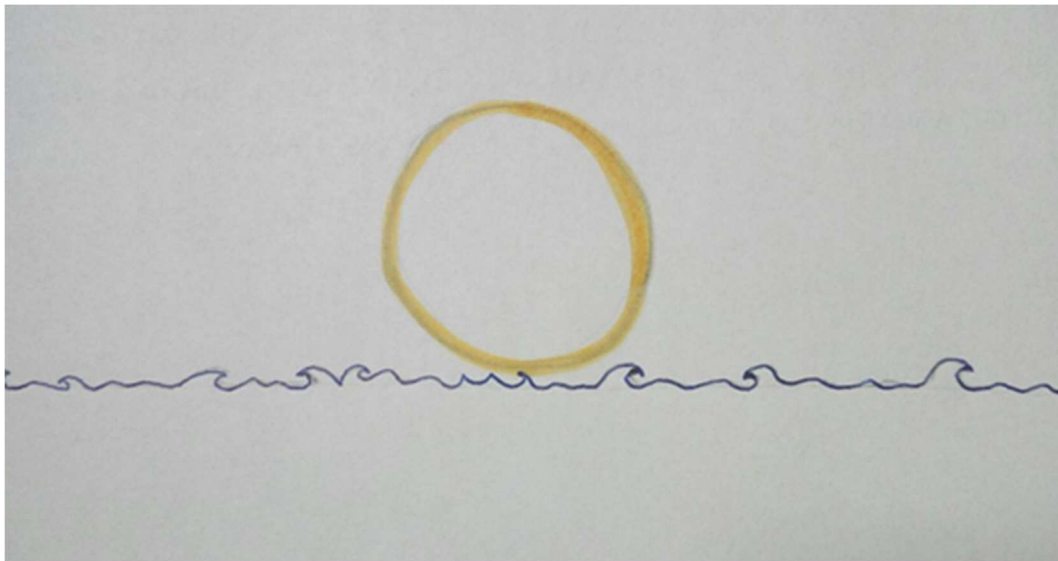
Come emerso inizialmente dalla ricerca teoretica e successivamente dalle testimonianze dei partecipanti, il filo teso consente di penetrare in uno spazio e in un tempo che sono qualitativamente differenti da quelli della vita quotidiana: «*Sos-peso sta il filo nello spazio immaginario tra me e l’altrove dove il peso non pesa*» scrive una delle studentesse al termine del laboratorio (6 marzo 2017, contesto 2¹⁶⁹).

Esperienza, il camminare sospesi dal suolo, che al pari della dimensione ludica può essere paragonata al soggiornare in un *cerchio magico* (Huizinga, [1938] 2002), come simboleggiano le immagini di alcuni dei partecipanti:



Lezione seminariale, contesto 2

¹⁶⁹ Nel corso dell’intero capitolo con “contesto 2” si fa riferimento al secondo studio di caso mentre con “contesto 1” al primo studio.



Lezione seminariale, contesto 2

Uno spazio *liminale* (Turner, [1982] 2003), simbolicamente e materialmente separato dalla realtà ordinaria, in cui esperire la dimensione del divertimento¹⁷⁰ nel suo significato etimologico di *divertere*, ovvero di andare oltre lo stato d'animo abituale, per distogliere dal mondo reale (Farné, 2006; Bertolo, 2014).

Un divertimento in grado di generare «un piacere così ampio da mescolare i contrari» (Fink,[1957] 2008, p.21), « un piacere che può assorbire in sé la profonda tristezza e la sofferenza abissale, che può abbracciare il tremendo, sempre gioiosamente» (Ibidem).

Come testimoniano i vissuti di coloro che hanno preso parte ai laboratori di filo teso condotti dal funambolo:

«Un senso di elevazione, serenità, fragilità, vertigine, calma, apertura nel cuore, timore, estasi, sfida, bellezza, brivido, senza fiato, dritto al cuore» (Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016, contesto 2).

E ancora:

«Vuoto, suspense, attesa, libertà, come volare, senso di immensità, equilibrio, eleganza» (Laboratorio di filo teso, 12 dicembre 2016, contesto 2).

Infine:

«Tensione, fiducia, concentrazione, paura, meraviglia, leggerezza, entusiasmo, stupore, gioia, incanto, energia, fascino, ansia, batticuore, brivido, gratitudine» (Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2).

¹⁷⁰ Tema ricorrente tra dati raccolti.

In questo senso, camminare sul filo teso, al pari del giocare, è azione in grado di «rapire» (Fink, [1957] 2008, p. 18) chi vi partecipa, come si fosse «trasportati su altro pianeta» (Ibidem), esperienza capace di «coinvolgere *tutti* i sensi» (Turner, [1982] 1986, p. 148) e di suscitare, di conseguenza, intense reazioni fisiologiche, emozionali, energetiche e motorie.

Un coinvolgimento che, al pari del gioco, non si realizza solamente attraverso la vista e l'udito, bensì come sottolinea Farné, mediante una sensazione corporea che attiva sinergicamente il pensiero e l'azione, la mente e il corpo, l'intelligenza e l'emozione (2016). Dove la corporeità e la materialità simbolizzata ed esperita dal camminare sul filo, come l'essere fisicamente e mentalmente immersi nel gioco, nel significato proprio di *embodiement* (Varela et al., [1991] 1992)), sono ciò che rendono vivo, autentico, il momento presente.

In questa direzione, l'esperienza generata dal filo teso può divenire una «celebrazione del presente» (Antonacci, 2014, p. 27), in quanto è azione che *divertendo*, portando oltre le preoccupazioni passate o gli impegni futuri, «regala un presente puramente tale» (Fink, [1957] 2008, p. 58). È infatti disposizione che, richiedendo estrema concentrazione, dedizione e attenzione, consente di soggiornare consapevolmente nel tempo presente, intensificandolo:

«*Il tempo del filo è un tempo presente*» racconta il funambolo (Lezione Seminariale, contesto 2).
«*[Sul cavo non puoi che] essere esattamente dove sei. Il Presente [...] come unico tempo che ci è dato. Nel senso che passato e futuro sono un po' creazioni mentali o elaborazioni mentre il presente è la cosa che vivi in quel momento*». (Loreni, Intervista, contesto 2).

Un Presente testimoniato anche dalle parole di chi ha preso parte al training: «*[Il filo teso mi ha dato modo di] sentire il corpo nel "qui e ora"*» (Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2).

«*Mi sono sentita. Ero io. Il cavo e il respiro che mi battevano nelle orecchie. Tutto il resto era come ovattato*» (Laboratorio di filo teso, 12 dicembre 2016, contesto 2).

E ancora: «*Sto imparando a stare [...]. Non si tratta di non esistere, si tratta di essere*» (Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016, contesto 2).

L'esperienza provata, attraverso la necessaria e indispensabile concentrazione richiesta, pena la caduta, sembra così sollecitare a una qualità della presenza che, tutt'altro dall'essere postura annoiata o distratta, diviene, per il funambolo così come per l'educatore, consapevolezza del proprio stare nel mondo (Antonacci, 2012c).

Dal diario di ricerca:

«*La concentrazione, la chiave di tutto. Nella palestra si respira autodisciplina, concentrazione, dedizione. Joel e Brin si esercitano per lunghe ore ed è in quelle ore che vedo occhi tra i più vivi, brillanti e sorridenti che io abbia mai incontrato. Occhi che, come fari, irradiano luce e calore.* (Osservazione sul campo, 12 giugno 2017, contesto 1).

Al contempo però, questa centratura sul momento presente, diversamente da come inizialmente si potrebbe pensare, non si nutre solo di spensieratezza, felicità, gaiezza, ma, al contrario, comporta anche fatica, rischio, paura, un senso di precarietà e insicurezza. Perché richiede di *mettersi in gioco*. Con tutto il corpo-mente.

Per entrare nello spazio liminale del filo teso e del gioco è infatti necessario, anzitutto, disfarsi degli abituali “riferimenti esterni”, ovvero delle situazioni note e conosciute a cui spesso si è inconsapevolmente ancorati. Sovrastrutture sia fisiche sia mentali, che proprio perché date per scontate, corrono il rischio di trasformarsi in armature, irrigidendo e privando di un reale sentire.

Come messo in luce da Zambrano: «la vita quotidiana retta dalle abitudini, a causa della convinzione che siano una sicurezza, oscura la realtà e l'essere in rapporto con essa» ([2007] 2017, p. 148). Nella «veglia decaduta», come viene definito dall'autrice lo stato di colui che fa delle abitudini le proprie certezze, il soggetto vive un perenne sentimento di distrazione «che è più che mai, disattenzione [...]. mancanza di contatto con la realtà» (Ibidem).

Eppure «è [proprio] *l'entrare in contatto con la paura, con condizioni anche spiacevoli, sgradevoli, un po' doloranti*» - racconta Loreni - ciò che gli ha permesso di uscire dalla *comfort-zone*, zona del conosciuto, e di «*affondare nell'essere, nella propria autenticità*» (Lezione seminariale, contesto 2). In questo senso il training psicofisico del funambolo può essere inteso come un allenamento volto a un disapprendimento¹⁷¹, ovvero a disimparare, ad andare oltre, l'abituale modo di camminare, per imparare a camminare *ex novo* (Barba, 1993).

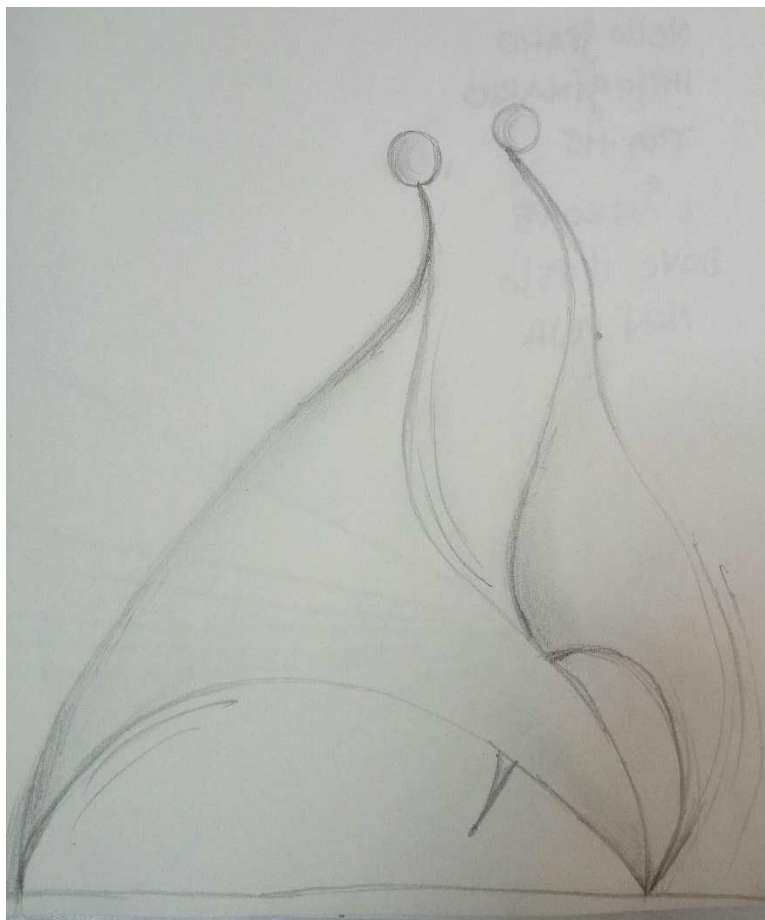
In fondo, sostiene Stefano Laffi, l'approdo ultimo cui sollecita questo tempo è la capacità di stare in un gioco che cambia sempre le sue regole e non consente schematismi. «Per quanto possa sembrare paradossale, la questione diventa come si possa “insegnare a disimparare”, cioè aiutare una generazione ad abbandonare certezze, a vivere con sufficiente serenità la continua riconversione lavorativa, abitativa, linguistico-culturale, relazionale cui potrebbe essere sottoposta. Non è solo una questione di strategie cognitive, ma anche di coltivare atteggiamenti, parole chiave e linguaggi orientati in una particolare direzione» (2018. *Imparare a disimparare. Gli asini*, n.54-55).

In questa direzione, particolarmente utili risultano gli esercizi documentati (contesto 2), nello specifico quelli relativi agli “*attraversamenti*” e alla “*camminata a occhi chiusi*”, mediante i quali studenti e ricercatrice hanno avuto la possibilità di esperire, concretamente, cosa significhi disfarsi di

¹⁷¹ È questo il «livello 3» di apprendimento descritto da Gregory Bateson (1972 [2006]). L'autore definisce con il termine “apprendimento” un processo che denota un cambiamento di qualche tipo. La questione delicata è definirne la qualità e, per questo, ne propone una classificazione. Mentre il «livello zero» è caratterizzato dalla specificità della risposta, il «livello 1» da un cambiamento nella specificità della risposta, il «livello 2» in un cambiamento nel processo dell'apprendimento 2, il «livello 3», seppur raro e difficile persino negli esseri umani, è il solo in grado di generare un autentico cambio di prospettiva, consentendo un cambiamento nel processo dell'apprendimento 2 (pp.338-351).

gesti e movimenti agiti meccanicamente, per ripulire e dare valore ad azioni essenziali (come il muoversi e il camminare intenzionalmente e con precisione nello spazio).

Il funambolo ha così condotto ciascun partecipante, in un contesto corale, a ricercare i propri “riferimenti interni”, ovvero quegli elementi in grado di acuire la sensibilità e l’ascolto dell’intero corpo-mente. Un corpo-mente non più percepito come separato ma, al contrario, in risonanza con l’ambiente circostante, come esemplificato dall’immagine sottostante che evoca il fluire di due corpi distinti ma, al contempo, connessi:



Laboratorio filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2

L’uscita dalla zona di comfort, con il conseguente riconoscimento e affinamento dei riferimenti interni, può dunque divenire *Parola Maestra*, non solo per chi cammina a grandi altezze, ma anche per chi si occuperà professionalmente di educazione. Analogamente al funambolo, come educatori, ci si confronterà, infatti, con percorsi (propri e altrui), sempre più caratterizzati da equilibri precari, incertezza, movimento perenne e ridimensionamento di solidi quadri di riferimento teorici (Tramma, 2014, Nota introduttiva alla nuova edizione).

Adottare questa prospettiva, come si legge anche in “Acrobati dell’educazione”¹⁷² (Canevaro 2018), significa scegliere di non fornire ricette preconfezionate o risposte pronte (se mai davvero ne possano esistere), né di privare l’educatore del confronto con sentimenti costitutivi quali la paura o il senso del pericolo ma, piuttosto, allenare al modo in cui ci si predi-dispone all’incontro con il nuovo (inteso come se stessi, l’altro e l’ambiente) e l’inaspettato.

Non si tratta, in altre parole, di fare a meno del conturbante e delle zone oscure dell’esperienza, delle parti vulnerabili e ferite (di sé e dell’altro) ma, tutt’altro, il training psicofisico sprona l’educatore a *discendere* (Hillman, 1982 [2008]; Mottana, 2000), per imparare «l’andatura incerta e malinconica della *discesa* che è il vivere, dell’andare vicino e in basso» (Mottana, p. 55). Un allenamento per dar voce alle parti di sé meno conosciute, alle oscurità di ciò che è altro, per aspirare a un’altra postura, a «una nuova andatura che trasforma la debolezza in origine e identità» (Mottana, 2010a, p. 14), per acquisire consapevolezza e presenza.

L’invito, allora, è quello di esercitarsi a guardare con sorpresa alle *eventualità* che si incrociano durante il cammino perché, se come futuri professionisti dell’educazione ci si libera «un poco, e non è tirocinio da poco, dall’immenso bagaglio di proiezioni, [...] [si potrà giungere] all’accettazione di altro come di ogni parte di noi sconosciuta, un noi che affonda [...] nell’altro e che all’altro ritorna» (Mottana, 2000, pp. 54-55).

In questo senso, sono da intendersi anche le riflessioni di Loreni:

«Sono dieci anni che cammino sul cavo e sono dieci anni che più o meno la paura si presenta puntuale ogni volta. Nonostante la paura, come avete capito, [...] ho compiuto anche il secondo passo sul cavo... Quello che è cambiato, in questi anni, è il rapporto che ho con il sentimento della paura» (Lezione seminariale, contesto 2).

È così che gli esercizi e le tecniche esperite (contesto 1 e 2), focalizzate di volta in volta sul rilassamento, sulla centratura, sul radicamento e l’espansione dell’intero corpo-mente hanno consentito ai partecipanti di prendere confidenza con le proprie paure, accogliendo limiti e debolezze in termini di risorse e ricchezze.

Come si evince da molti dei vissuti condivisi dai partecipanti al termine dei laboratori:

«All’inizio mi sentivo molto tesa ed insicura. Poi ho avuto occasione di sciogliermi. Ho ribaltato i miei preconcezioni e stereotipi. Non era razionale, era un po’ di conoscenza e ascolto del mio corpo». (Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016, contesto 2).

«All’inizio paura e tensione, perché non sapevo cosa aspettarmi, poi gioia e tranquillità. Mi sono divertita» (Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016, contesto 2).

¹⁷² Percorso di formazione rivolto a educatori, assistenti sociali e psicologi (aprile-settembre 2018).

«È stata una delle prove più conturbanti, destabilizzanti e faticose a livello corporeo e di concentrazione che abbia mai provato» (Laboratorio di filo teso, 5 dicembre 2016, contesto 2).

E ancora:

«Durante il laboratorio ho provato spesso fatica, ho sentito molta difficoltà anche “solo” nello stare ferma» (Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2).

«È stato molto faticoso [stare nel qui e ora]. Richiede un grande dispendio di energia, ma ne vale la pena» (Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2).

«Il filo teso è paura, è brivido, è la sensazione di poter cadere da un momento all'altro, è sospensione [...], è fatica, è dolore, è silenzio, è ascolto» (Laboratorio di filo teso, 6 marzo, contesto 2).

9.1.2 Vocabolario tecnico & Trasformazione

“Ci esercitiamo per cambiare”.

Bradford P. Keeney, *L'estetica del cambiamento*

“Osserva per dieci anni il bambù,
fatti bambù tu stesso,
poi dimenticati di tutto e -
dipingi”.

Eugen Herrigel, *Lo zen e il tiro con l'arco*

“Giunto al territorio armonico
il viaggiatore si abbandona,
si conforma e si confonde
con il movimento stesso”.

Franco Mescola, *Insegnare perché*

L'acquisizione di un vocabolario tecnico, inteso come insieme di esercizi e tecniche dettagliatamente codificati, è riconosciuta come *Parola Maestra* in quanto indispensabile bagaglio, per il funambolo così come per l'educatore, per potersi radicare sulla scena performativa-educativa con tutto il proprio corpo-mente.

La costruzione di un vocabolario tecnico risulta infatti premessa fondamentale ai fini di padroneggiare per poi autonomamente rielaborare la disciplina scelta, sia essa il funambolismo o l'educazione.

A riguardo, racconta Petit: «ripetere gli stessi movimenti all'infinito. Per anni. A volte tutto il giorno. Anche oggi. [...]. [E una volta appresa] quella delicata mossa, non restava che esercitarsi con impegno fino a padroneggiarla. E poi lavorare ancora più sodo per perfezionarla. Affinavo parti di un movimento per ore. [...], [coniugando] rapidità e movimento rallentato» (2014, pp. 82-85). Perché «in qualunque campo tu eserciti il tuo talento, qualunque tipo di allenamento tu abbia adottato [...], per migliorare devi sottoporli alla ripetizione fisica» (Ivi, p. 86).

Esemplificativi, in questa direzione, sono gli “*esercizi per la costruzione di un vocabolario tecnico*” (contesto 1), in particolare quelli dedicati alla “*forma*” e al “*ritmo*”, focalizzati su una rigorosa e ripetuta decodifica di micromovimenti eseguiti prima a terra, poi sul filo. È così che i due studenti filferristi dell'ENC si allenano nel rendere sempre più preciso ogni passo compiuto, sino ad arrivare a introdurre salti e movimenti acrobatici.

da qui però non distingui “*training*” dal “*vocabolario tecnico*”. anzi mi sembra che tu parli di tecnica e non di vocabolario (che è una parte della tecnica). pensa al contenuto per, eventualmente, rinominare il paragrafo.

«Allenamento, allenamento e ancora allenamento, allenamento, allenamento» sono infatti le parole utilizzate da Joel nel descrivere l'incontro con il filo teso (Intervista, contesto 1) e *apparatus* è il termine impiegato per indicare l'attrezzo, come se il filo fosse un'estensione, un prolungamento del corpo stesso.

Tre anni di dedizione totale, di allenamento quotidiano, di duro e assiduo lavoro, sino a giungere a incorporare la tecnica stessa. Con il tempo, infatti, il vocabolario tecnico acquisito non sarà più pedissequamente eseguito ma inizierà ad essere “*trasgredito*”, ovvero ciascuno troverà il proprio personale modo di interpretarlo e rielaborarlo. In questo senso l'obiettivo del training non risiede tanto nell'apprendere a camminare sul filo in sé, quanto piuttosto nel prendere confidenza con il proprio corpo, sino a sperimentare la dimensione del corpo e della mente come strettamente intrecciate (Grotowski, [1968] 1978).

A riguardo, scrive la ricercatrice sul suo diario: «*Arriva un momento in cui il movimento non è più razionalmente pensato. E il gesto si fa incarnato. La mente smette di pensare e ad agire è il corpo*» (29 giugno 2017, contesto 1).

In altre parole, se in una prima fase di lavoro il vocabolario viene appreso in tutte le sue fasi e nei dettagli più minuti, in un secondo momento si assiste a una sua liberazione. Come si legge in Ghilardi: è anzitutto necessario “*assimilare*”, successivamente “*infrangere*” e, infine, “*dimenticare*” (2011). La libertà, insegna il funambolo, come il praticante di discipline orientali, sembra dunque affiorare solo al termine di un processo in cui il gesto stesso è stato incorporato e superato-dimenticato. Una volta raggiunta la maestria le regole sembrano infatti scomparire dalla coscienza razionale per farsi esse

stesse corpo. Come testimoniano le parole del maestro di spada Yagyu Munenori: «è per raggiungere questo stadio che si studia. Quando si sono assimilate le regole, esse scompaiono» (1985, p.30).

Attraverso il training si tratta, dunque, di andare oltre la pura abilità tecnica per far emergere nuove composizioni. È in questa direzione che sono da leggersi anche le parole di Bateson «Senza tecnica non c'è arte», ([1972] 2006 p. 183), a sottolineare quanto l'acquisizione di un vocabolario tecnico sia passaggio necessario per poter creare, ovvero per dar vita a nuove e personali rielaborazioni:

«È solo dopo aver interiorizzato il vocabolario tecnico, spiega Joel, che sarà possibile guardare a nuove strade, che si potrà vedere altro» (Intervista, contesto 1). Nella stessa direzione sembra andare Brin «Vorrei trovare un nuovo modo di guardare alla disciplina appresa» (Intervista, contesto 1). E così racconta anche Loreni: «Una volta che la tecnica è stata posseduta e superata si trasformerà in memoria corporea. È questa memoria a consentire al corpo, anche in situazioni di potenziale pericolo e paura [come quando mi trovo a metri e metri di altezza dal suolo], di riuscire ad assumere una respirazione corretta e un tono muscolare idoneo alla circostanza» (Lezione seminariale, contesto 2).

Significativi, a riguardo, sono anche gli esercizi denominati “*oltre la tecnica: esplorazione di nuovi gesti, movimenti, posizioni*” (contesto 1) mediante i quali Brin e Joel sperimentano inediti modi di salire e stare sul filo. Gli allievi, giunti a questo livello, sono infatti ora in grado di prendere le distanze dalla forma codificata. La camminata può dirsi metabolizzata.

In gioco c'è un processo di crescita e trasformazione che coinvolge l'intera personalità: la mente, il corpo, le emozioni, i pensieri.

In questo senso «*la disciplina – come racconta Nathalie H. - è un'opportunità per la crescita personale. [...] La tecnica è importante, ma è solo una parte del percorso. Certamente, è necessario acquisire un solido vocabolario tecnico, ma questo non è tutto. È altrettanto importante capire chi sei, cosa vuoi e desideri...*» (Intervista, contesto 1). Continua Pierre «*fondamentale è capire ciò che vuoi. Ciò che attraverso la tua disciplina vuoi raggiungere. Sul filo, si tratta di sperimentare anzitutto se stessi*» (Intervista, contesto 1). E ancora «*è necessario acquisire un buon vocabolario, e il processo è molto lungo. Ma si tratta poi di trasformarlo. Per me, racconta Nathalie S., è estremamente interessante il momento in cui lo studente arriva a trasformare la tecnica, a personalizzarla. L'artista è di fatto colui che è in grado di trasformare in modo personale ciò che nel tempo ha acquisito [...]. E la bellezza, a mio avviso, risiede proprio in questa trasformazione [...]. Capire chi tu sei e cosa vorresti*» (Intervista, contesto 1).

L'acquisizione di un vocabolario tecnico e la sua personale rielaborazione risulta allora indispensabile passaggio non tanto e non solo per preparare a un «*saper fare*», quanto soprattutto a un «*saper essere*» (Morselli, 2007, p. 15). Parole queste che, nell'orizzonte di una comprensione incarnata,

acquisiscono una connotazione particolare: sono da considerarsi «luoghi e tempi di carne» (Scardicchio, 2017, p.19). La concentrazione sulla postura fisica e sulla respirazione – il modo di raggiungere la verticalità, di compiere il primo passo sul filo, di stare su una gamba sola, e così via – consentono dunque di pervenire a un *diverso atteggiamento* non solo del corpo, ma *anche della mente*. Il training psicofisico mostra, molto concretamente, come ciò che si percepisce con i sensi può diventare conoscenza della mente (Bateson, [1972] 2006, p. 172). In questo modo, si potrebbe dire che, «attraverso il corpo si modifica qualcosa nell'anima e nell'intelletto» (Ivi, p. 81). Ciò che accade a livello fisico si ripercuote infatti su tutto l'*essere*: «*si diventa* ciò che si fa» (Ivi, p.82). E questo, non solo per la postura di chi si allena a camminare a grandi altezze ma anche per chi aspira ad attraversare consapevolmente la scena educativa, implicato in un quotidiano processo di trasformazione di sé.

Sotto questa luce sono così da intendersi le testimonianze dei formatori incontrati (testimoni privilegiati contesto 1 e 2), che per analogia, inducono a istituire percorsi per la formazione di educatori impegnati ad affrontare e conoscere anzitutto se stessi. Con l'obiettivo di accedere a un vedere e a un «sentire alto e altro» (Morselli, 2007, p.17).

A tal proposito, scrive Riva: «il vero lavoro pedagogico consiste proprio [...] nel porsi mentalmente ed emotivamente in una condizione, interiore, di continua ricerca e ascolto» (2004, p. 217). Per *essere* intensamente presenti in ciò che si fa, per far sì che nulla sia lasciato distrattamente al caso è dunque indispensabile esercitarsi. Solo così che si potrà giungere a uno stato nel quale le abituali scissioni – corpo e mente, emozioni e pensieri, interno ed esterno – verranno meno. In cui «non si è più *due*, ma *uno*» (Morselli, 2007, p. 82). Dove l'individuo è *individuos*, ovvero *indivisibile*.

Si tratta, in tal modo, di compiere un passo indietro per allenarsi a superare il proprio piccolo Io, e così disporsi, ricettivi, all'ascolto dell'altro e di ciò che ancora non si conosce.

Emblematica, a riguardo, è l'espressione utilizzata da Loreni, «morte del piccolo Io» (2017), per indicare quello stato in cui il soggetto, proprio perché fattosi più piccolo, “morendo”, è in grado di aprirsi all'accadere - di sé, dell'altro, della relazione:

«È in questi momenti che la divisione tra azione o contesto o reazione viene superata. Non c'è più qualcosa fuori di me a cui io reagisco, ma sono parte integrante di ciò che sta avvenendo. Sono fuso con il contesto. E la mia azione non è più una reazione, ma è l'azione di tutto il contesto» (Lezione seminariale, contesto 1).

Un conoscere di natura non più esclusivamente intellettuale, ma al contrario, indissolubilmente legato al corpo e al suo sentire: «devo affidarmi a qualcosa di più grande, abbandonarmi invece di resistere, e accettare il freddo e il dolore, come vengono [...]. Il dolore non era nelle gambe, ma nella mente» (Loreni, 2017, pp. 21-22). E ancora, si chiede il funambolo, durante il suo soggiorno presso il tempio

di Sogen-ji: riuscirò a restare aperto? Ad assumere uno “sguardo che include” le montagne? Se il guerriero guarda solo il suo avversario non può vincere. Per vincere, il suo sguardo deve abbracciare le montagne lontane, oltre le spalle del suo avversario (Ivi, p. 32).

L'invito, dunque, è di provare ad andare oltre la propria finitudine, sul filo come sulla scena educativa, per entrare in relazione con l'altro. Come testimoniano le parole degli studenti (Laboratori di filo teso, contesto 2):

«È stato meraviglioso riuscire a sentirmi davvero nel mio corpo».

«Senso di connessione con il cosmo».

«Pulsazioni danzanti.

Interconnesse».

«[Sul filo] un corpo vivo, che sente e che vibra».

“È un luogo in cui si è in compagnia di se stessi [...]”.

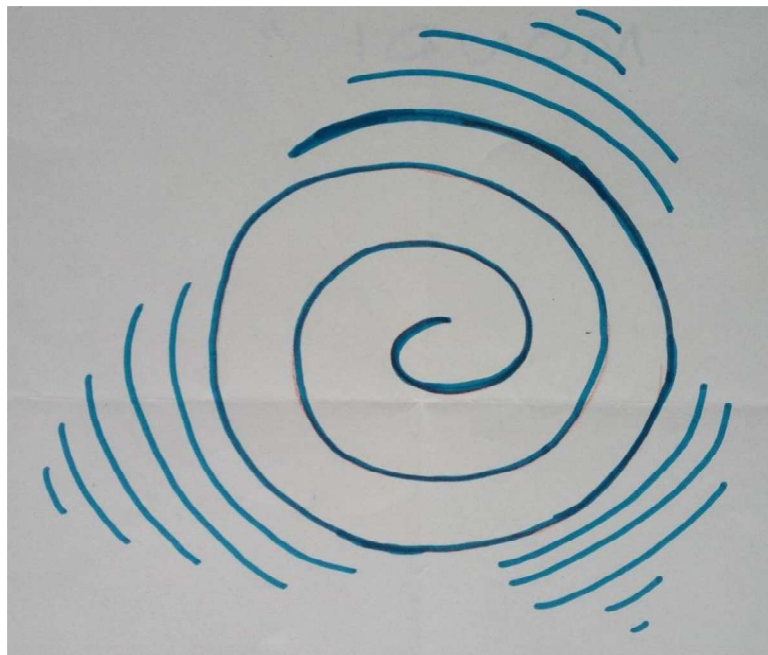
Uno strumento terreno che ti avvicina all'oltre-terreno.

Il filo è un abbraccio,

tra il terreno, il materico, il limitato

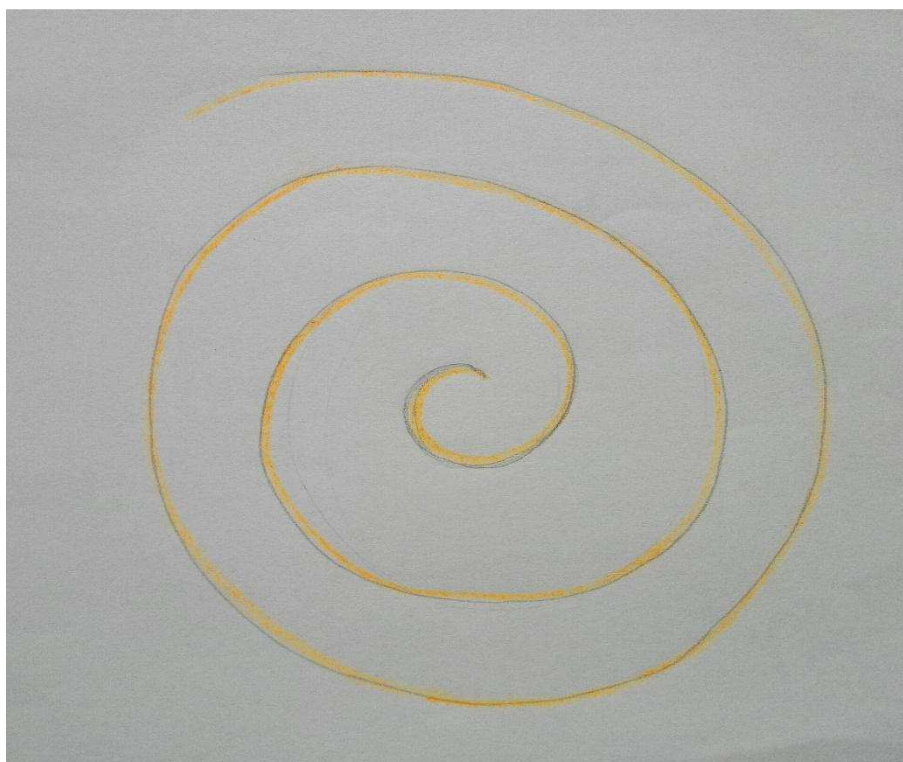
e il mistero, l'Altro”.

Emblematici sono poi i disegni di alcuni partecipanti che, al termine dei laboratori, rappresentano la camminata sul filo come una spirale, da sempre simbolo di trasformazione ed evoluzione¹⁷³:



Lezione seminariale, contesto 2

¹⁷³ Per una trattazione approfondita, cfr. il “Dizionario dei simboli. Miti, sogni, costumi, gesti, forme, figure, colori, numeri” (Chevalier & Cheerbrant, [1969] 2006).



Lezione seminariale, contesto 2

La spirale, linea senza fine che collega incessantemente le due estremità del divenire, nella sua essenza - una linea che si avvolge su se stessa - contiene un'intrinseca potenzialità: l'essere in perenne trasformazione e mutazione.

Un'immagine che, tutt'altro dall'essere staticità e forma fissa, invita al movimento e al cambiamento perpetuo. Dunque, se «crescere vuol dire trasformarsi» (Morselli, 2007, p. 104) e «perfezionarsi» (Keeney, [1983] (1985) p. 215), e se, come ricorda Feldenkrais, l'unico elemento stabile è il cambiamento ([1985], 2007), l'educatore sarà colui che più avrà la responsabilità di prendersi cura delle innumerevoli trasformazioni (di sé, dell'altro, del contesto) che la relazione, quotidianamente, mette in gioco.

9.1.3 Radicamento ed Espansione

“Viste dagli angeli, forse, le cime degli alberi
sono radici, che bevono i cieli
e, nel suolo, le radici profonde di un faggio
sembrano loro tacite vette”.

Rainer Maria Rilke, *Verzieri e le quartine vallesane*

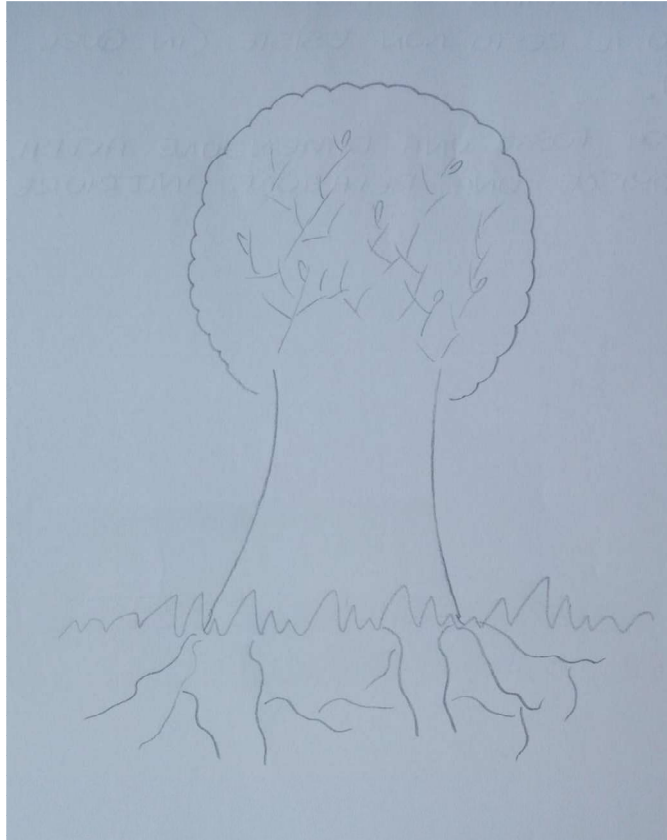
“L’immaginazione vive tra terra e cielo,
vive nella terra e nel vento”.

Gaston Bachelard, *La terra e il riposo*

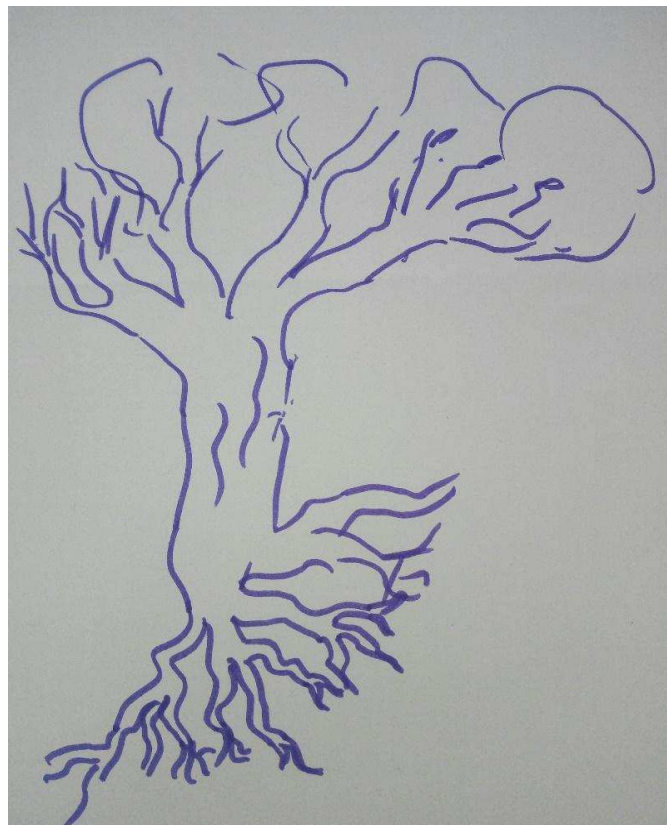
Radicamento ed espansione. Due dimensioni - la ricerca di profondità, il radicamento, e di altezza, l’espansione - opposte e al tempo stesso complementari, che vicendevolmente si nutrono e sostengono.

Queste due condizioni sembrano infatti inscrivere in un gioco di bilanciamenti in cui solide radici potranno proliferare solo grazie a un desiderio di fioritura e in cui una rigogliosa espansione potrà pullulare solo per mezzo di un fermo radicamento. Ne consegue che il venir meno di un tale equilibrio, rischierebbe da una parte, là dove mancasse una tensione di bilanciamento verso l’alto, di portare a uno sprofondamento dell’essere verso il basso, inteso nel suo versante negativo, come sguardo chiuso e anestetizzato, incapace di relazionarsi all’altro e di guardare al nuovo con curiosità e interesse; dall’altra, all’estremo opposto, uno scarso radicamento e un eccesso di energia verso l’alto rischierebbe di alimentare il proprio ego nella direzione di una perenne esaltazione dell’Io e di un desiderio di onnipotenza, perdendo di vista la consapevolezza dell’essere solo una piccola parte di un tutto molto più grande e, di conseguenza, anche l’altro da sé e la relazione stessa. È allora in questo moto oscillatorio, tra radicamento al suolo e tensione verso l’alto, che sembra iscriversi la possibilità per l’uomo di trasformarsi e crescere. In questo senso la disciplina del funambolismo evidenzia come, senza un lungo apprendistato a stare al suolo, non sarebbe possibile passare a camminare a grandi altezze.

A riguardo, indicativi sono i disegni di molti partecipanti, che restituiscono il training psicofisico vissuto mediante l’immagine di un albero, a sostegno della necessità per un professionista dell’educazione di dotarsi di solide radici e di rigogliosi rami nella forma di saperi, metodologie e strumenti, per potersi tendere, fiducioso, verso l’altro.



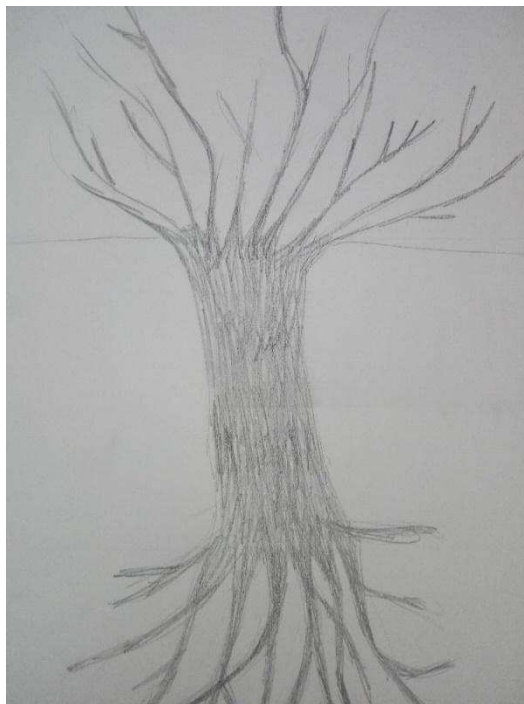
Lezione seminariale, contesto 2



Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2

Anche Bachelard, nel suo studio sulle immagini dell'intimità della terra [(1948) 2007] e del volo aereo [(1943) 2007] descrive l'albero, e in particolare la sua radice, come immagine vivente e dinamica, capace di esprimere e di sintetizzare forze tra loro differenti. La radice si anima nelle due direzioni, l'aria e la terra, a seconda che si tenda verso il cielo (volo e ascesa) o verso il basso (radicamento e nutrimento, ma anche caduta e morte).

Se poi si immagina la radice, nel suo verso contrario, ossia capovolta, essa appare come un ramo, cosicché «i rami divengano radici e le radici germogliano nell'aria» (Bachelard, terra, p. 239).



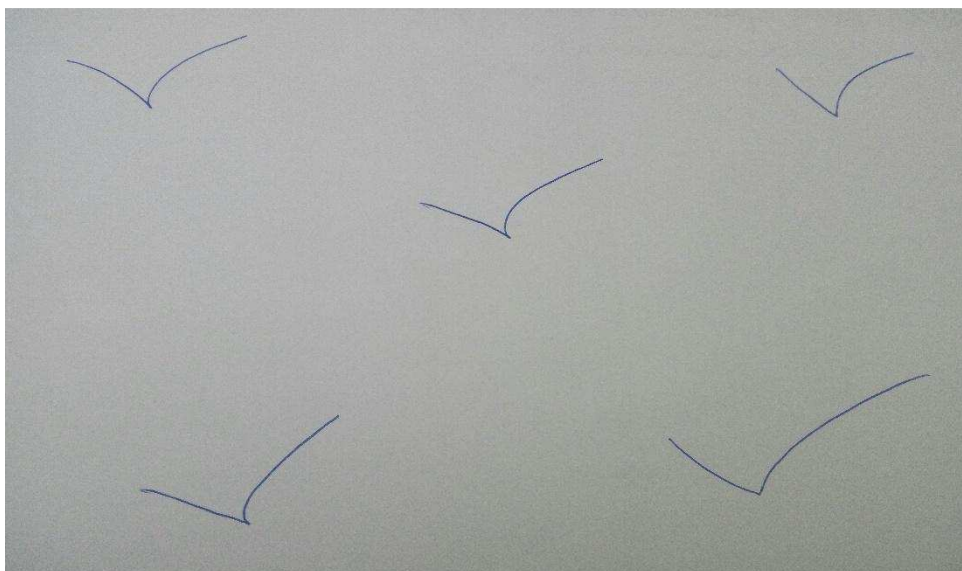
Lezione seminariale, contesto 2

Come emerge anche dall'immagine poetica di Fernand Lequenne: «penso alle foglie-radici che bevono avidamente nel cielo, e alle radici, rami meravigliosi che vibrano di piacere sotto terra» (cit. in Bachelard, [1948] 2007, p.239).

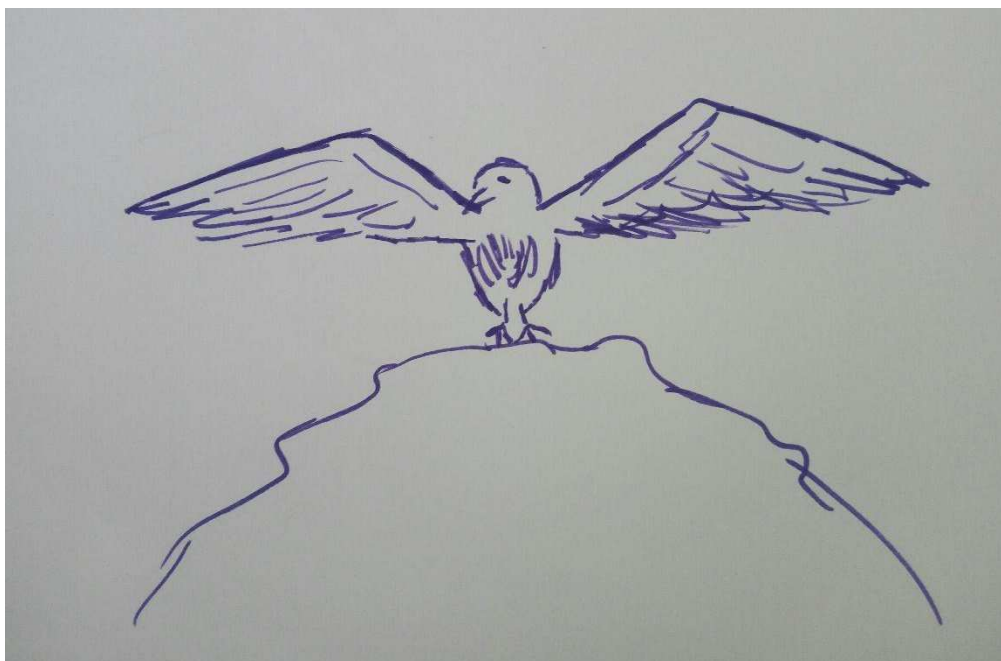
L'albero, nel suo essere forza di sintesi tra terra e cielo, materia e spirito, abisso e vetta, radicamento ed espansione, alto e basso, volo e caduta, sarebbero utili degli esempi tratti da Bachelard può dunque essere letto e interpretato sia come simbolo di stabilità, modello di rettitudine e fermezza sia simbolizzare, al contempo, la spinta propulsiva verso l'innalzamento dello spirito, lo slancio dinamico verso l'alto. Come esemplificato da Bachelard: «se ne coglierà il vero senso [dell'albero] soltanto se si sogna la forza del bocciolo, se ogni mattina si va a osservare in giardino o su un cespuglio un

bocciolo. E quando il fiore si aprirà, quando il melo offrirà la sua luce, bianca e rosa, si capirà finalmente come un solo albero sia un intero universo» ([1943] 2007, p. 242).

Un desiderio di volo che sembra caratterizzare anche l'essere umano, come testimoniano le immagini aeree dei partecipanti:



Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2



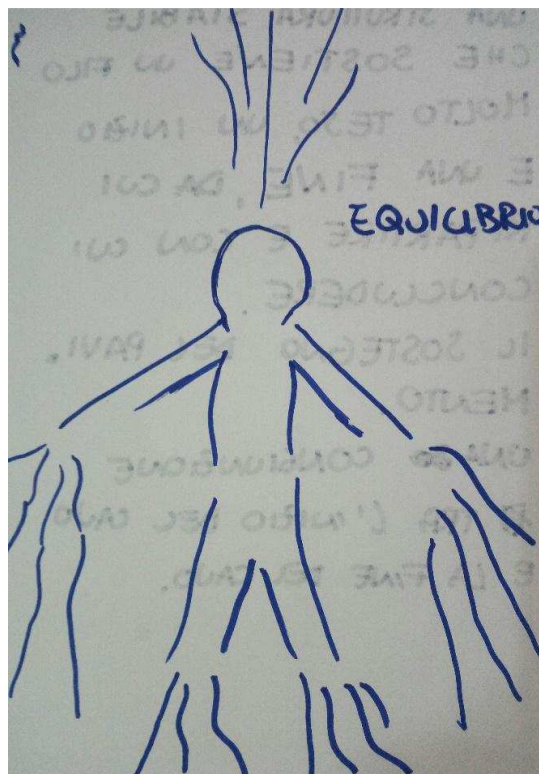
Laboratorio di filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2

Un volare verso la luce, il cielo, ma anche un volare dentro se stessi, nel proprio intimo, alla ricerca della propria autenticità. Pertanto, se l'elevazione comporta una partecipazione di tutto l'essere, essa richiede, di conseguenza, una inevitabile azione di approfondimento-radicalamento (Bachelard, [1943] 2007, p. 72). Una tensione che, tutt'altro dal generare scissioni e nette divisioni è propriamente ciò che conferisce unità al soggetto. In questo senso, come sottolinea l'autore, «fiorire bene è [...] un modo sicuro per radicarsi» ([1948] 2007, p. 238).

Si pensi, a tal proposito, alle pratiche di perfezionamento spirituale orientale, il cui apice - l'illuminazione - corrisponde, nella sua essenza, alla perfetta sintesi di materia e spirito, corpo e mente, micro e macrocosmo. Ma anche alla bioenergetica occidentale la quale, lavorando sul *grounding* - "messa a terra" dell'individuo (Lowen [1990] 1991) è in grado di promuovere, mediante esercizi e tecniche di respirazione, un salutare collegamento energetico equilibrante.

Emblematico è che l'uomo sia stato l'unico, tra gli animali, ad aver raggiunto la verticalità. Ad aver cercato, istintivamente, l'altezza. Si potrebbe allora immaginare l'essere umano stesso come un albero, impegnato in una continua opera di bilanciamento tra la necessità di rimanere ancorato al suolo, come approfondimento e il desiderio di miglioramento come elevazione.

Ciò è ben espresso nell'immagine sottostante che raffigura un uomo-albero il cui busto è simile a un tronco, i cui piedi, come radici, discendono nella terra, e la cui sommità del capo è, al contempo, protesa verso il cielo:



Laboratorio filo teso, 12 dicembre 2016, contesto 2

Esemplificativi sono inoltre alcuni degli esercizi proposti (contesto 2), in particolare quelli denominati “Albero” e “Verticalità”, mediante i quali è data possibilità concreta di sentire questa tensione vitale tra radicamento ed espansione.

Il training esperito porta così a riflettere che per crescere, trasformarsi ed elevarsi è indispensabile mantenere una vigile concentrazione al suolo, alla terra, alla forza di gravità che ancora al terreno, cosicché la tensione alla verticalità possa divenire attitudine all’apertura, e non pretesa di dominio o controllo dell’altro.

Come testimoniano i vissuti dei partecipanti (Laboratori di filo teso, contesto 2), che rielaborati, possono divenire utili suggestioni anche per la postura dell’educatore:

*«Il filo rappresenta un collegamento
tra l’alto e il basso,
tra il cielo e la terra.*

*Rappresenta i due momenti verso cui ogni uomo tende:
il cielo, quando aspira ad arrivare in alto [...],
la terra, le radici dell’uomo, il punto di partenza,
l’appoggio che permette la spinta».*

«Il filo.

*Le radici che permettono al funambolo
di essere albero».*

«Negli esercizi di radicamento e di contatto ho preso coscienza con il suolo. In alcuni momenti, quando mi staccavo dal suolo, ho provato timore ma allo stesso tempo lo sforzo è stato ripagato dalla sensazione di libertà assoluta».

«Mi sono sentita vicina al cielo, non perché abbia camminato a grandi altezze, ma perché è come se avessi superato un mio limite, qualcosa che non credevo potessi essere capace di fare».

«Mi sento connessa. Come un albero: radici salde e rami e foglie che si esprimono nello spazio, che si scoprono all’interno dell’insieme di stati fisici e mentali».

«Mi sento vicino al cielo e attaccato alla terra. Intensamente, come solo nei sentieri di montagna mi sento».

«È un momento di grande tensione, [...], c’è grande trasporto verso l’alto, come una corda che tira dal piede sul filo all’ultimo capello più in alto e oltre, molto oltre».

«Ora mi sento vicina alla terra, ma non negativamente, non arroccata, ma consapevolmente stabile».

«Non sono molto radicata nel mio quotidiano, ma grazie agli esercizi [esperiti] sono riuscita a provare anche momenti di radicamento».

«Ho capito l'importanza di essere ben radicati a terra, ma estesi verso il cielo al contempo».

Un'estensione che apre all'incontro e all'ascolto di sé e dell'altro. Perché, se come insegnano i funamboli, senza disciplina (tecnica-radicamento) non può esserci trasformazione (arte-elevazione), analogamente, per i professionisti dell'educazione, senza un'accurata preparazione non potrà esserci una competenza che genera il nuovo.

Ma forse è proprio in questa fatica, in questa dispendiosa oscillazione energetica tra di radicamento ed espansione, che risiede, per chi si occupa di educazione e cura, un potenziale trasformativo straordinario: l'occasione di modificare la propria postura, il proprio esserci, la propria disposizione nel mondo. Ovvero, la possibilità di impegnarsi per cambiare il presente.

9.1.4 Equilibrio & Centratura

“A chi ha costruito quest'equilibrio [...] fragile e fugace, sembrerà di possedere la densità del granito”.

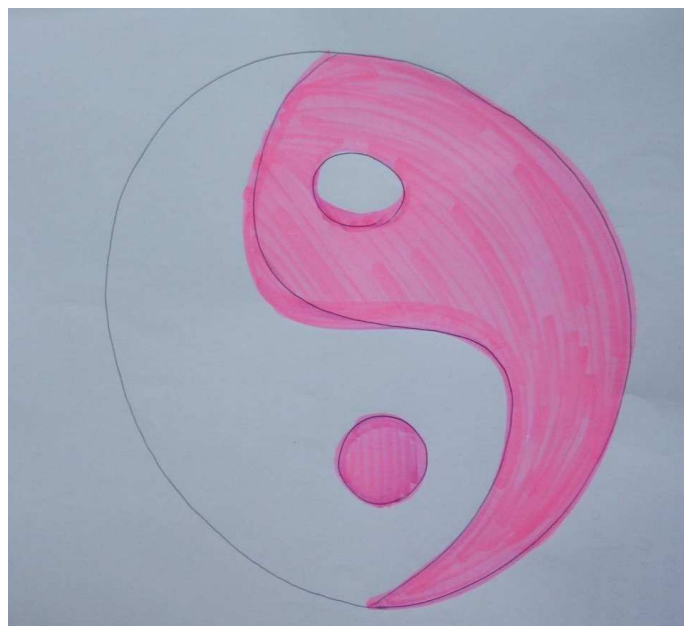
Philippe Petit, *Trattato di funambolismo*

“Se controlli la postura, la tua vita ne guadagnerà in maggior equilibrio”.

Philippe Petit, *Creatività*

Gli esercizi durante il training proposti hanno consentito di esperire, non solo teoricamente ma anche a livello pratico, come le abituali dicotomie (terra-cielo, vita-morte, corpo-mente, ordine-caos, equilibrio-movimento, cambiamento-staticità), che spesso abitano ancora i luoghi dell'educazione, siano il frutto di uno sguardo educato a separare e allontanare invece che connettere e bilanciare, a privilegiare il razionale e l'oggettivo, a discapito dei sensi e della corporeità.

Il filo teso, al contrario, ha aperto a un diverso modo di guardare alle polarità, non più in termini di dualismo ma di equilibrio e relazione. Indicativo, a riguardo, è il simbolo del Tao che ricorre tra i disegni dei partecipanti, per rappresentare l'equilibrio:



Lezione seminariale, contesto 2

Da questa immagine emerge come tra i due poli, *yin* e *yang*, si generi una tensione equilibrante, tale per cui ciascun estremo non potrebbe sussistere senza l'altro (il puntino contrario contenuto in ognuna delle due parti è proprio ciò che consente di generare la continua trasformazione che l'immagine simboleggia). In quest'ottica l'equilibrio, da condizione percepita per lo più come statica e forma fissa, diviene istanza di movimento e cambiamento. Con le parole di Bateson: «ogni cambiamento può essere interpretato come lo sforzo per mantenere una qualche costante e [...] ogni costante è mantenuta mediante il cambiamento» (Bateson, [1972] 2006, p. 17).

Concetto evidenziato anche dalle parole dei testimoni privilegiati (contesto 1) e dei partecipanti (contesto 2):

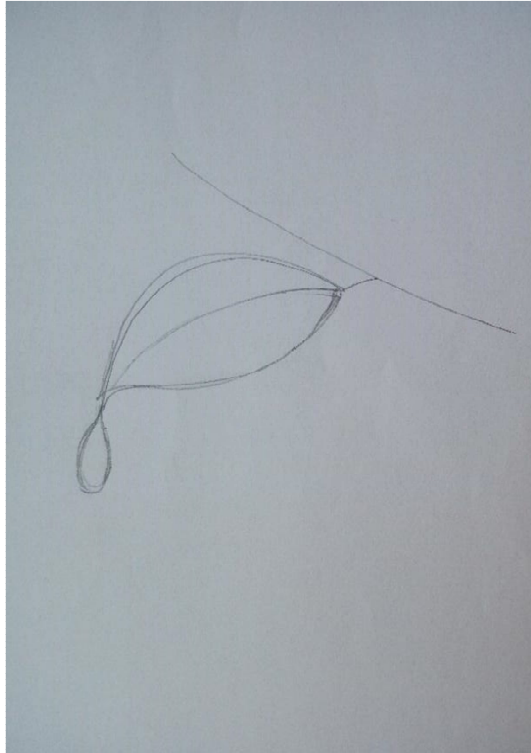
«*L'equilibrio è movimento, sul filo, come nella vita*» (Nathalie H, Intervista, contesto 1).

«*[Sul filo] tu stai camminando su un diametro sottilissimo. Ed essendo molto rischioso... è tutta una questione di equilibrio!*» (Nathalie S., Intervista, contesto 1).

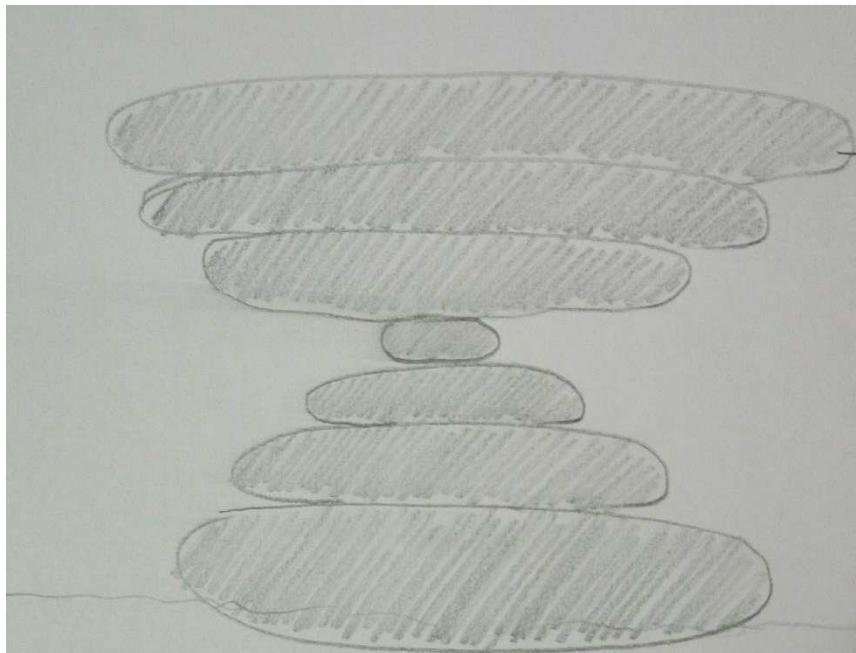
E ancora, con le parole degli studenti: «*Il filo rappresenta l'equilibrio instabile di tutte le situazioni della vita che in un attimo possono sempre cambiare*» (Laboratorio di filo teso, 12 dicembre 2016, contesto 2).

L'equilibrio è «*oscillazione, connessione, movimento, unione tra elementi opposti*» (Laboratori di filo teso, contesto 2).

Pertanto, la stabilità a cui si aspira sul filo e per analogia nei contesti educativi, è dimensione che affonda le sue radici in un sottostante processo di movimento. Le Parole dei Maestri e il training osservato consentono così di andare oltre le immagini stereotipate dell'equilibrio che lo propongono come punto fisso e inamovibile, per guardarlo nelle sue molteplici sfaccettature



Lezione seminariale, contesto 2



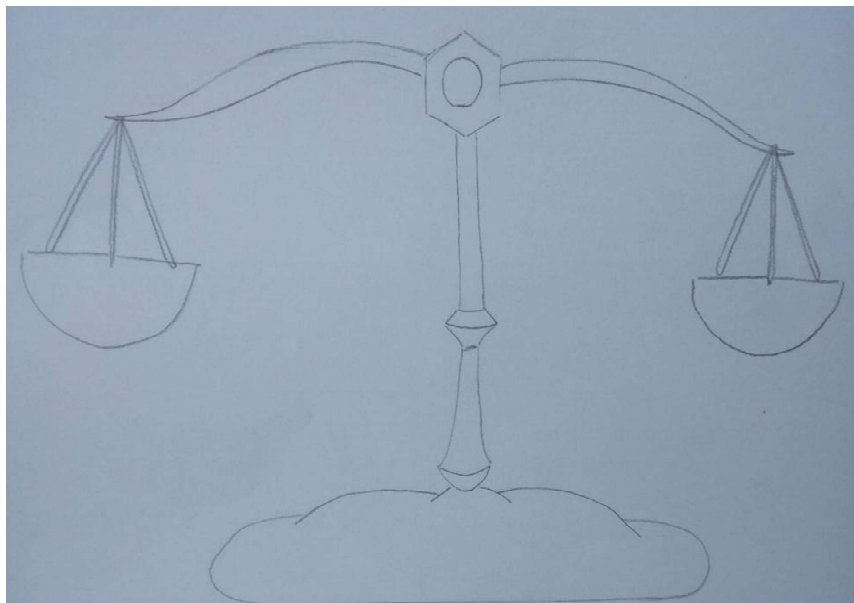
Lezione seminariale, contesto 2

Queste immagini *cantano* la fragilità e la precarietà, anch'esse costitutive dell'equilibrio. Sottolineano la necessità di volgere cura e attenzione a questa istanza, spesso data per scontata. L'equilibrio chiede infatti di essere rinnovato, ogni giorno, ogni volta con la medesima concentrazione di come quando da bambini si è imparato a camminare per la prima volta.

La fragile goccia sospesa a una foglia, così come le diverse pietre disposte una sull'altra in modo precario, possono trovare un loro effimero equilibrio proprio e "solo" perché parti di una danza di relazioni interagenti. Come spiega Fink: «l'uomo esiste solo in relazione: in relazione alla natura che lo circonda, agli esseri viventi e alla materia, e all'animato regno delle piante e degli animali. [...] Noi non stiamo di fronte all'universo come soggetti che sono fuori dal mondo, siamo invece contenuti nel tutto» (Ivi, pp. 53-65).

Pertanto se si considerano la profondità e l'altezza, il cielo e la terra, la materialità e la spiritualità, la mente e il corpo, la vita e la morte come estremi distinti ma al tempo stesso interconnessi, questi possono essere letti come parti di un unico grande gioco di bilanciamenti che è la vita stessa.

Il simbolo della bilancia, è anch'esso immagine ricorrente per esprimere l'equilibrio:

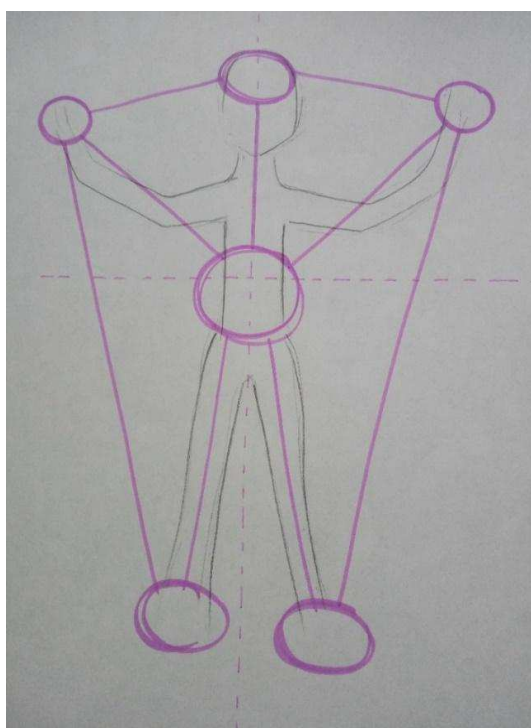


Lezione seminariale, contesto 2

Con riferimento al sapere alchemico, definito «Scienza della Bilancia» (Pereira in Mottana, 2004, p. 182), si evidenzia che la dinamica, il moto che sostiene tale processo, si basa proprio su una continua «ponderazione» (Ivi, p. 180) tra momenti di fluidificazione e momenti di coagulazione (*solvo et coagula*). Il raggiungimento dell'*opus alchemico*, della "pietra", dell'oro filosofale, è dunque da

intendersi nei termini di una sintesi solo temporanea, «consapevole [...] della sua inevitabile erranza, presumibilmente interminabile, come è norma in ogni autentico operare ermeneutico» (Ivi, p. 17). L'equilibrio letto come condizione dinamica e non statica, richiede pertanto di essere continuamente allenato, disciplinato, e non dato per assodato, come messo in luce dal training psicofisico compiuto dal funambolo, ovvero nella pratica di colui che ricerca tale bilanciamento in modo intenzionale (Antonacci, Intrecci). «Per acquisire equilibrio bisogna esercitarsi» ammonisce Petit (2014, p.72). È dunque solo prendendo parte a questa tensione equilibrante, «il segreto [risiede] nel movimento» insegna il funambolo (Ivi, p.74), che l'educatore, al pari del performer, potrà tendere nel suo quotidiano operare a una postura con-centrata.

Ma per essere centrati si ha bisogno di riconoscere e di sentire il proprio centro (Lowen [1990] 1991; Bianchi & Battilana, 2010). Il centro di gravità del corpo, come descritto dalla cultura orientale, è quel punto, collocato sotto l'ombelico, in cui l'energia Vitale (*Chi*) confluisce e da cui potenzialmente ogni movimento può nascere. In un corpo in equilibrio, dove le tensioni sono bilanciate, ogni movimento è dunque il frutto di un agire coordinato e integrato di tutta la sua struttura, muscolare scheletrica ma anche mentale, dove il centro è il generatore (Lowen [1990] 1991). Apprendere il ruolo della forza di gravità, percepirne l'effetto, si legge in *Feldenkrais e la postura dell'insegnante* (Gasparetto, 2009), implica «imparare una qualità nuova e diversa dell'azione, aprirsi ad altre possibilità» (p.151). Come messo in luce nell'immagine sottostante, raffigurante un uomo il cui centro si irradia verso l'esterno e il cui esterno si irradia verso l'interno:



Testimone privilegiato, contesto 1

In questa ricerca di una postura equilibrata e con-centrata il training del funambolo può dunque rivelarsi utile non solo per esercitare alle grandi altezze ma anche per formare chi attraverserà la scena educativa, perché consente di acquisire consapevolezza circa il proprio peculiare modo di vivere e gestire l'equilibrio-disequilibrio.

Se, come sottolinea Gamelli, «la formazione corporea all'educazione e alla cura è formazione a una presenza, una competenza a esserci» (2015, p.179), camminare sul filo può, in questo senso, contribuire ad affinare il modo di disporsi, con-centrarsi, anzitutto nei confronti di se stessi e, di conseguenza, in relazione all'altro. Si tratta, in altre parole, «di prepararsi per un appuntamento e arrivarci disposti. Si tratta di educarsi per educare» (Antonacci, 2012a, p. 19). Attraverso il training, il corpo-mente dell'educatore, risvegliato dall'abitudine e impegnato, al contempo, ad ascoltare tutti i micromovimenti che lo percorrono, è in grado di giungere a una particolare qualità di presenza (Barba, 1993). In questi termini sentire il proprio corpo ed essere consapevoli della connessione tra l'interno e l'esterno, tra le proprie emozioni e quelle altrui, risulta fondamentale per la cura di sé e dell'altro. Come evidenziato da Pierangelo Barone: «educare il corpo tra 'il dentro e il fuori' significa poter ripensare la cura di sé come progetto orientato alla presa di *consapevolezza della propria presenza nel mondo*¹⁷⁴, riallacciando i fili di un contatto profondo con le sensazioni propriocettive che stanno alla base del nostro percepire la vita» (2009, p. 138). La relazione, infatti, non è qualcosa di immutabile né può essere stabilita a priori ma, al contrario è *un gioco di equilibri*, i cui poli chiedono di essere continuamente bilanciati e ridefiniti. Pertanto, avere consapevolezza del proprio equilibrio e riconoscerne la precarietà, saper discernere le reazioni del corpo-mente quando viene posto in situazioni di disequilibrio e incanalare al meglio l'energia che è in grado di sprigionare quando posto in situazioni di non-comfort, possono risultare risorse preziose, non solo per il funambolo, ma anche per l'educatore.

In questo senso, il modo di stare e di camminare *diventa*, nel senso che incarna, il modo di entrare in relazione con l'altro (Palmieri, 2011), rivelando, al contempo, un preciso modo di pensare.

I dati raccolti (contesto 1 e 2), testimoniano infatti di una camminata che per essere eseguita richiede precisione e intenzione, favorendo un essere presenti con tutto il proprio corpo-mente nel qui e ora dell'azione compiuta. In questi termini, la traversata sul filo dunque, tutt'altro dall'essere uno sfidare la morte, può essere letta come un invito a vivere più consapevolmente ogni passo compiuto, per celebrare l'istante presente: «In quei momenti [mentre si cammina a grandi altezze] non c'è niente che significhi più della vita stessa. [...]. Andiamo incontro a pericoli perché le esperienze in situazioni intense e la capacità di destreggiarle ci confermano che siamo vivi» (Kagge, 2018, p. 102).

¹⁷⁴ Corsivo di chi scrive.

Come testimoniano anche le parole di uno studente, al termine del laboratorio:

«*L'essenza del presente, quindi la vita*» (Laboratorio filo teso, contesto 2).

L'essenza etimologicamente è l'*esserità*, ovvero l'essere (Attisani, 2012, p. 77) che, spogliato di tutto il superfluo, si mette in cammino verso l'essenziale (Ivi, p. 82). Anche l'educatore, al pari del funambolo, per «imparare a essere vivo» (Ivi, p. 87) necessita di compiere un faticoso disciplinamento sulla propria postura. Perché, se normalmente si vive dispersi, cioè al di fuori di se stessi, il filo, al contrario, consente di tornare a se stessi. Una ricerca di autenticità e riscoperta dei propri riferimenti interni, per essere in grado di controllare il proprio livello pre-espressivo (Barba, 1993), ovvero la qualità della propria presenza sulla scena educativa. Solo così l'educatore potrà farsi *presenza-presente*, ossia disporsi in ascolto del proprio centro - interno, delle proprie emozioni, pensieri e sensazioni e, al contempo, in ricezione dell'esterno - delle emozioni, dei pensieri e sensazioni altrui. Come si legge in *La disponibilità ad apprendere* (Blandino & Granieri, 1995): «la capacità di pensare dipende allora dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro; noi possiamo davvero pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni» (p. 19). Tale centratura è in grado di sprigionare uno sguardo vivo, una mente vigile, un corpo immerso nella materia, una sensibilità affinata e una postura consona ai contesti, tutti elementi questi che sono leggibili dagli altri, che parlano di come ci si pone nel contesto e dello stile educativo adottato. Gli effetti del training sono dunque *reali*. Sul filo, come sulla scena educativa, non si può allora fingere di camminare. Ed è proprio questa postura autentica a «incantare» (Antonacci, 2012c, p. 72) l'altro. Come esperito dalla ricercatrice, durante il soggiorno presso la National Circus School: «*Dopo giorni di allenamento, vedo i corpi di Brin e Joel divenire "altro", rinnovarsi e trasformarsi. Come fossero circondati da una luce, da un'aura di bellezza. Un'emozione intensa e duratura mi trafigge. E penso che non vorrei essere in altro posto se non qui [...]. Una volta tornata a casa, rileggo le parole di Antonio Attisani, che mi aiutano a dar voce a quanto non sempre a parole si riesce a dire: «c'è una felicità, ovviamente temporanea, [...] nella brillantezza liquida del loro sguardo, nei loro gesti mai stereotipati, sempre sorprendentemente veri, [...] persino nella loro pelle, che diventa più luminosa*» (p. 125). (Diario di ricerca, 22 giugno 2017, contesto 1).

9.1.5 Vuoto & Via

“Un mondo pieno, totalmente saturo di contenuti,
senza fenditure, senza buchi,
senza spazio vuoto
non saprebbe conoscere mutamento”.

Jean-Jacques Wunenburger, *La vita delle immagini*

“Camminare è inutile come tutte le attività essenziali.
Atto superfluo e gratuito
non porta a niente se non a se stessi,
dopo innumerevoli deviazioni”.

David Le Breton, *Camminare. Elogio dei sentieri e della lentezza*

“Il tentativo è quello di portare a compimento
tutte le proprie potenzialità
per essere pronti al Silenzio”.

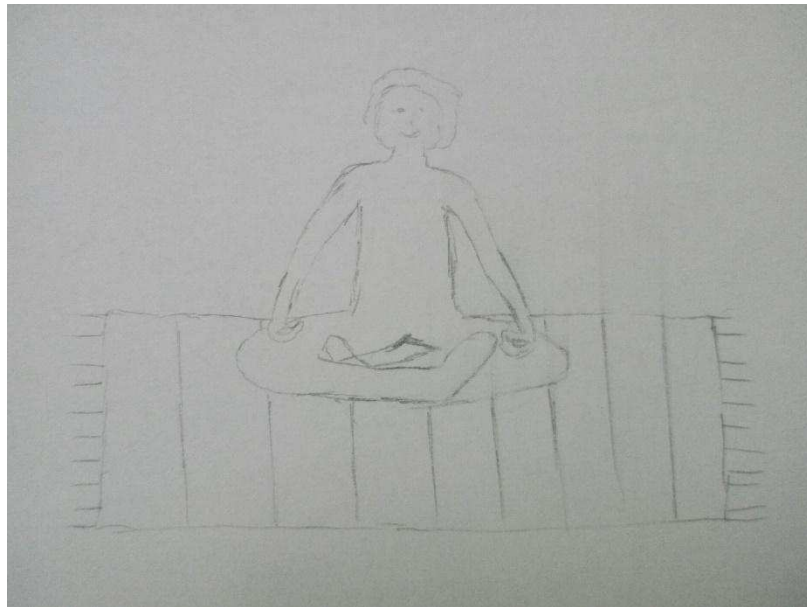
Antonio Attisani, *Logiche della performance*

Come attestato dal training documentato e, in prima persona esperito, il vuoto emerge come dimensione centrale e ricorrente, in particolare, nelle immagini poetiche utilizzate per descrivere il filo teso e nelle parole dei testimoni privilegiati in merito allo stato psicofisico ricercato per stare sul cavo.

L'immagine che del vuoto affiora è un'immagine legata al *silenzio*, alla *meditazione*, alla *perdita del piccolo Io*, a una *tensione generativa e creativa*. Termini che, allontanandosi da un immaginario occidentale che legge il vuoto prevalentemente come assenza, morte, mancanza, solitudine, si avvicinano maggiormente a uno sguardo orientale, secondo cui tale dimensione è associata a un'istanza di vita, di fioritura dell'essere, di apertura e connessione tra uomo (microcosmo) e mondo (macrocosmo). Il vuoto è, infatti, in questa seconda accezione, sempre sperimentato come ricerca e tensione, in relazione al suo opposto complementare, il pieno.

Pertanto tale dimensione, tutt'altro dall'essere nozione astratta - vuoto metafisico -, è dalle culture d'Oriente sempre esperita come istanza pratica - vuoto incarnato -, e consapevolmente ricercata mediante la pratica della meditazione e del silenzio. La meditazione è, infatti, ciò che consente di trasformare il vuoto, da semplice concetto, in energia-tensione generativa-creativa.

Nel corso della ricerca testimoniano questa direzione gli “*esercizi di visualizzazione*” (contesto 1), compiuti da Joel e Brin prima di salire sul filo, con l’obiettivo di svuotare la mente da pensieri, preoccupazioni o distrazioni e gli “*esercizi di rilassamento*” (contesto 2) proposti da Loreni all’inizio del training laboratoriale, con l’analogo scopo di acquietare il corpo-mente dei presenti.



Lezione seminariale, contesto 2

Il vuoto, più che risultato da ottenere, emerge come dimensione originaria, condizione di partenza necessaria per potersi incamminare verso una piena autenticità dell’essere (Brook, [1968] 1970). In altre parole, per camminare sul filo, per essere sulla *Via*, intesa, come sotto descritto, nell’accezione orientale di «percorso di formazione e di sviluppo completo e integrale» (Antonacci, Guerra & Mancino 2014, p.15), sembra indispensabile compiere un lavoro di svuotamento, sottrazione, scavo, approfondimento, per liberare il corpo e la mente da rumori, movimenti superflui e gesti meccanici, agiti inconsapevolmente.

Tuttavia, avverte il funambolo, non si tratta di un processo né spontaneo né indolore. Al contrario, è frutto di un’educazione e di una scelta, di un volontario processo di disciplinamento dell’intero corpo-mente in cui in gioco c’è tutto il proprio *essere*. Uno “svuotare” che si fa invito a «perdersi» (Michieli, 2015), a osare di affidarsi alla vertigine¹⁷⁵ invece che resisterle (Caillois, [1967] 2007), per

¹⁷⁵ Ci si riferisce qui della distinzione compiuta da Roger Caillois ([1967] 2007) in ambito ludico. L’autore propone una ripartizione dei giochi operata sulla base dei loro principi originali: competizione - agon, caso o affidamento alla fortuna - alea, simulacro o imitazione - mimicry, e vertigine - *ilynx*. Con quest’ultima l’autore intende quei giochi che si basano

guardare con curiosità e apertura a ciò che ancora non si conosce. Significa abbandonare il proprio piccolo Io per aprirsi alla relazione, alla ricerca di una connessione con il mondo circostante.

In altre parole, come mostra anche l'intero corso dell'evoluzione umana, per crescere e trasformarsi sembra di vitale importanza istituire e promuovere percorsi che educino a deviare, a uscire dai sentieri già battuti, a perdersi appunto. Perché perdersi è trovare se stessi (Petit, 2014, p. 28).

Perché, come si legge in *La vocazione di perdersi* (Michieli, 2015), «per farci raggiungere da ciò che ci manca, dobbiamo liberarci di qualcosa di troppo che per abitudine portiamo con noi» (p. 84).

Si tratta, così facendo, di provare ad uscire da una visione di apprendimento tradizionalmente intesa, come accumulo di conoscenze, per immergersi in un percorso di formazione volto a togliere, a destrutturare più che ad aggiungere e sommare (Massa, 1997). Un'operazione di sfrondamento per liberare dalle resistenze, fisiche e mentali, dai «blocchi psichici» (Grotowski, [1968] 1970) che spesso impediscono alle energie psicofisiche di potersi esprimere, e giungere così all'«estrinsecazione degli strati più intimi del proprio essere» (Michieli, 2005, p22). Un processo di riduzione, svuotamento appunto, che allontana il corpo-mente dell'educatore dalle tecniche quotidiane e dagli automatismi, facendo emergere l'essenziale delle azioni (Barba, 1993).

Emblematico, a riguardo, è il passo ricercato dal funambolo che per camminare sul filo necessita di essere *vuoto*. Ovvero di essere *svuotato*. Di un passo che, liberato da meccanismi e sovrastrutture, fisiche e mentali, può riempirsi di presenza, divenendo *necessario*, autentico, presente.

Medesimo è anche il passo a cui partecipanti e ricercatrice sono stati allenati, attraverso il training psicofisico esperito, con l'obiettivo di provare a ridefinire l'abituale modo di camminare.

Come raffigurato dall'immagine sottostante, realizzata da uno studente al termine del laboratorio, che mostra una camminata intrisa di «fatica, ostacoli ma anche fiducia e gratitudine», per rivelarsi, in un'ultima istanza, *vuota*:

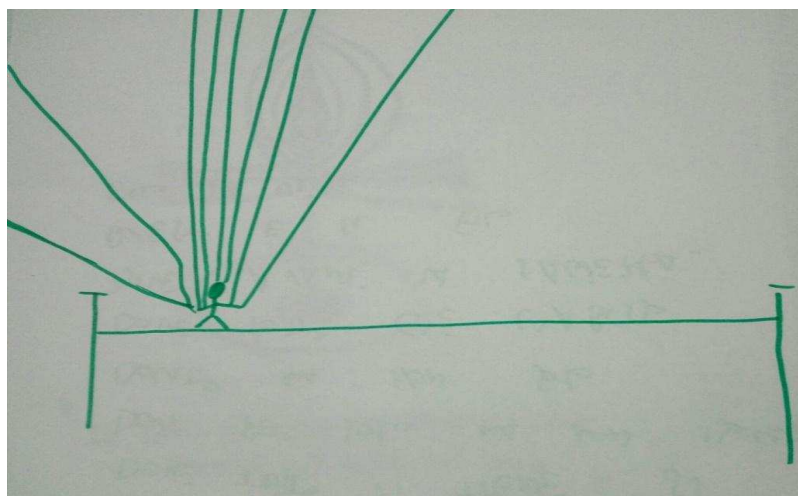
sulla ricerca della vertigine - portando come esempio l'altalena, il roteare infantile, le acrobazie circensi, tra cui il funambolismo - e che rispondono alla necessità di abbandonare le emozioni ordinarie provocando una sorta di voluttuoso panico, rivitalizzando il fascino della paura e del chaos. In questo senso il vuoto (l'essere fisicamente sospesi a centinaia di metri dal suolo) può essere esperito non solo come ostacolo che paralizza ma anche come tensione volontariamente ricerca verso un momentaneo e circoscritto smarrimento (p.44).



Laboratorio filo teso, 5 dicembre, contesto 2

In tal modo, la disciplina del funambolismo, educando al vuoto e al silenzio della mente, potrebbe, per analogia, trasformare anche la postura di chi professionalmente attraverserà la scena educativa, dove il camminare, in questa prospettiva, diviene azione interiore (Bianchi, 2016), ancor prima che esteriore, essenziale. Azione che, similmente al fare del non fare (*wu-wei*) della filosofia taoista, non prevede alcuna espansione egoica né prevaricazione sull'altro, ma, al contrario, "solo" un soggetto che, silenziosamente e in ascolto, si apre alla relazione.

Come evocato dai raggi dell'immagine sottostante dove un *piccolo* soggetto, dotato di luminosi raggi, si protende verso l'esterno:



Laboratorio filo teso, 6 marzo 2017, contesto 2

In tal modo, la condizione generata dal vuoto, attraverso una perdita dei propri confini - “morte” del piccolo Io - consentirebbe di andare oltre se stessi, per incamminarsi, ricettivi, lungo una Via di trasformazione e formazione di sé.

È così che si è giunti all’ultima delle Parole Maestre, la Via, capace di collegare e di tenere vive dentro di sé tutte le altre e, al contempo, essere dalle altre alimentata. Con le parole dei partecipanti: «*il filo, il sentiero, la strada, il percorso, l’attraversamento, la linea che connette*» (contesto 1 e 2). È «*una traversata filante alla montagna soleggiata*» (Nathalie H., Intervista, contesto 1). Quel «*luogo grazie al quale si entra in uno stato di profondo contatto con se stessi*» (Lezione seminariale, contesto 2). E ancora, con le parole di Loreni, «*i cavi che tendo sono le mie strade*» (Intervista, contesto 2).

Sino ad arrivare a simboleggiare la vita stessa, come emerge dalle parole di Brin: «*Il filo teso è il mio filo. Continuo avanti su di esso come continuo avanti nella mia vita*» (Intervista, contesto 1) e come testimoniato anche dalle parole dei partecipanti «*il filo teso è la mia vita*» (Lezione seminariale, contesto 2).

Da quanto emerge, l’obiettivo di un tale percorso, si rivela essere il cammino stesso: «*Mi rendo conto che è sempre stata la mia scelta, di partire, di qualsiasi esperienza, a tornare*» (Joel, Intervista, contesto 1).

Il processo sembra dunque prevalere sul raggiungimento della meta in sé. Il lavoro educativo, sottolinea Riva, «non può [infatti] che essere, costitutivamente, concepito come un processo [...], un tipo di lavoro da vedere in un’ottica dinamica, processuale appunto e non statica» (2004, p. 71). È cioè una pratica che può essere immaginata come un cammino da compiere in una sorta di viaggio, che si sviluppa e prende forma strada facendo (Ibidem).

L’essenziale allora, come sottolinea l’antropologo del corpo David Le Breton, non è insito nel risultato quanto piuttosto nel modo di fare. Imparare la tecnica di camminata su filo teso, come più volte sottolineato, non è per un educatore il fine in sé, bensì un mezzo attraverso il quale allenarsi per eliminare «qualsiasi possibile futilità del gesto» ([1997] 2018, p. 194). Per pervenire a una consapevolezza integrale delle proprie facoltà pre-espressive. e proprie facoltà pre-espressive. In questo senso la padronanza di un vocabolario tecnico può dirsi «apertura al mondo» (Ivi, p. 195), se forma a una particolare qualità dello sguardo e del gesto (Ibidem). Se induce a un’intensificazione dell’energia impiegata, a un’*energia di lusso* (Barba, 1993), che attraverso l’esercizio potrà tradursi in una postura rigorosa e attenta (Barba, p.49), capace di muoversi e di saltare anche nell’immobilità: «La tua non sarà una prestazione fisica, ma qualcosa di più profondo [...]; stiamo allenando l’anima, il resto sono preoccupazioni da lasciare ai ginnasti» (de León [2009] 2015, p.100).



Katsushika Hokusai, *Il ponte sospeso*

Pertanto, come esorta il *Maestro in Passeggera del silenzio* (Verdier, 2004), «se trovi il cammino difficile vuol dire che sei già sulla buona strada. Impara a conoscerti e conoscerai il Cielo [...]. Numerose sono le strade per arrivarci, che altro non sono che le visioni diverse di un'unica *Via*¹⁷⁶» (pp. 186-187).

Lo scopo del percorso non risiederebbe tanto nel trovare una soluzione facile o veloce per raggiungere l'altra estremità del filo, quanto nel mantenere viva la tensione al radicamento e all'espansione, all'equilibrio e alla centratura. Ovvero, nel creare le condizioni perché possa avvenire una trasformazione dell'uomo in un percorso di formazione.

9.2 Restituire. *Le radici nel cielo*

“Ma noi sappiamo che
la nostra vera patria
ha radici nel cielo”

Eugenio Barba, *Prediche dal giardino*

Coerentemente con l'impianto di ricerca scelto e mossi al contempo dal desiderio di condensare e restituire anche in forma artistica le Parole Maestre sopra descritte, ci si è avvalsi dell'aiuto di un

¹⁷⁶ Corsivo di chi scrive.

illustratore, con il quale si è cercato di tradurre in immagine ciò che la ricercatrice ha espresso a parole.

Nella tensione equilibrante tra radicamento ed espansione, verso la ricerca di una postura concentrata, a emergere è la figura di un funambolo-educatore il cui tronco è quello di un albero, le cui braccia divengono rami e i cui piedi si fanno radici.

Consapevoli che la ricchezza dell'esperienza va oltre le singole parole espresse, per nutrirsi di gesti, movimenti, sguardi, emozioni, quello che segue è solo un primo, piccolo, passo nel cielo:



Alessandro Tommasini, *Balance*, 2017

CONCLUSIONI

Primi Passi

“Il fine di tutta la nostra esplorazione
è quello di tornare là da dove siamo partiti
e di conoscere quel luogo per la prima volta”.

Thomas Stearns Eliot, *Quattro quartetti*

“Ogni cammino è custodito innanzitutto dentro di noi [...],
porta a noi prima di condurre a una destinazione particolare.

E a volte apre finalmente la stretta porta
che si affaccia sulla felice trasformazione di noi stessi”.

David Le Breton, *Camminare. Elogio dei sentieri e della lentezza*

“Il tentativo è quello di portare a compimento tutte le proprie potenzialità
per essere pronti al Silenzio”.

Antonio Attisani, *Logiche della performance*

Coerentemente con il metodo fenomenologico-ermeneutico adottato, che ha portato la ricercatrice ad assumere una postura il più possibile fedele al fenomeno indagato, i contenuti emersi, essendo frutto di uno sguardo anzitutto soggettivo, proprio di un'indagine qualitativa, non possono, e né vorrebbero, condurre a risultati generalizzabili.

Consapevoli, inoltre, dell'istanza, ancora urgente, di istituire e promuovere percorsi formativi volti ad integrare e bilanciare conoscenza teoretica ed esperienza pratica, per far sì che l'educazione non si riduca a mera trasmissione di contenuti, come fossero saperi morti (Antonaci, 2012a), ma al contrario, possa nutrirsi di pensieri trafitti dall'esperienza (Barba, 1993), desiderosi di «dar corpo al sapere» (Gamelli, 2009, p. XV; Cunti, 2015), le *Parole* emerse sono state considerate *essenze vive*, «luoghi e tempi di carne» (Scardicchio, 2017, p. 19). *Core meaning* (Mortari, 2007), significati centrali, nati dall'*incontro* tra i saperi indicati dai maestri e i vissuti, le immagini iconiche e poetiche, i gesti e i movimenti dei partecipanti e della ricercatrice, a sua volta coinvolta.

È in questo senso che le *Parole dei Maestri*, ovvero le teorie rintracciate nella letteratura scientifica e riconosciute come le 'radici' grazie alle quali la ricercatrice si è orientata nella definizione dell'oggetto e del disegno di ricerca, sono divenute *Maestre*, grazie all'esperienza documentata e vissuta sul campo attraverso i due studi di caso condotti. Con l'auspicio di generare intrecci e

connessioni, per dar vita a una spirale virtuosa in cui teoria e prassi potessero dialogare e alimentarsi vicendevolmente.

Le conclusioni qui presentare, lontane dall'essere verità, certezze assolute, vorrebbero pertanto essere intese come *primi passi, suggestioni, segni* per guardare anche in avanti e dall'indietro rilanciare. Dove il rilancio in avanti non è una risposta, ma un'ulteriore domanda (Ruffini, 2010).

È con tale sguardo che si intende così tornare al luogo da cui si era partiti, la domanda di ricerca iniziale, - un'indagine sulla postura dell'educatore mediante uno studio sul training psicofisico del funambolo -, per riguardarla, e al contempo, rinnovarla.

Come racconta Bateson, in occasione della sua ultima conferenza: «Le domande che mi sono posto quando partii sono le domande che ancora mi pongo» ([1991] 1997, p. 454). E come, analogamente, testimoniano le parole di José Saramago, al termine del suo lungo viaggio: «Bisogna vedere quel che non si è visto, bisogna vedere di nuovo quel che si è già visto. [...]. Bisogna ritornare sui passi già fatti, per ripeterli, e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare il viaggio. Sempre» ([1990] 2015 p. 457).

Nell'ottica di un lavoro pedagogico così inteso, come «pratica di ricerca inesauribile che accompagna i processi formativi nel loro continuo “farsi”» (Riva, 2004, p. 242), il tentativo è quello di generare «un circolo ricorsivo, di ritorno al punto di partenza, pur se a un altro livello» (Ibidem). Ovvero, si tratta di ipotizzare il training psicofisico non solo come proposta formativa per chi diverrà educatore ma anche come progettualità per chi già esercita la professione. In questo senso, le pratiche laboratoriali qui sperimentate, documentate e significate potrebbero divenire un concreto progetto a mediazione psicocorporea, da estendere anche nei corsi di formazione/aggiornamento per educatori. Dalla revisione della letteratura scientifica e dai dati raccolti sul campo, a emergere è infatti la figura di un professionista che per poter crescere, trasformarsi e prendersi cura dell'altro, necessita di un reiterato, mai statico, disciplinamento sulla propria postura fisica, emotiva e cognitiva. In questo senso, la camminata del funambolo, collocandosi a metri e metri dal suolo, può divenire invito molto concreto a *uscire dalla zona di comfort*, zona del conosciuto, per generare un positivo disorientamento (Mezirow, [1991] 2003; Mortari, 2003; Formenti, 2017) circa l'abituale modo di concepire il camminare e il porsi. Un training, che tutt'altro dall'essere accumulo di nozioni e certezze, sprona a disfarsi di gesti e movimenti agiti meccanicamente, per rinnovare il proprio modo di stare e di attraversare la scena educativa.

Le *Parole Maestre* sottolineano infatti l'importanza, per un educatore, di apprendere a padroneggiare un rigoroso *vocabolario tecnico*, con l'obiettivo non già di ripeterlo automaticamente ma, al contrario, di *trasformarlo* in un personale bagaglio teoretico ed esperienziale. Questo, come già aveva messo in luce Massa (1997; in Antonacci & Cappa, 2001) e come evinto dai due studi di caso condotti,

comporta la necessità di sottoporsi a un faticoso processo di destrutturazione, un atto di «auto-penetrazione» (Grotowski, [1969] 1970, p.43), di riduzione, svuotamento, per allontanare il corpo dalle tecniche quotidiane e dagli automatismi, facendo emergere l'essenziale delle azioni (Barba, 1993). Fino a giungere a un punto in cui la distinzione tra pensiero e azione si ridurrà, sino a dissolversi. Allora, non ci sarà più una mente che pensa e un corpo che esegue, ma un corpo-mente che armoniosamente fluisce.

Dall'indagine compiuta si evidenzia infatti che per crescere e trasformarsi sembra di vitale importanza aver accesso a percorsi che educino a deviare, a uscire dai sentieri già battuti, non solo in tenera età ma anche e soprattutto da adulti (Mezirow, [1991] 2003), quando le sovrastrutture sono tali da impedire spesso un autentico sentire. Per traghettare da un conoscere inteso come 'accumulo e possesso' a uno inteso come «divenire qualcosa» (Scardicchio, 2012, p. 112). Per trasformare il proprio 'saper fare' in un *saper essere* (Riva, 2004; Morselli, 2007), ovvero in un corpo-mente capace di agire nella pratica della presenza e della completa consapevolezza (Varela, Thompson & Rosch, [1990] 1991).

Emblematico, a riguardo, è il passo esercitato dal funambolo: un *passo vuoto*. Ovvero un passo che svuotato da tutto il superfluo diviene essenziale e, proprio per questo, necessario. Essenziale perché liberato dagli automatismi, necessario perché è azione che impegna l'intero corpo (Barba, 1993). In quel gesto il funambolo ripone infatti l'intera vita. In gioco c'è tutto se stesso. Sia perché l'azione è realmente molto rischiosa sia perché in atto c'è un processo di sfrondamento, riduzione-morte del proprio piccolo Io.

In questo senso, gli esercizi psicofisici documentati, allenando a una presenza *con-centrata*, vigile e attenta, responsabilizzano anche l'educatore circa la propria postura, fisica e mentale, spronandolo a prendere posizione, ovvero a interrogarsi costantemente rispetto al senso e all'intenzione messa nel proprio agire. Perché il modo di muoversi e di spostarsi nello spazio rivela sempre anche un preciso modo di pensare e di mettere in forma la propria progettualità: «È un moto del pensiero messo a nudo. O un moto che guida il pensiero» (Barba, 1993, p. 149).

È dunque solo lavorando sul livello pre-espressivo (Barba, 1993) ovvero prendendo confidenza con i propri riferimenti interni, portando precisione e rigore su ogni singolo micromovimento e acuyendo, in tal modo, l'ascolto dell'intero corpo-mente, che l'educatore potrà esercitarsi a una diversa qualità di postura che richiederà un grande dispendio energetico, in quanto in gioco c'è la trasformazione di tutto il proprio essere (Antonacci, 2012a, 2012c; Morselli, 2007). Dove la trasformazione di cui si scrive è una trasformazione che coinvolge il soggetto in tutta la sua complessità di spirito, carne, cognizione, memoria ed emozioni (Bruzzone, 2016).

Nella prospettiva di un professionista dell'educazione in continua formazione e trasformazione (Freire, 2000; Mortari 2003; Mezirow, [1991], 2003; Formenti, 2017), la postura esercitata dal funambolo si traduce così in una duplice istanza: a *radicarsi*, per essere autenticamente e consapevolmente presenti, per prendere posizione nel qui e ora del momento presente; e ad *espandersi*, per essere ricettivi, aperti, pronti a ricevere e ad accogliere l'altro in tutta la sua singolarità e complessità. In una tensione all'*equilibrio* che si fa continuo gioco di bilanciamento, movimento perpetuo, traducendosi in un impegno concreto, come ricercatori e come educatori, a non fermarsi-sedersi ma a rinnovarsi-migliorarsi, sempre. Ogni volta con l'intensità di come fosse la prima.

Come risuonano le parole di Eliot: «Per arrivare a ciò che non sapete dovete andare per una via che è la via dell'ignoranza. Per possedere ciò che non possedete dovete andare per la via della privazione. Per arrivare a quello che non siete dovete andare per la via in cui non siete. E quanto non conoscete è la sola cosa che conoscete e ciò che avete è ciò che non avete e dove siete è dove non siete» ([1943], 2004, p. 119).

E, infine, lasciar emergere il Silenzio. Come *sguardo aurorale* (Zambrano, [1977]1991), come *tempo dell'attesa* (Weil, [1969] 1999), grazie al quale andare al di là di ogni domanda e di ogni risposta (Le Breton, [1997] 2018).

Per far sì che ogni fine sia sempre un nuovo Inizio, una partenza per un nuovo cammino.

ALLEGATO A: PROTOCOLLO OSSERVATIVO ¹⁷⁷

Data:

Luogo:

- Descrizione della situazione osservata (cfr. diario di ricerca, elementi formali e di contesto già annotati nella scrittura a caldo dopo l'osservazione carta-matita):
- Descrizione degli esercizi psicofisici:
- Intuizioni, espressioni di vissuti emotivi e sentimenti inerenti quanto osservato:
- Note teoretiche (NT):
- Note metodologiche (NM):
- Note programmatiche (NP):
- Note critiche (NC):

Legenda:

Note teoretiche (NT): concernenti le nuove idee scaturite dall'osservazione. Possono prevedere la formulazione di nuove ipotesi, l'identificazione di presupposti rimasti taciti e l'esplicitazione di connessioni fra le proprie esperienze e le teorie studiate.

Note metodologiche (NM): riflessioni inerenti i metodi di ricerca utilizzati e la proposta di eventuali procedure alternative.

Note programmatiche (NP): con riferimento alla possibilità di introdurre cambiamenti nelle successive fasi di lavoro, oltre che riportare difficoltà organizzative incontrate.

Note critiche (NC): considerazioni su elementi percepiti come problematici (incertezze, dubbi, etc.).

*Da ritenersi trasversali a tutte le altre note.

¹⁷⁷ Per la costruzione del protocollo e la tematizzazione dei differenti tipi di note, il riferimento è in particolare ai testi di Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori; Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Bibliografia

- A.A.V.V. (a cura di) (2014). *Guidelines Trainers Development Program Youth Circus*. Disponibile da:http://acapta.org.au/wpcontent/uploads/2014/08/Guidelines_Trainers_Development_Program-Youth_Circus.pdf.
- Adrian, P. (1993). Le sens de l'équilibre. In Adrian, P. (a cura di). *Encyclopédie du Cirque* (pp.7-141). Parigi, FR: Adrian.
- Alschitz, J. (1998). *La grammatica dell'attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Alschitz, J. (2003). *Die Vertikale der Rolle. Eine Methode zur selbstständigen Erarbeitung der Rolle* (R. Raskina, trad.). *La verticalità del ruolo. Metodo di auto-preparazione dell'attore*. Berlino, Germania: ars incognita.
- Alschitz, J. (2004). *La matematica dell'attore*. Roma: Ubulibri.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (a cura di) (2000). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (a cura di) (2012a). *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2012b). L'immaginazione ludica come respiro della materia. In Bonicalzi, F., J. Wunenburger, J., Mottana, P. & Vinti, C. (a cura di). *Bachelard e le 'provocazioni' della materia* (pp. 203-212). Genova : Il Melangolo.
- Antonacci, F. (2012c). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Della Misericordia, M. (2013). *La guerra dei bambini. Gioco, violenza e rito da una testimonianza rinascimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M. & Mancino, E. (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Rossoni, E. (a cura di) (2016). *Intrecci d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2017a). Comprendere l'infanzia attraverso il gioco dell'arte. In Bondioli, A. & Savio, D. (a cura di). *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 139-156). Bergamo : Junior.
- Antonacci, F. (2017b). "Immagini come baluardi per i demoni del gioco". *Encyclopaidei*, XXI (47), 5-28.
- Antonacci, F. & Schiavone, G. (2017c). "Sconfinamenti tra pedagogia e funambolismo". *Hermes. Journal of Communication*, 9, 163-176.

- Attisani, A. (2006). *Un teatro apocrifo. Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*. Milano: Medusa.
- Attisani, A. (2012). *Logiche della performance. Dalla singolarità francescana alla nuova mimesi*. Torino: Accademia University.
- Baal-Teshuva, J. (2008). *Marc Chagall (1998)* (Chiappetta, G., trad.). Colonia, Germania: Taschen.
- Bachelard, G. (1997). *L'air et le songe. Essai sur l'imagination du mouvement (1943)* (M. Hemsì, trad.). *Psicanalisi dell'aria. Sognare di volare. L'ascesa e la caduta*. Como: Red.
- Bachelard, G. (2007). *La Terre et les Rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité (1948)* (M. Citterio & A. Peduzzi, trad.). *La terra e il riposo*. Milano: Red.
- Bachelard, G. (2008). *La poétique de la rêverie (1960)* (G. Stevan trad.). *La poetica della rêverie*. Bari: Dedalo.
- Bachelard, G. (2015). *L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière (1992)* (M. Hemsì & A. Peduzzi, trad.). *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte, rinascita*. Milano: Red.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di Antropologia Teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Barba, E. (2010). *Prediche dal giardino*. Rimini: L'arboreto.
- Barba, E. (2012). *La conquista della differenza. Trentanove paesaggi culturali*. Roma: Bulzoni.
- Barone, P. & Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaborati pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Barone, P. (2004). *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*. Milano: Ghibli.
- Barone, T. & Eisner E. W. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Basseý, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Londra, Regno Unito: Open University.
- Basso, D. (2012). *Verso di me*. Milano: Feltrinelli.
- Bateson, G. (1997). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind (1991)* (G. Longo, trad.).
- *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (G. Longo, trad.). Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2004). *Mind and Nature. A Necessary Unity (1979)* (G. Longo trad.). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2006). *Steps to an Ecology of Mind (1971)* (G. Longo, trad.). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Battilana, V., Bianchi, M., Mescola, A. & Schiavone, A. (a cura di) (2017). *L'albero del Centro Ricerche Tai Chi*. Venezia: Centro Ricerche Tai Chi.
- Beauthier, L., Dubois, A. & Lemenu D. (2016). *Circus +. Research on youth and social circus pedagogy*. Disponibile da <http://sirkusinfo.fi/hallinta/wp-content/uploads/2016/05/Caravan-Circus.pdf>
- Bertolo, M. & Mariani, I. (a cura di) (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Milano – Torino: Pearson.
- Bianchi, A. (2016). *Il silenzio dei passi. Piccolo elogio del camminare a piedi nudi nella natura*. Venezia: Ediciclo.
- Bianchi, M. & Battilana, V. (a cura di) (2010). *Franco Mescola. Il metodo Biospirali®. I principi e la pratica del Tai Chi e del Chi Kung delle spirali*. Milan :Red.
- Bouissac, P. (1986). *Circus and Culture: a Semiotic Approach* (Semprini, A., trad.). Palermo: Sellerio.
- Brook, P. (1998). *The Empty Space* (1968) (I. Imperiali, trad.). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Brook, P. (2005). *The Open Door* (1993) (M. d'Amico, trad.). *La porta aperta*. Torino: Einaudi.
- Brook, P. (2009). *Avec Grotowski* (A. Bonanno & M. Corre). *Insieme a Grotowski*. Palermo: rueBallu.
- Brown, S. (2013). *Play. How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul* (2009) (L. Lombardi trad.). *Gioca! Come il gioco può formare la mente, aprire l'immaginazione e costruire la felicità*. Roma: Ultra.
- Bruzzone, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (a cura di) (2008). *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*. NewYork, Stati Uniti: Routledge.
- Caillois, R. (2007). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige* (1967) (L. Guarino, trad.). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bologna: Bompiani.
- Capello, M. (a cura di) (2009). *Il teatro del cielo*. Milano: Feltrinelli.
- Cappa, F. & Negri, C. (a cura di) (2006). *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini.
- Carmignani, S. M. (a cura di) (2006). *Rainer Maria Rilke. Appunti sulla melodia delle cose*. Firenze: Passigli.

- Carmignani, S. M. (a cura di) (2009). *Rilk – Salomé. Da qualche parte nel profondo*. Firenze: Passigli.
- Carrol, L. (1990). *Alice's Adventures in Wonderland* (1966) (T. Giglio, trad.). *Alice nel Paese delle Meraviglie*. Milano: Bur.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1994). *Dictionnaire des Symboles* (1969) (Margheri Pieroni, M. G.,
- Mori, L. & Vigevani, R (2006). *Dizionario dei simboli. Miti, sogni, costumi, gesti, forme, figure, colori, numeri*. Milano: BUR.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Stati Uniti: HarperCollins.
- Cortellezzi, D. (2002). *Equilibrisimo – Scienza e spettacolo*. Civitavecchia (Roma): Juggling Magazine.
- Cunti, A. (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- de Freitas, E. (2008). Interrogating Reflexivity: Art, Research, and the Desire for Presence. In Knowles, J.G., & Cole, A.L. (a cura di). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 469-477). Thousand Oaks, California: SAGE.
- DeKowen, B. (2002). *The Well-Played Game. A Playful Path to Wholeness* (1978). New York, Stati Uniti: Writers Club.
- de León, F. P. (2015). *Daniele Finzi Pasca. Teatro de la caricia* (2009) (C.L. Cattaneo, trad.). *Daniele Finzi Pasca. Teatro della carezza*. Lugano, Svizzera: Compagnia Finzi Pasca.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Deonna, W. (2005). *Le symbolisme de l'acrobatie antique* (1953) (M. Craveri, trad.). *Il simbolismo dell'acrobazia antica*. Milano: Medusa.
- di Genova, A. (2008). *Il circo nell'arte. Dagli arlecchini di Picasso al fachiro di Cattelan*. Milano: il Saggiatore.
- Dumont, A. (2017). *Pedagogical guide. Support and alignment: in search of balance. Sensation, development and creation in equilibristics*. Disponibile da <http://www.fedec.eu/en/articles/2116-support-and-alignment-in-search-of-balance>.
- Durand, G. (2002). *L'imagination symbolique* (1964) (A. Peduzzi, trad.). *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica*. Como: Red.

- Durand, G. (2013). *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire* (1963) (E. Catalano, trad.). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Dedalo: Bari.
- Eliot, T. S. (2004). *The waste land. Four quartets* (1943) (A. Tonelli, trad.). *La terra desolata. Quattro quartetti*. Milano: Feltrinelli.
- Even, S. & Schewe, M. (a cura di) (2016). *Performative teaching learning research*. Berlino, Germania:Scenario.
- Fant., D. (2015). *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Fermine, M. (2011). *Neige* (1999) (S. C. Perroni, trad.) *Neve*. Milano: Bompiani.
- Fink, E. (1991). *Spiel als Weltsymbol* (1960) (N. Antuono, trad.). *Il gioco come simbolo del mondo*. Firenze: Hopeful Monster.
- Fink, E. (2008). *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels* (1957) (A. Calligaris, trad.). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Finnigan, D. (1999). *The Zen of Juggling* (1993) (J. Wenz, trad.). *Lo Zen del Juggling*. Viterbo: Nuovi Equilibri – Stampa Alternativa.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Ästhetik des Performativen* (2004) (T. Gusman & S. Paparelli, trad.).*Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci.
- Formenti, L. & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina .
- Gaber, F. (a cura di) (2003). “Sur le fil”. *Arts de la piste*,15-36.
- Galimberti, U. (2017). *Il corpo* (1983). Milano: Feltrinelli.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2016). *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (a cura di) (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Cortina.
- Gamelli, I. (2015). Pedagogia del corpo. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp.178-183). Milano: FrancoAngeli.
- Ghilardi, M. (2011). *Arte e pensiero in Giappone. Corpo, immagine, gesto*. Milano-Udine: Mimesis.

- Goldberg, R. (2014). *Performance Art. From Future to the Present* (1979). Londra, Regno Unito: Thames & Hudson.
- Gray, P. (2015). *Free to Learn. Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life* (2013) (A. Montrucchio, trad.). *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*. Torino: Einaudi.
- Grotowski, J. (1970). *Toward a Poor Theatre* (1968) (M. Marotti, trad.). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guichard J., Holzappel, R., Miluka, A. & Protsenko, V. (2007). Tight wire and slack rope. In Davis, J. (a cura di). *Bacis Circus Arts Instruction Manual*. Disponibile da <http://www.fedec.eu/en/articles/409-tight-wire-and-slack-rope>.
- Hazewinkel, N. (2011). Tightwire. In Lafortune, M. (a cura di). *Basic techniques in circus arts* (pp. 5-30). Disponibile da <http://ecolenationaledecirque.ca/en/school/library>.
- Heidegger, M. (2005). *Sein und Zeit* (1927) (P. Chiodi, trad.). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hillman, J. (1999). *Politica della bellezza* (P. Donfrancesco, trad.). Bergamo: Moretti & Vitali.
- Hillman, J. (2008). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore* (1973-1982) (A. Bottini, trad.). Milano: Adelphi.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens* (1946) (C. van Schendel, trad.). Torino: Einaudi.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Jousse, M. (1979). *L'anthropologie du geste* (1974) (E. de Rosa, trad.). *L'antropologia del gesto*. Roma: Paoline.
- Jullien, F. (2002). *Il tempo. Elementi di una filosofia del vivere*. Roma: Sossella.
- Jung, C.G. & Wilhelm, R. (2001). *Das Geheimnis der Goldenen Blüte. Ein chinesisches Lebensbuch* (1971) (A. Vitale & M. A. Massimello). *Il segreto del fiore d'oro. Un libro di vita cinese*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kandinsky, W. (1989). *Über das Geistige in der Kunst, Insbesondere in der Malerei* (1952) (M. Bill, trad.). *Lo spirituale nell'arte*. Milano: SE.
- Kearney, K.S. & Hyle, A. E. (2004). Drawing Out Emotions: The Use of Participant-Produced Drawings in Qualitative Inquiry. In Hughes, J. (a cura di). *SAGE Visual Methods* (pp. 361-381). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Keeney, B. P. (1985). *Aesthetics of change* (1983) (A. Menzio, trad.). *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio.
- Kekäläinen, K. & Kakko, S.C. (a cura di) (2013). *A Guide to the Study of the Wellbeing Effects of Circus*. Tampere, Finlandia: Effective circus.
- Knowles, J.G. & Cole A.L. (a cura di) (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Knowles, J.G. & Promislow S. (2008). Using an Arts Methodology to Create a Thesis or Dissertation. In Knowles, J. G. & Cole, A.L. (a cura di). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp.511-517). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Lamparelli, C. (a cura di) (2008). *Montessori. Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Le Breton, D. (2018). *Du Silence* (1977) (P. M. Baretter). Sul silenzio. fuggire dal rumore del mondo. Cortina: Milano.
- Leavy, P. (2017) (a cura di) *Handbook of arts-based research*. New York, NY: Guilford Press.
- Leroux, L. P. & Batson C. R. (a cura di) (2016). *Cirque Global. Quebec's Expanding Circus Boundaries*. Québec, Canada: McGill-Queen's University.
- Liodaki, N., Kasola, S. & Karalis T. (2015). "Evaluation and analysis of teacher's training outcomes in circus pedagogy". *EDULEARN15 Proceedings*, 7159-7167.
- Loreni, A. (2017). *Diario di Sogen-Ji. Le avventure di un filosofo funambolo*. Torino: Loreni.
- Lowen, A. (1991). *The spiritualità of the body. Bioenergetics for grace and harmony* (1990) (A. Menzio, trad.). *La spiritualità del corpo. L'armonia del corpo e della mente con la bioenergetica*. Roma: Astrolabio.
- Madia, C. (2003). *Manuale di piccolo circo*. Milano: Feltrinelli.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Massa, R. (1987). *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione* (1986). Milano: Unicopli.
- Mariani, A. (2015). Corpo/Corporeità. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 62-67). Milano: FrancoAngeli.
- Matteucci, G. (a cura di) (2010). *Arte come esperienza. John Dewey* (1934). Palermo: Aesthetica.

- Melli, C. (2015). *Corpi in gioco. Esperienze di gruppo fra vissuti e immagini in movimento*. Pisa: ETS.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phénoménologie de la perception* (1945) (A. Bonomi, trad.). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mescola, F. (2005). “La vita è mistero”. *Arti d’Oriente. Bimestrale di culture e tradizioni orientali*, 56-5.
- Mezirow, J. (2003). *Transformative Dimension of Adult Learning* (1991) (R. Merlini, trad.). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. In Knowles, J.G., & Cole, A.L. (a cura di). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp.29-40). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Michieli, F. (2015). *La vocazione di perdersi. Piccolo saggio su come le vie trovano i viadanti*. Venezia: Ediclo.
- Mignosi, E. (2015). Movimento e educazione. In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp.159-165). Milano: FrancoAngeli.
- Moreigne, M. (2010). *Corps à corps. Visions du cirque contemporain*. Francia: de l’Amandier.
- Morselli, V. (2007). *L’essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella pedagogia della Compagnia Abbondanza/Bertoni*. Macerata: Ephemeria.
- Mortari, L. (2003a). *Apprendere dall’esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003b). *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Universitaria.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Mottana, P. (2000). *Miti d’oggi nell’educazione. E opportune contro misure*. Milano: FrancoAngeli.
- Mottana, P. (2004). *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*. Milano: Mimesis.
- Mottana, P. (a cura di) (2009). *L’immaginario della scuola*. Milano-Udine: Mimesis.

- Myrvold, P. (1998). *High wire: risk and the art of tightrope walking*. (Tesi di Master, San Jose State University, California, Stati Uniti). Disponibile da http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2652&context=etd_theses.
- Niero, M. (2011). *Case study. Aspetti metodologici e indicazioni pratiche*. Padova: Emme&Erre Libri.
- Nietzsche, F. (1976). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* (1885) (M. Montinari, trad.). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*. Milano: Adelphi.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmisciano, G. (1998). *500 esercizi per l'equilibrio. L'equilibrio nello sport, nella danza, nell'educazione fisica e nella vita* (1991). Roma: Mediterranee.
- Paquay, L. (a cura di) (2014). *Circus transformation. A guidebook for social circus trainers*. Disponibile da <http://www.caravancircusnetwork.eu/projects/caravan-researches/circus-trans-formation>.
- Pasqualotto, G. (1992). *Estetica del vuoto. Arte e meditazione nelle culture d'Oriente*. Venezia: Marsilio.
- Pasqualotto, G. (1998). *Taccuino giapponese. Vicino/lontano*. Udine: Forum.
- Pentassuglia, M. (2017). "The Art(ist) is present: Arts-based research perspective in educational research". *Cogent Education*, 4, 2-12.
- Petit, P. (2008). *Credere nel vuoto* (E. Mortarini, trad.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Petit, P. (2009a). *On the High Wire* (1985) (D. Bramati, trad.). *Trattato di funambolismo*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Petit, P. (2009b). *To Reach the Clouds* (2002) (D. Bramati, trad.). *Toccare le nuvole. Fra le Twin Towers, i miei ricordi di funambolo*. Milano: TEA.
- Petit, P. (2014). *Creativity. A perfect crime* (S. Placidi, trad.). *Creatività. Il crimine perfetto*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Purovaara, T. (2014). *Conversation on circus teaching*. Zagabria, Croazia: Mala Performerska Scena.
- Reitani, L. (a cura di) (2001). *Hölderlin. Tutte le liriche*. Milano: Mondadori.
- Richards, L. & Morse, J. M. (2009). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods* (2007) (F. Gatti & G. Graffigna, trad.). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.

- Rilke, R. M. (2008). *Briefe an einen jungen Dichter. Briefe an eine junge Frau. Über Gott. Zwei Briefe.* (1929) (L. Traverso, trad.). *Lettere a un giovane poeta. Lettere a una giovane signora. Su Dio.* Milano: Adelphi.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni.* Milano: Guerrini.
- Ruffini, F. (2010). *L'attore che vola. Boxe, acrobazia, scienza della scena.* Roma: Bulzoni.
- Scardicchio, A.C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della Formazione.* Milano: Mondadori.
- Scardicchio, A.C. & Prandi, A. (2017). *Parole disarmate. Ricerche estetiche e didattiche narrative.* Foggia: del Rosone.
- Schiavone, G. (2012). I giardini del taoismo. Luoghi animati e sguardi dell'anima. In Antonacci, F. (a cura di). *Corpi radiosì, segnati, sottili.* (pp. 107-24). Milano: FrancoAngeli.
- Schiavone, G. (2012). Tra terra e cielo: lo spazio magico del circo. In Antonacci, F. (a cura di). *Corpi radiosì, segnati, sottili.* (pp.163-168).
- Schiavone, G. (2016). *Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo.* MeTis, Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni, VI (2). Bari.
- In Cunti, A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp.159-165). Milano: FrancoAngeli.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte.* Milano: Mondadori.
- Serena, A. & Ziethen, K. (2002). *Luci della giocoleria. Il virtuosismo tra circo, varietà, strada e teatro contemporaneo.* Viterbo: Nuovi Equilibri – Stampa Alternativa.
- Serena, A. (cur). (2008a). *Arti e mestieri del circo italiano.* Milano: CUEM.
- Serena, A. (2008b). *Storia del circo.* Milano: Mondadori.
- Serena, A. (a cura di) (2011). *Il Circo oltre il Circo. Dai funamboli di Marco Aurelio agli eredi di Fellini.* Milano-Udine: Mimesis.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa.* Roma: Carocci.
- Slackey, S. W. (2010). *How to become a wire walker* (1896). Newton, Stati Uniti: Simply Circus.
- Smithbell, P. (2010). "Arts-Based Research in Education: A Review". *The Qualitative Report*, Volume 15, No. 6,1597-1601.
- Stanislavskij, K. S. (2000). *Rabota aktëra nad soboj* (1938) (E. Polovedo, trad.). *Il lavoro dell'attore su se stesso.* Laterza, Bari.

- Starobinski, J. (2002). *Portrait de l'artiste en saltimbanque* (1970) (C. Bologna, trad.). *Ritratto dell'artista da saltimbanco*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Steinig, N. (2010). *L'acteur funambule. Réflexions sur la notion d'équilibre à partir du Canoë de papier d'Eugenio Barba*. Disponibile da: <http://www.manufacture.ch/download/docs/eqtbdac.pdf>.
- Tarozzi, M. & Mortari, L. (a cura di) (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest, Ungheria: Zeta Books.
- Tramma, S. (2014). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo* (2003). Roma: Carocci.
- Turner, V. (1986). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play* (1982) (P. Capriolo, trad.). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Turner, V. (2006). *The Anthropology of Performance* (1986) (S. Mosetti, trad.). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.
- Van Maele, I. (a cura di) (2014). *CATE Handbook. Basic Circus Trainer Programmes*. Disponibile da http://www.eyco.org/wp-content/uploads/2015/10/Cate-handbook_-lower-resolution.pdf.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Scienze for an action sensitive pedagogy*. New York, Stati Uniti: NewYork Press.
- van Manen, M. (2007). "Phenomenology of practice". *Phenomenology & Practice*. Volume 1. No.1, 11-30.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1991) (I. Blum, trad.). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Varley, J. (2006). *Pietre d'acqua. Taccuino di un'attrice dell'Odin Teatret*. Milano: Ubulibri.
- Viviani, S. (2014). *L'intelligenza inattesa. Interiorità e meditazione a scuola*. Pisa: ETS.
- Watts, W. A. (1977). *Tao. The watercourse way* (1975) (A. M. Lavagnino, trad.). *Il Tao. La via dell'acqua che scorre*. Roma: Astrolabio.
- Winnicott, D.W., (2001). *Playing and Reality* (1971) (G. Adamo & R. Gaddini). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Wunenburger, J.J. (2007) *La vie des images* (1995) (R. Castoldi, trad.). *La vita delle immagini*. Milano: Mimesis.
- Yin, R. K. (2005). *Case Study Research. Design and Methods. Third Edition* (2003) (S. Pinelli, trad.). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando.

- Zagatti, F. (2012). *Persone che danzano. Spazi, tempi, modi per una danza di comunità*. Bologna: MPE.

Filmografia

- Brook, P. & Brook, S. (produttori) & Brook, S. (regista). (2012). *The Tightrope. Un'avventura teatrale*. Roma: Good Films.
- Chinn, S. (produttore) & Marsh, J. (regista). (2008). *Man on wire. Un uomo tra le torri*. Stati Uniti/Regno Unito: Discovery Films.
- Ringel, G.P. & Wenders, W. (produttori) & Wenders, W. (regista). *Pina 3D*. Germania: Neue Road Movies.
- Vernikos, D. (produttore) & Wethal, T. (1994). *Orme sulla neve*. Danimarca: Document Films, Athens & Odin.
- Weigel, J., Weigel, R. & Alvarez, A. (produttori) & Weigel, J. (regista) (2009). *The Butterfly Circus*. Stati Uniti: Weigel & Alvarez.
- Windisch, I. (produttore) & Wenders, W. (regista). *Il cielo sopra Berlino*. Germania, Francia: Road Movies Filmproduktion, Argos Films & Westdeutscher Rundfunk.
- Zemeckis, R., Rapke, J., Rothman, T. & Starkey, S. (produttori), & Zemeckis, R. (regista). (2015). *The walk. Una storia vera*. Stati Uniti: ImageMovers, LStar Capital & TriStar Productions.

Sitografia

- Altro circo (progetto di sviluppo e promozione del circo sociale in Italia): <http://www.altrocirco.it>
- American youth circus organization: <http://www.americanyouthcircus.org>
- Andrea Loreni: <http://ilfunambolo.com>
- Associazione giocolieri e dintorni: <http://www.jugglingmagazine.it/ass-giocolieri-e-dintorni>
- Axis syllabus (International research network): <http://www.axissyllabus.org>
- CARP (Circus Arts Research Platform): <https://balticnordiccircus.com/2018/02/28/carp-circus-arts-research-platform/>
- CEDAC (Centro educativo di documentazione delle arti circensi, Verona): <https://provacedac.jimdo.com>

- Centre Europeen de funambulisme: <http://www.centrefunambule.eu>
- Centro Ricerche Tai-Chi: <http://www.taichi.it>
- Circademics (Accademic side of circus): <https://www.facebook.com/groups/circademics>
- CircoSfera (progetto di sviluppo e promozione del circo sociale in Italia): <http://www.jugglingmagazine.it/circosfera/>
- Cirko Vertigo (Scuola di circo, Torino): <http://www.cirkovertigo.com/scuola-di-circo-vertigo>
- CNAC (Centre national des arts du cirque): <http://cirque-cnac.bnf.fr/fr/acrobatie/fil/le-funambulisme>
- Ecole de cirque de Bruxelles: <https://www.ecbru.be>
- Euroean Social Circus Network (CARAVAN): <http://www.caravancircusnetwork.eu>
- ESAC (the Superior School of Circus Arts, Belgio): <http://esac.be/en>
- Flic (Scuola di circo, Torino): <http://www.flicscuolacirco.it>
- Library National Circus School: <http://ecolenationaledecirque.ca/en/school/library>
- National Circus School (ENC): <http://ecolenationaledecirque.ca/en>
- Puer Ludens: www.puerludens.it

Tutte le risorse elettroniche sono state verificate in data 25 ottobre 2018.

Ringraziamenti

Con gratitudine a

Francesca

Andrea

Brin & Joel

Nathalie H., Nathalie S. & Pierre

Agli Studenti di Scienze dell'Educazione

Al prof. Patrick Leroux

Alla National Circus School

Alle mie Amiche e ai miei Amici

Alla mia famiglia

Per avermi donato il loro Presente.