



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 XXX

**EMBODIED TEACHING:
PROSPETTIVE DI RICERCA A SCUOLA ATTRAVERSO
L'ANATOMIA ESPERIENZIALE**

NICOLETTA FERRI

Matricola 798799

Tutor: Prof.ssa **LAURA FORMENTI**

Co-Tutor: Prof. **IVANO GAMELLI**

Coordinatore: Prof.ssa **LAURA FORMENTI**

ANNO ACCADEMICO 2017/2018
INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I: Embodiment: dialoghi ed intrecci epistemologici	8
1.1 Quale embodiment?	8
1.1.1 Enactive embodiment	10
1.2 Action in perception	14
1.3 Embodiment e discipline corporee	15
1.3.1 The primacy of movement	17
1.3.2 Dynamic embodiment	19
1.4 Embodiment e educazione: Pedagogia del corpo	20
1.4.1 Embodied Teaching	23
CAPITOLO II: Embodiment e Anatomia Esperienziale	28
2.1 Conoscere “da dentro”?	30
2.2 Praticare l’ <i>embodiment</i>	33
2.3 L’esperienza come connessione	34
2.4 Il potenziale educativo del BMC	36
2.5 La Mente del Sistema Scheletrico	38
CAPITOLO III: Una metodologia in movimento	41
3.1 Contesto di ricerca: la scuola primaria di Via Cesari	42
3.2 Il movimento nella ricerca cooperativa	43
3.3 La struttura interna degli incontri	45
3.4 La spirale in movimento	48
3.5 Le proposte di ogni incontro	50
3.6 Dialogo di ricerca: le interviste	57
CAPITOLO IV: Per un’analisi dei dati performativa	60
4.1: Da NVivo alla svolta performativa	61
4.2: Verso un metodo incorporato di analisi: la ricerca performativa	63
4.3: Alla ricerca di un metodo	66
4.3.1: Entrare in risonanza: Resonant Response	68
4.3.2: In cerca di metafore	70
4.3.3: Quando le domande vengono dal corpo	70

4.4: La realizzazione del video	71
4.5: Temi performativi	75
4.5.1 Sollecitazioni	76
4.5.2 Contenimento	77
4.5.3 Il Click dell'insegnamento	81
4.5.4 Code di energia straordinaria	83
4.5.5 Fare Vuoto	85
CAPITOLO V: Andar per frutti: le azioni deliberate	89
5.1: Le azioni deliberate con i bambini	91
5.1.1: Le ossa sono vive	92
5.1.2: Dal piede alla cura	94
5.1.3: Dal bacino alla nascita	99
5.2: Le azioni deliberate su di sé	101
5.2.1: Disporre un differente setting di lavoro	101
5.2.1: Prendersi il tempo per	102
CAPITOLO VI: Riflessione a partire dal corpo sulla professione insegnante	105
6.1: La restituzione	105
6.2: Ci vuole bellezza per riconoscersi	106
6.3: Sollecitazione: una professione a forte impronta corporea	109
6.3.1 Dire l'ovvio	110
6.4: Una comunità che sostiene, un'epistemologia partecipativa	111
6.5: Possibili sviluppi futuri	113
CONCLUSIONI	115
BIBLIOGRAFIA	120
IMMAGINI	
Fig. 1: Slide utilizzata da Evan Thompson, Conferenza BOK, UCI, dicembre 2016	35
Fig. 2: La Spirale della Conoscenza (Heron-Reason 2001, Formenti 2009)	44
Fig. 3: Struttura degli incontri ispirata alla Spirale della Conoscenza	45
Fig. 4: Dispositivo per tenere insieme diverse anime della dimensione embodied	46
Fig. 5: Stratificazione dell'Esperienza Autentica: la mia proposta	49
Fig. 6: Codifica del materiale di ricerca con l'uso di NVivo	63
Fig. 7: Allestimento sala di ripresa-Philo-Mi	72
Fig. 8: Immagini della realizzazione dello Story-board	73
Fig. 9: Da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa	96
Fig. 10: Da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa	97
Fig. 11: Da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa	98
Fig. 12: Mia proposta per l'azione deliberata di Tina	100

INTRODUZIONE

Il desiderio di indagare il valore e il potenziale euristico della conoscenza incarnata, tanto nei processi di apprendimento e insegnamento quanto nell'ambito della ricerca qualitativa, costituisce l'orizzonte di fondo del presente lavoro. Le mie domande di ricerca – che andrò tra poco a delineare – scaturiscono da questo interesse di natura epistemologica per la conoscenza embodied, un interesse che tocca differenti piani, da quello metodologico a quello pratico, dall'etico al valoriale. Prima di entrare nel merito del lavoro, sento l'esigenza di contestualizzare questo interesse di ricerca nella mia storia di formazione e di pratica professionale nell'ambito di alcune discipline performative (e educative). Inizio dunque dall'esplicitare questo aspetto del mio habitus di ricercatrice perché nella ricerca qualitativa ogni ricercatore è unico e le sue esperienze pregresse contribuiscono a costruire la postura attraverso cui entrerà in dialogo con il proprio oggetto di indagine. In particolare, in questa ricerca il mio background sarà determinante nell'andare ad operare delle svolte metodologiche cruciali, come avrò modo di raccontare e argomentare dettagliatamente nel corso della tesi.

Provengo da una formazione alle arti performative (in particolare sono formata alla danza contemporanea, ho praticato per anni Contact Improvisation, ho lavorato come performer in una compagnia di danza contemporanea) e ho intrecciato questa dimensione con quella educativa (formazione come danzeducatrice® e danza-movimento-terapeuta, educatrice alla teatralità), sullo sfondo dei miei studi filosofici e pedagogici.

Incontrando quindici anni fa la Pedagogia del corpo di Ivano Gamelli, ho trovato in questo indirizzo disciplinare un riferimento teorico e pratico per me fondamentale, di cui ho subito condiviso la sensibilità per il valore della conoscenza incorporata in contesti educativi e che mi ha spinto a lavorare nell'ambito della formazione agli insegnanti, proprio sulla tematica del corpo nei processi di insegnamento e apprendimento. La scuola è ancora un luogo in cui la conoscenza incarnata e corporea fa fatica ad essere davvero valorizzata e realmente integrata in una didattica sensibile e attenta alla dimensione esperienziale. Il corpo a scuola è spesso strumentalizzato (Gamelli, 2011) e reso oggetto, svuotato di potenziale euristico e conoscitivo. Il corpo è ancora nel mondo della scuola un'invisibile presenza (Manuzzi, 2009), a partire proprio dal corpo-docente (Gamelli, 2016; Dallari, 2002). Il desiderio dunque di interrogare e dare voce a tale dimensione, mi ha spinto verso l'attività di ricerca. Più specificamente, osservare da formatrice come il fatto di ricorrere a una specifica tecnica corporea (ad esempio danza o teatro) portasse alcuni insegnanti a essere immediatamente ricettivi, mentre altri, "meno fisici", a accettare faticosamente questa proposta è stata una criticità preziosa, che mi ha accompagnata nel corso degli anni e che ho desiderato interrogare proprio in sede di ricerca. Mi ha fatto immaginare un possibile setting di ricerca che non vertesse su una tecnica corporea specifica, ma che avesse in sé una stratificazione tale da permettere ad ogni partecipante di entrarvi nel rispetto del proprio stile corporeo, contattando la metafora del corpo più in risonanza con il proprio "embodied teaching", termine che avrò modo di argomentare nel corso

del prossimo capitolo e che qui tradurrei come “stile corporeo di insegnamento”. La dimensione corporea, in questa prospettiva, non diventa più tanto il luogo di apprendimento di una pratica specifica, magari nell’ottica strumentale di utilizzo immediato per la didattica, come spesso accade nelle formazioni a scuola, quanto piuttosto un luogo di riflessività.

La professione d’insegnante è, infatti, un mestiere difficile perché richiede un saper fare, un saper essere e un saper agire situazionali, costruiti e calibrati con e sui bambini che si hanno di fronte in quel momento. Quindi profondamente embodied. I pratici mettono in campo ogni giorno un grande sapere, di cui spesso si perde traccia (Mortari, 2009). L’obiettivo trasversale di questa ricerca è dunque quello di interrogare la dimensione corporea di quel sapere, a partire a sua volta da pratiche corporee che promuovano riflessività nella professione docente (“embodied reflexivity”). Una riflessività radicata nel sapere del corpo (Gamelli, 2017), una riflessività senza finalità (Formenti, 2017): non piegata all’azione con un atto cognitivo, bensì aperta a possibili direzioni di senso.

Intraprendere il percorso di dottorato ha significato pertanto spostarmi da un ruolo essenzialmente di formatrice, che ruotava comunque attorno al tema e al valore della conoscenza incarnata, a uno di ricercatrice curiosa delle sue stesse premesse, per trasformarle in domande di ricerca a cui trovare risposta sul campo.

Così ha preso forma la mia domanda di ricerca caratterizzata sia un aspetto metodologico che tematico. A un livello metodologico potrebbe essere formulata nel seguente modo: come interrogare l’embodied teaching (Bresler, 2014) di professionisti della scuola, cioè il modo incarnato di interpretare il processo di insegnamento/apprendimento? A un livello tematico, invece, l’interrogativo di fondo potrebbe essere così posto: cosa emerge quando si va ad attivare un processo di riflessione sulla pratica professionale di un gruppo di insegnanti della scuola primaria a partire da un’interrogazione che passa dalla percezione e dall’attivazione corporea? La ricerca, qualitativa e dal carattere partecipativo, si è concretizzata con un gruppo di insegnanti di una scuola primaria statale milanese in sei incontri di tre ore ciascuno, come avrò modo di descrivere nel terzo capitolo.

Collocandomi nell’area di ricerca della Pedagogia del corpo (Gamelli 2011), il macro-paradigma dell’embodiment ha rappresentato per me un riferimento epistemologico importante. Perché in esso ho trovato un terreno fertile di incontro e scambio di studi, ricerche e pratiche provenienti da ambiti molto distanti, tra cui le scienze cognitive, l’ambito performativo e quello più legato all’educazione, ed è precisamente all’incontro di queste tre aree che si colloca la prospettiva di ricerca del presente lavoro. Nel primo capitolo delinea nel dettaglio la cornice teorica della ricerca; addentrandomi nel complesso panorama che attiene al paradigma dell’embodiment vado a identificare, all’interno di esso, quei riferimenti che maggiormente possono supportarmi nello sviluppo della mia domanda di ricerca. In particolare, ho ritrovato nell’“enactive embodiment”, di tradizione vareliana, un buon punto di appoggio in differenti fasi del mio lavoro, per diversi motivi. Il riferimento al testo di Varela, Thompson e Rosch (1991), e quindi alla linea dell’“enactive embodiment” è costante non tanto per una completa adesione scientifica al loro modello interpretativo, ma soprattutto nell’intento fondativo di aprire un dialogo - e in questo trovo ci sia ancora una grande attualità di questi autori - tra aree in precedenza raramente accostate: l’esperienza fenomenologica, le scienze cognitive e le pratiche corporee di consapevolezza (di matrice orientale). Questo dialogo contiene un invito a

praticare l'embodiment, con importanti ripercussioni metodologiche nonché etiche sull'aspetto partecipativo della conoscenza.

Riferirmi alla cornice dell'embodiment ha significato anche riconoscermi nel lavoro di una serie di autori (Sheets-Johnstone, Farnell, Bresler etc.), che a partire da pratiche performative (specialmente nel campo della danza contemporanea e della musica) vanno ad evidenziare il primato del movimento nella conoscenza incarnata, primato epistemologico ma con importanti risvolti pragmatici nell'ambito delle scienze sociali e dell'educazione.

Il paradigma dell'embodiment rappresenta inoltre una buona cornice epistemologica per l'area disciplinare all'interno della quale il mio lavoro non solo si riconosce come appartenenza, ma soprattutto più concretamente si va a sviluppare: la Pedagogia del corpo. È proprio a partire da una visione "incorporata" dell'apprendere e dell'insegnare che nasce l'esigenza di riportare la dimensione corporea al centro delle riflessioni educative (Gamelli, 2011).

Il secondo capitolo è dedicato alla presentazione della pratica somatica specifica a cui mi sono riferita per costruire gli incontri pratici della mia ricerca: l'Anatomia Esperienziale, nella particolare declinazione di Bonnie Bainbridge Cohen, del Body-Mind Centering®. In questo approccio, il cui fine è conoscere il corpo attraverso l'esperienza, e dunque attraverso il tocco, il movimento e la propriocezione, diversi livelli vengono in continuazione attraversati e messi in dialogo: da quello biologico, fisio-anatomico, a quello cinetico e percettivo e infine a quello più espressivo. Questo movimento, questa stratificazione dell'esperienza corporea è una caratteristica importante per la strutturazione del mio setting di ricerca perché, nella mia ipotesi di partenza, avrebbe potuto permettere ad ogni partecipante di entrare in risonanza con il proprio modo incarnato di insegnare ("embodied teaching") nel rispetto del proprio stile corporeo di insegnamento, della propria postura.

Il terzo capitolo è dedicato alla descrizione del disegno di ricerca; in esso cerco di esplicitare le ragioni che mi hanno indirizzato verso un tipo di ricerca qualitativa, di stampo partecipativo, in cui il ricorso a linguaggi corporeo/estetici facesse parte della metodologia stessa di ricerca. La Co-operative inquiry di Heron e Reason (1997) e i suoi successivi sviluppi proposti da Formenti hanno rappresentato il mio riferimento per strutturare la parte empirica della ricerca, in termini di costruzione del setting e di articolazione dei singoli incontri. Ho declinato questo modello metodologico in termini coerenti con i miei assunti epistemologici, portando l'attenzione al movimento del corpo e declinando attraverso questa lente le quattro forme di conoscenza che vengono attraversate nella ricerca, come avrò modo di esporre dettagliatamente nel corso della tesi.

Il quarto capitolo è dedicato alla descrizione del processo di raccolta, di codifica e di una prima analisi dei dati. In esso esplicito come, a partire dai dati raccolti durante gli incontri con gli insegnanti, sia maturata la decisione di rilanciare l'analisi tematica (svolta attraverso Nvivo) verso una direzione performativa. Questo cambio di prospettiva ha richiesto l'ideazione e la costruzione di un dettagliato – e inedito – metodo di ricerca embodied. Si tratta sicuramente di uno dei passaggi più originali della mia ricerca di dottorato che ha visto l'inizio di un lavoro di analisi corporea dei dati, attraverso dei segmenti audio e testuali selezionati tra gli scritti le trascrizioni audio provenienti dagli incontri con le insegnanti. Questa ulteriore analisi, documentata in 160 riprese video, si è poi direzionata nella creazione di una video-performance, composta in vista della restituzione alle insegnanti in chiave performativa dei dati raccolti. Nel capitolo vengono presentati dettagliatamente i quadri che compongono questo prodotto di

natura estetica e il loro senso rispetto alle direzioni di ricerca. La svolta performativa del mio lavoro è stato un passaggio nodale, un momento per me illuminante rispetto al mio posizionamento come ricercatrice dove mi sono interrogata sul significato di “essere in ricerca” e in cui ho sentito un posizionamento più radicale rispetto al mio modo di intendere la conoscenza incarnata.

Il capitolo quinto raccoglie le documentazioni delle azioni deliberate, cioè degli “atti trasformativi” che le insegnanti, a partire da intuizioni o curiosità sorte in sede di ricerca, hanno deciso di sperimentare nella pratica d’aula, nella direzione di specifiche azioni didattiche o verso uno spostamento di prospettiva della propria postura d’insegnante – in senso tanto fisico quanto figurato. Si tratta di un importante frutto della ricerca che suggerisce possibili piste future di esplorazione in termini di didattica incorporata.

Nel sesto e ultimo capitolo descrivo quali tipi di riflessioni ha generato la visione della video-performance nell’incontro finale di restituzione con le insegnanti. Questo incontro era pensato come momento riflessivo conclusivo del percorso di ricerca in cui discutere delle analisi da me effettuate e fare sintesi degli apprendimenti (eventuali) maturati. L’introduzione dell’elemento estetico/performativo nel dispositivo di ricerca ha innescato un’altissima partecipazione nel gruppo di ricerca, le riflessioni che ne sono scaturite hanno trasformato la “mia” composizione performativa in un pensiero condiviso rispetto al tema della ricerca, rilanciandolo e aprendo inediti interrogativi, così come nuove proposte per future attività e iniziative legate alla dimensione corporea.

CAPITOLO PRIMO

Embodiment: dialoghi ed intrecci epistemologici

Durante tutto lo sviluppo della presente ricerca, dal momento ideativo e di progettazione alla realizzazione pratica, dalla raccolta e analisi dei dati fino alla loro restituzione, il paradigma dell'*embodiment*¹ ha rappresentato per me un punto di riferimento importante a più livelli: epistemologico, metodologico e applicativo.

L'interrogazione sulla natura e la qualità della conoscenza connessa al movimento e alla percezione, la sua applicazione in vari campi, dalle scienze cognitive alle scienze sociali e infine alla pedagogia è una domanda che mi ha accompagnata in tutto il corso del mio dottorato di ricerca. Attorno alla nozione di *embodiment* ho trovato una convergenza di studi e ricerche, di diverse provenienze e orientamenti, accomunate dalla spinta a porre la dimensione senso-motoria al centro del processo di conoscenza e con essa il dialogo continuo tra individuo e ambiente (Damiano 2009). Il paradigma dell'*embodiment* sottolineando il carattere incarnato, situato e agito, della conoscenza crea un terreno fecondo di scambio a livello teorico e pratico tra scienza, arte e scienze umane. È proprio in questo territorio di scambio, tra il biologico, il fenomenologico, le pratiche performative e l'agire educativo, che si colloca questo progetto di ricerca.

In questo primo capitolo ripercorrerò brevemente alcuni punti essenziali di questa prospettiva teorica e li metterò in connessione con interessanti studi che ho trovato in letteratura in ambito filosofico/performativo; li farò dialogare poi in maniera più specifica con l'ambito delle scienze sociali e in particolare con la Pedagogia del corpo.

1.1 Quale Embodiment?

È importante notare [...] che l'attuale comune mantra che la conoscenza sia *embodied, environmentally embedded, enactive and extended* nasconde una serie di importanti fraintendimenti tra i teorici delle scienze cognitive, anche solo rispetto all'uso di questi termini. (Gallagher, 2011, p. 38, trad. mia)

Sorto su un territorio di frontiera e di potenziale incontro e scambio tra fenomenologia, neuroscienze cognitive e pratiche somatiche di consapevolezza corporea, sulla base di una

¹ Ho scelto nel presente lavoro di mantenere in inglese i termini "embodiment" e "embodied teaching", sia perché originari dell'area anglosassone, sia soprattutto perché esprimono con immediatezza l'appartenenza al paradigma che è ad essi sotteso.

matrice epistemologica della complessità, l'embodiment rappresenta un riconosciuto e ormai consolidato paradigma di riferimento all'interno delle scienze neurocognitive, delle scienze psicologiche, della filosofia della mente e gradualmente sempre più delle scienze sociali (Tarozzi e Franceschini, 2013), anche se si tratta di un ampio movimento, estremamente variegato e differenziato per scuole di pensiero e orientamenti differenti, talvolta molto distanti tra loro. Come sottolinea Shaun Gallagher in un articolo del 2011², il termine *embodied* e con esso *embedded*, *enactive* e *extended*, che formano le “quattro E” della cognizione, il mantra per le scienze cognitive (Colombetti, 2016) sono termini ampiamente usati, talvolta abusati e necessitanti di una ridefinizione rispetto al loro utilizzo. Chiarire a quale tipo di orientamento, nello specifico, si ispira il mio lavoro, rappresenta un'occasione per me per esplicitare una serie di premesse, collocandomi come ricercatrice con più consapevolezza all'interno di quella cornice teorica.

Le scienze cognitive dei nostri giorni si trovano dunque nella necessità di rivedere i propri fondamenti, basati su concetti come quello di rappresentazione, su metafore dei processi mentali di origine computazionale e sull'ideale di una scienza che mira ad una conoscenza completa del suo dominio di studio. È necessario ripartire criticamente dalle domande centrali che avevano orientato la ricerca in questo dominio: che cos'è la conoscenza? (Bocchi & Ceruti, 2009, p. 11)

La nozione di embodiment è entrata nel discorso scientifico, in una prima fase, alla fondazione delle scienze cognitive, negli anni Quaranta, in ambito cibernetico, legata innanzitutto all'innovazione metodologica volta ad avviare uno studio empirico dei fenomeni naturali (Ceruti & Damiano, 2013), “incorporando” in artefatti le ipotesi teoriche sulla mente cognitiva, per poi andarle a testare e verificare in appropriati scenari sperimentali³. Nel movimento cibernetico si sono sviluppate diverse soluzioni modellistiche nel tentativo di andare oltre il confine, di eredità cartesiana, tra “scienze della natura” e “scienze della conoscenza”, tradizionalmente di competenza della filosofia della conoscenza. Tra le varie ipotesi, dalla metà degli anni Cinquanta a fine anni Ottanta, quella del computazionalismo, complice la nascita e la progressiva diffusione dei calcolatori digitali, ha dominato incontrastata la scena delle scienze cognitive. Nel modello della mente come un calcolatore si è andato a consolidare saldamente l'icona tradizionale della mente quale macchina logica, sostanzialmente svincolata dalle specificità del substrato corporeo (Ceruti & Damiano, 2013), la mente senza corpo di derivazione cartesiana. È proprio sull'onda di questo primo momento che si sviluppa quello che Shaun Gallagher (Gallagher, 2011) e prima ancora Clark (1999) definiscono “simple

² Gallagher S. (2011), *Interpretations of embodied cognition*, in Tschacher W. and Bergomi C. (eds), *The Implications of Embodiment: cognition and communication*, Imprint Academic, United Kingdom, pp. 59-70. L'autore individua almeno cinque indirizzi riferiti all'Embodied Cognition Science: *Minimal Embodiment* (Goldman, De Vignemont), *Embodied Functionalism* (Clark, Wheeler, Rowlands), *Biological Embodiment* (Shapiro, Beers), *Semantic Embodiment* (Johnson, Lakoff, Nuñez), *Radical (enactive) Embodiment* (Varela, Thompson, Noë, Gallagher, Hutto).

³ Sistemi artificiali quali le reti neurali di Warren McCulloch e Walter Pitts (McCulloch 1965), le tartarughe semoventi di William Walter-Grey (1957) e l'omeostato di Ross Ashby (Ashby, 1971). Per una trattazione più articolata cfr. Damiano (2009).

embodiment” l’indirizzo di maistream dell’approccio incorporato della cognizione, il cui sforzo si traduce nel cercare di porre vincoli corporei e ambientali al modello computazionalista⁴, ancora considerato il riferimento teorico. Si impongono vincoli corporei e ambientali “ad un sistema cognitivo che conserva sostanzialmente inalterata la fisionomia del calcolatore” (Damiano, 2009, p. 6). Un tentativo di rivoluzione più radicale è invece legato a quel ramo delle scienze della cognizione che fanno a capo al radical embodiment⁵.

1.1.1 Enactive embodiment

I solidi legami di discendenza con gli indirizzi più rivoluzionari della cibernetica, della biologia, dell’epistemologia costruttivista novecentesca, insieme alle connessioni allacciate con la fenomenologia, garantiscono all’enzione un programma riformista tuttora avanguardistico, anche rispetto alle linee di punta dell’attuale embodied cognitive science. (Ceruti & Damiano, 2013, p. 23)

È l’opera vareliana, *The Embodied Mind*⁶, che, agli inizi degli anni Novanta, recupera la nozione di embodiment come portatrice di un radicale attacco alla tesi computazionalista. Il testo nasce da un punto di intersezione tra fenomenologia da una parte e neuroscienze dall’altra, con una forte influenza, per discipline e tradizioni attraversate, della tradizione filosofica e meditativa orientale, in particolare di stampo buddhista.

Quest’ultimo aspetto è fondamentale per la comprensione della nascita del paradigma embodied in quanto esso offre un campo di esperienza e una prospettiva conoscitiva in grado di valorizzare sia la componente soggettiva dell’esperienza umana, sia, di conseguenza, quella corporea. (Tarozzi & Francesconi, 2013, p.15)

Il progetto dell’opera nasce dal desiderio di orientare lo studio delle scienze umane, e delle scienze della mente, fino ad abbracciare l’esperienza umana vissuta e le possibilità insite di trasformazione in essa contenute; in esso non viene solo enfatizzata l’esigenza di riconsegnare il corpo allo studio scientifico della mente, ma si tratta del tentativo di introdurre concetti, metodi esplorativi e livelli di indagine provenienti dalla biologia cognitiva, dall’epistemologia genetica, dalla fenomenologia e da tradizioni orientali, strutturati su modelli lontani non riduzionisti. Questa “enactive cognitive science” porta avanti un’operazione di “decostruzione e ripuntellamento” (Ceruti, Damiano, 2013) della prospettiva delle scienze cognitive, proponendo spunti di riflessione epistemologici tuttora estremamente attuali. Ne illustrerò ora

⁴ In questo paragrafo ho scelto di utilizzare il termine “computazionalista” e non “cognitivista” per non creare confusione rispetto al panorama della “scienza cognitiva” -embodied cognitive science-, qui indagine scientifica sulla cognizione.

⁵ Anche all’interno della stessa corrente del radical embodiment il territorio è estremamente articolato. Sempre Gallagher (2011) individua varie direzioni di ricerca –tra cui *the Dynamical Systems approach, the Complex System approach, Enaction, Radical enactivism, etc.*

⁶ Varela F.J., Thompson E. and Rosh E. (1991), *The Embodied Mind*, MIT, Boston, tr. it: (1992) *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell’esperienza*, Milano, Feltrinelli.

principalmente tre: il primato conoscitivo dell'esperienza, la conoscenza come rappresentazione e la mente come unità dialogica e partecipativa.

Il primato conoscitivo dell'esperienza

L'interazione circolare tra le scienze della mente da un lato e l'umana esperienza dall'altro è proprio il cuore del testo. Gli autori si dichiarano esplicitamente in continuità, in termini di ispirazione e guida, con il pensiero di Merleau-Ponty.

Insieme a Merleau-Ponty, riteniamo che la cultura scientifica occidentale richieda una considerazione del nostro corpo sia come struttura fisica, sia come struttura esperienziale vissuta, in breve, come entità "esterna" e "interna", biologica e fenomenologica. Questi aspetti di embodiment, ovviamente, non sono contrapposti. È piuttosto vero che noi ci muoviamo continuamente avanti e indietro tra di essi descrivendo una traiettoria circolare. (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p.16)

Per Merleau-Ponty non era possibile comprendere il movimento della conoscenza, senza un'indagine sul suo "asse centrale" e precisamente la corporeità della conoscenza, della cognizione e dell'esperienza. La corporeità riveste questo doppio significato: il corpo è inteso sia come struttura esperienziale vissuta, sia come contesto o ambiente dei meccanismi cognitivi.

Conoscenza non rappresentazionale

L'idea vareliana di conoscenza muove verso una cognizione non rappresentazionale, e in questo risiede una diversità cruciale tra vari filoni di interpretazione dell'embodiment. La conoscenza non è una rappresentazione, vale a dire, non è la registrazione di una realtà oggettiva e passiva. L'insegnamento ereditato dagli studi sui sistemi complessi (filone che ha avuto origine con la cibernetica, le teorie dell'auto-organizzazione e dell'autonomia biologica, che ha trovato una delle massima espressioni formali nella teoria dell'autopoiesi formulata da Humberto Maturana e Francisco Varela⁷) consiste, al contrario, in un'epistemologia costruttivista, alla luce della quale la realtà non è pensata come punto di partenza e come criterio di giustificazione della conoscenza, bensì come il risultato dell'attività dell'osservatore (Bocchi, Ceruti, 2009). L'elemento centrale non può esser individuato nel soggetto né nell'oggetto della conoscenza, ma "in un dominio relazionale di livello superiore, ovvero nell'interazione tra questi due poli della relazione conoscitiva" (Bocchi & Ceruti, 2009, p. 2). Il modello computazionale, ponendosi come apparente alternativa tra le classiche posizioni realiste e idealiste rispetto alla posizione individuo-mondo, in realtà non esce dalla logica della conoscenza come rappresentazione: rappresentazione di un mondo esterno e separato dal soggetto, che interagisce con esso solo tramite sofisticati sistemi, appunto, di rappresentazione. Sta nel tratto più originale del pensiero vareliano proporre una via di mezzo della conoscenza, la via enattiva. Questo concetto di enazione nasce dalla necessità di comprendere i sistemi cognitivi non sulla base dei loro rapporti di input e output ma sull'aspetto autopoietico.

⁷ Maturana (1969); Maturana, Varela (1987).

Varela imbastisce l'“embodied mind” su un meccanismo di “auto-individuazione”, atto a generare il processo di differenziazione di un'entità materiale da uno sfondo ambientale. (Damiano, 2009, p. 6)

La nozione di chiusura operazionale è il modo che gli autori usano per specificare classi di processi che, nel loro funzionamento, formano delle reti autonome poiché si richiudono su sé stessi.

Un sistema operazionalmente chiuso è tale che il risultato dei suoi processi coincida con quegli stessi processi. (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p. 170)

Questo è uno snodo del pensiero vareliano, che si sviluppa a partire dal lavoro di Maturana, sulla nozione di sistemi autonomi⁸.

Il punto fondamentale è che tali sistemi non funzionano attraverso rappresentazioni. Invece di rappresentare un mondo indipendente, essi producono un mondo come dominio di distinzione inscindibile dalla struttura incarnata dal sistema cognitivo. (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p. 171)

Ad esempio, i colori non sono qualcosa che sta “là fuori” e che ha delle proprietà prestabilite, precedenti all'immagine inviata al sistema cognitivo, che ha il compito di ricostruirle in modo appropriato, né sono, all'opposto, “dentro al soggetto” come delle realtà apparenti proiettate dal proprio sistema cognitivo.

La nostra discussione sui colori suggerisce che essi non siano “là fuori”, indipendentemente dalle nostre capacità percettive e cognitive, e neppure “qui dentro”, indipendentemente dal mondo biologico e culturale che ci circonda. Contrariamente alla concezione oggettivista, le categorie dei colori sono esperienziali; contrariamente a quella soggettivista, esse appartengono al nostro mondo biologico e culturale condiviso. Perciò lo studio del colore ci mette in condizione di apprezzare l'ovvio concetto secondo cui la gallina e l'uovo, il mondo e il percettore, si specificano l'un l'altro. (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p. 205)

In entrambi gli atteggiamenti gnoseologici vige l'idea fondante della rappresentazione: nel primo caso essa è impegnata per ricostruire ciò che è esterno, nel secondo caso, per proiettare ciò che è interno. L'idea di Varela Thompson e Rosch è invece quella di delineare una via di mezzo della conoscenza, un'idea di cognizione non come ricostruzione né come proiezione, ma come azione incarnata, *embodied action*. Parlare di azione incarnata fa porre l'accento sul fatto che nella cognizione vissuta, i processi sensori e motori, la percezione e l'azione, sono fondamentalmente inscindibili. E questa azione è embodied perché: essa dipende dal tipo di esperienza corporea, legata al fatto di possedere un corpo con diverse capacità sensomotorie; e poi perché le capacità sensomotorie individuali sono esse stesse incluse in un contesto biologico, psicologico e culturale più ampio.

⁸ Per una estesa trattazione sull'eredità teorica rispetto al concetto di autonomia nella cognizione si veda Damiano, 2009.

La mente come unità dialogica e partecipativa

I.: Che cosa significa per lei la conoscenza?

V.: [...] Non è il mondo a venire da me, e io non ricevo immagini passivamente. È l'organismo a muoversi, formare, informare, delineare ciò che il mondo è. La conoscenza è pertanto l'organismo in azione, nell'atto del congiungimento, e il risultato di questa danza è ciò che appunto chiamiamo conoscenza. È come un uomo e una donna che si incontrano e cominciano a ballare insieme: la danza è ciò a cui i due partner danno vita. Ebbene, la conoscenza è la stessa cosa, è la danza dell'organismo in congiunzione con il suo ambiente. (Intervista a F. Varela, 2000, Mediamente-Rai Educational, La Repubblica)

Nella versione vareliana, ciò apre la strada a una “Epistemologia della partecipazione” (Damiano 2009), perché la conoscenza che “non rappresenta” non è costruzione solitaria. È essenzialmente “costruzione partecipativa”, poiché, in un'ipotesi di costruttivismo radicale, è sempre orientata all'interazione non solo con il reale, ma anche con l'altro.

L'intento è una trasformazione profonda della gnoseologia basata sulla revisione della nozione di soggetto. L'idea è quella di un paradigma epistemologico che propone di individuare l'unità cognitiva di base non più nel singolo sé, ma nell'unità di co-determinazione sé-altro che, manifestandosi a diversi livelli organizzazionali, dà forme molteplici alla generatività della relazione sé-altro-ambiente. (Damiano, 2009, p. 256)

Il rapporto soggetto-oggetto è così risolto, in questo approccio, in un accoppiamento strutturale, di co-emergenza. Thompson e Varela (2001) non attribuiscono al sistema nervoso il ruolo tradizionale di “unità di elaborazione centrale” in cui si realizzano le centrali operazioni cognitive di pianificazione e comando dell'azione. Piuttosto optano per un modello neurodinamico, che vede il luogo della mente non nel cervello, ma nei processi con cui la rete neuronale “partecipa” alle attività cicliche di auto-regolazione con cui il sistema nervoso, connettendo e regolando le reti somatiche, accoppia l'organismo con l'ambiente e con l'altro (Ceruti & Damiano 2013). È proprio questa correlazione dinamica – l'accoppiamento strutturale - che offre un'alternativa alla “spazializzazione” dell'embodied mind. Si tratta di una mente che, benchè profondamente radicata nel corpo, non abita la topologia dell'organismo individuale perché è una struttura di accoppiamento che connette reti corporee, reti neuronali, paesaggio ambientale e altro ancora. La mente è relazione, unità dialogica (Damiano 2009).

Nell'incontro intersoggettivo, coordina le reti degli organismi individuali in un complesso dinamico inter-individuale, inserendo sé e altro in un'unità di co-specificazione che, mentre si costituisce, genera il proprio mondo –un mondo esperienziale transitorio condiviso dalle sotto-unità. (Ceruti & Damiano 2013, p. 40)

L'embodiment enattivo rifiuta una spazializzazione della mente: essa non è né all'interno né all'esterno del cervello, in un'estensione spaziale che include l'ambiente o altro. Cervello,

corpo, ambiente, sé, altro: la mente, piuttosto, è il circuito di complessa e simultanea co-specificazione in cui essi sono continuamente inseriti, l'unità dialogica della loro co-evoluzione:

[La Mente] allaccia dinamicamente reti corporee, reti neuronali e ambiente, definendosi come una struttura di accoppiamento –una struttura essenzialmente relazionale - che attraversa le divisioni classiche del dominio della cognizione e le ricomponde. Connette “cervello, corpo, ambiente” e “sé e altro” - le unità d'indagine delle scienze cognitive - seguendo non una logica spaziale “interno/esterno”, ma la logica dinamica dell’“enmeshment” – l’“embricazione” generata dalla co-evoluzione. (Ceruti & Damiano 2013)

1.2 Action in perception

La teoria del corpo è già una teoria della percezione.
M. Merleau-Ponty

La nozione di percezione⁹ nell'approccio enattivo si pone in continuità con alcune intuizioni fondamentali del pensiero fenomenologico di Merleau-Ponty.

È proprio l'organismo, secondo la natura dei propri recettori, secondo le soglie dei suoi centri nervosi, secondo i movimenti degli organi, che sceglie nel mondo fisico gli stimoli ai quali sarà sensibile. (Merleau-Ponty, 2009/1938, p. 34)

In questa prospettiva la percezione non solo è vincolata e compresa dal mondo circostante, ma contribuisce alla sua enazione/produzione. “Perciò, come osserva Merleau-Ponty, l'organismo genera l'ambiente e al tempo stesso ne è forgiato” (Varela, Thompson, Rosch, 1991, p. 207). C'è dunque un legame di reciproca specificazione e di selezione tra organismo e ambiente.

I.: E qual è allora la natura della semplice percezione?

V.: Non esiste in realtà una semplice percezione del mondo esterno. Proprio questo è il punto. [...] Quando si parla di semplice percezione, dobbiamo tenere presente che non esiste niente del genere, nel senso che ogni singolo momento della vita cognitiva possiede un'unità intrinseca, e anche se tentiamo di isolare una piccola parte di questa o quella percezione, non è in nessun modo la copia interna di una realtà esterna. (Intervista a F. Varela, 2000, Mediamente-Rai Educational, La Repubblica)

Si potrebbe sintetizzare l'enazione, la produzione di un mondo, in due concetti (Varela, Thompson, Rosch, 1991) di fondo: il primo afferma che la percezione consiste in un'azione a sua volta guidata dalla percezione; il secondo che le strutture cognitive emergono dagli schemi senso-motori ricorrenti che consentono all'azione di essere guidata percettivamente.

⁹ La percezione è una delle nozioni base del Body-Mind Centering di Bonnie Bainbridge Cohen, la pratica di Anatomia Esperienziale - che andrò a introdurre nel prossimo capitolo - a cui mi sono riferita nel disegno e nella realizzazione sul campo del lavoro di ricerca.

Noë (2004) ha sviluppato un dettagliato resoconto della percezione enattiva, dove le condizioni senso-motorie e l'ambiente rimpiazzano il lavoro attribuito alle "computazioni neurali e alle rappresentazioni mentali". Thompson e Varela (2001), così come Gallagher (2005) aggiungono a questo la dimensione dell'interazione intersoggettiva che si connette a distinte forme di accoppiamento senso-motorio, legato ad espressioni facciali, postura, movimento e gesti.

Nel contesto intersoggettivo, la percezione spesso è per l'interazione con gli altri, dove l'interazione guidata dalla percezione diventa un principio della cognizione sociale e genera significato nel processo di una costruzione di senso partecipata. (Gallagher 2011, p. 8.)

Nella visione pragmatista, la percezione è già direzionata per un uso, una manipolazione degli oggetti:

Le cose infatti sono oggetti che devono essere trattati, usati, manipolati e adoperati, goduti e supportati, ancora più che cose che devono essere conosciute. (Dewey, 1973, p. 35)

Questa interpretazione pratica della percezione, secondo la quale il mondo circostante verrebbe percepito primariamente in termini di "possibilità di azione" e "utilizzabilità", entra in psicologia negli anni '60 tramite il lavoro dello psicologo della percezione James Gibson, che conia il termine *affordance*. La percezione, per questo studioso, ha tre tratti fondamentali: è sempre diretta, cioè non è frutto di attività inferenziali su rappresentazioni sensoriali; è azione, nel senso che non è una registrazione passiva di stimoli esterni ma un'attività di ricerca, di risposta/reazione e manipolazione dell'input, e infine la percezione è percezione di affordance, vale a dire percezione di ciò che gli oggetti e il mondo circostante ci offrono e ci invitano a fare.

Le affordance, un concetto coniato proprio dallo stesso Gibson, sono così non proprietà indipendenti dell'oggetto, quanto più relazioni dinamiche che si instaurano tra un agente e un oggetto percepito. Ad esempio, percepire la scalabilità di una cima montuosa non significa percepire una proprietà del monte, poiché [...] essa dipende tanto dalle caratteristiche del monte quanto dalle capacità del percepiente (in un determinato momento della sua vita). (Caruana, Borghi, 2016, p. 37).

In sintesi, noi percepiamo diversamente a seconda dell'azione che intendiamo compiere e delle possibilità di azione che vediamo.

1.3 Embodiment e discipline corporee

Ci sono tanti pensieri che solo il corpo può pensare.
Mats Ek¹⁰

Il paradigma dell'embodiment, sottolineando il carattere incarnato, situato e agito della conoscenza, crea un terreno fecondo di scambio a più livelli tra diversi ambiti disciplinari. La

¹⁰ Mats Ek: danzatore e coreografo svedese contemporaneo di fama internazionale.

concezione sostenuta da Varela, della cognizione come enazione, contiene, già nel testo del 1991, una forte apertura a vari campi: alle pratiche di consapevolezza corporea (meditazione) e al campo più esteso delle scienze sociali. L'intento del testo era infatti quello di far dialogare un'attenzione più meditativa nei confronti dell'esperienza quotidiana con una propensione scientifica nei confronti della natura della mente, affinché le concezioni scientifiche non generassero una cultura scientifica divisa, dove le concezioni scientifiche della vita e della mente da un lato e la nostra quotidiana autocomprensione vissuta dall'altro diventassero inconciliabili.

Nel dicembre 2016 Evan Thompson in una conferenza sul rapporto tra embodied cognition e arti performative¹¹ incentra il suo contributo sulla critica di come l'esperienza corporea legata a pratiche di consapevolezza venga talvolta studiata in termini riduzionisti da alcuni indirizzi dell'"embodied cognitive science"¹². La critica si rivolge in particolare verso la mappatura di aree cerebrali per studiare fenomeni cognitivi legati a pratiche di Mindfulness. Si tratta di un approccio riduzionista¹³ che poco dice dell'esperienza della meditazione, a cui si contrappone invece un approccio enattivo, in grado di restituire la complessità del rapporto pratica-soggetto, nella complessità dell'esperienza anche rispetto alle sue componenti culturali e sociali.

Essere genitori... Ci sono così tanti modi diversi di essere genitori. Pensate ad essere genitori monoparentali, omosessuali, di famiglia allargata...Sarebbe un errore pensare di capire che cosa vuol dire essere genitore guardando dentro il cervello. Certo, ci saranno delle aree sollecitate. Ma rispetto all'essere genitore da un punto di vista culturale e sociale ci dirà molto poco. Analogamente, voler mappare le aree cerebrali durante una meditazione è come voler mappare le aree cerebrali implicate durante un'esperienza di genitorialità. (Thompson, 2016, trad. mia)

Il discorso di Thompson termina con un incoraggiamento verso nuovi scenari di ricerca: il contributo delle arti performative, della danza contemporanea, del BMC, delle arti marziali, di pratiche somatiche di consapevolezza (che lui raggruppa nella nozione di "mindfulness practices"), una chiamata a collaborare con le neuroscienze per portare avanti un programma di ricerca enattivo non riduzionista, in grado di mettere in dialogo la complessità socio-culturale e le competenze corporee specifiche di ciascun ambito per comprendere la cognizione umana. Un contributo in continuità con la posizione vareliana dell'enactive embodiment, che Thompson, da collega e stretto collaboratore, ancora porta avanti. Questa chiamata al confronto, al dialogo, tra pratiche somatiche di consapevolezza e un progetto più complessivo di

¹¹ Titolo della Conferenza: BOK, A Body of Knowledge: Embodied Cognition and the Arts, UCI Clair Trevor School of the art, University of California, Irvine, 8-10 Dicembre 2016. La conferenza ha rappresentato una piattaforma di dialogo tra neuroscienze, arte, performatività, educazione. Ho partecipato con il contributo: Ferri, N., Gamelli, I., (2018) *Pedagogia del corpo-Embodied Pedagogy: an Italian Perspective*.

¹² L'articolo in oggetto era: Lutz A., Amishi J., Dunne P., Saron J. D., Clifford D., "Investigating the phenomenological matrix of mindfulness related practices from a neurocognitive perspective" in *American Psychologist*, 70, (7), pp. 632-658.

¹³ Di stampo cognitivista, "simple embodiment", con riferimento al primo paragrafo di presente capitolo.

“embodied cognitive sciences”, nel tentativo di comprensione della cognizione umana, è stato di grande ispirazione per il mio lavoro.

L’*enactive embodiment* vareliano è una proposta che traduce un invito duplice: concepire e praticare la relazione di intelligibilità come relazione dialogica - co-evoluzione. (Ceruti & Damiano, 2013, p. 25)

Concepire e praticare l’*embodiment* come relazione dialogica: questo uno dei punti di riferimenti teorici fondamentali di questo lavoro di tesi.

1.3.1 The primacy of movement

Le arti, a differenza dell’ambito accademico, sono un campo in cui il corpo è centrale nel processo di ricerca e costituisce un modo di conoscere. [...] Per questo sono un luogo particolarmente ricco per esplorare che cosa significhi *embodiment* per ricercatori e pratici dell’educazione. (Bresler, 2004, p. 9, trad. mia).

Esiste un’ampia gamma di articoli e studi applicativi della nozione di *embodiment* in una prospettiva pratica e educativa all’interno delle arti performative, in particolare dalla danza (Sheets-Johnstone 1999, Farnell 1995, 2012, C. Varela 1994, Ingold 2011, Stinson 2004). Questo incontro con filosofi danzatori e pensatori performer è stato importante per il mio lavoro di tesi perché, provenendo da una formazione nelle arti performative¹⁴, mi sono molto ritrovata nel tentativo - e nell’esigenza, dal punto di vista epistemologico - di riflettere su temi educativi a partire da una prospettiva che ponesse al centro l’agire corporeo, il movimento. Si tratta dell’urgenza di ripartire dalla “necessità di incorporare il movimento” nelle riflessioni epistemologiche e ha a che vedere con l’esigenza di porre il movimento alla radice del nostro “sense of agency”, di comprendere come il nostro movimento “struttura la nostra conoscenza del mondo”, come sia un modo di conoscere e come “pensare in termini di movimento sia fondante nelle nostre vite come forme animate”. (Sheets-Johnstone, 2011, trad. mia)¹⁵

L’*embodiment*, espresso attraverso varie forme di conoscenza non proposizionale, costituisce il regno di tutti gli artisti: attori, ballerini, mimi e musicisti, per citarne alcuni. (Duby and Barker 2017, p.2, trad mia).

¹⁴ Ho seguito una formazione in Danza Contemporanea e ho lavorato a diverse produzioni come performer in una compagnia di danza contemporanea; ho conseguito il diploma come Danzeducatrice® e Danza-movimento-terapeuta.

¹⁵ Osservo come spesso dagli scritti di questi autori, per esempio da quelli della Sheets-Johnstone, che per lo più hanno la forma del trattato filosofico, emerge, in modo più o meno esplicito, nelle argomentazioni e nelle tesi che vengono avanzate, un grande rispetto per il movimento, una grande considerazione. Il rispetto di chi ha imparato ad osservarlo, a percepirlo, ad analizzarlo, attraversarlo, amarlo.

Nel pensiero della Sheets-Johnstone, filosofa danzatrice, è centrale la riflessione sul carattere animato della natura umana. Il movimento come motore della vita.

Più che di *embodiment*, la filosofa preferisce parlare di esperienza animata, perché nel lessico usato dalle scienze cognitive, anche di stampo “embodied”, spesso si parla di movimento in termini riduzionistici, con una propensione al controllo (ad esempio, “controllo motorio”, “competenze motorie”, “programmi motori”): una “motorology” (Sheets-Johnstone, 2011, p. 508).

Un’istanza di fondo che mi sembra permeare trasversalmente i testi di questa pensatrice è il tentativo di parlare di movimento restituendo la complessità dell’esperienza motoria: il tentativo di connetterla sempre al tessuto della vita, evitando prospettive funzionaliste o di controllo, attraverso resoconti descrittivi dell’*esperienza animata*, da un punto di vista sia fenomenologico che biologico. Che per la filosofa sono nel cuore dell’esperienza della vita stessa.

Quando il movimento viene chiamato con il suo vero nome, la cinestesia verrà necessariamente alla ribalta. Lo farà sia perché l’esperienza del movimento non può essere ignorata, sia perché la neurofisiologia del movimento in termini di muscoli, tendini e articolazioni non può più essere cortocircuitata parlando di programmi motori, eventi motori, azioni o comportamenti.

La reale vita neurofisiologica, cinetica /cinestetica, di nervi, muscoli e ossa ci mette in contatto con dinamiche che sono presenti a tutti i livelli dell’essere animato e con il segno distintivo della vita che è la loro fonte: animation. (Sheets-Johnstone, 2011, p. 510, trad. mia)

L’esperienza del movimento in età adulta, sia essa connessa al senso cinestetico o all’osservazione del movimento dell’altro, non è correlata solamente a una complessità neurofisiologica, ma è in sé complessa dal punto di vista cinetico, affettivo e cognitivo. L’autrice critica, pertanto, anche l’uso della nozione di azione nell’*embodied cognition science* (Thompson 2007; Noë 2009): il movimento umano viene “impacchettato”, generalizzato, “oggettivizzato” (Sheets-Johnstone 2011, p. 477) in una categoria che non rende giustizia del fatto che noi non stiamo mai facendo, genericamente, qualcosa; noi facciamo continuamente esperienza, cinetica e propriocettiva, del movimento. Nel pensiero di questa filosofa emerge la necessità di andare a nominare le qualità dinamiche all’interno dell’esperienza del movimento (Sheets-Johnstone, 2010, p. 477). L’uso dei termini “azione” e “comportamento” ignora l’esperienza cinestetica e le qualità spazio- tempo-energetiche di quell’esperienza.

L’esperienza percepita del movimento è precisamente una questione di dinamiche qualitativamente declinate. (Sheets-Johnstone, 2001, p.516, trad. mia)

Paragonare la percezione di un proprio movimento con l’immagine del corpo riduce, secondo la Sheets-Johnstone, l’esperienza cinestetica alla conoscenza posizionale. La filosofa danzatrice sottolinea invece il carattere dinamico della percezione: essa è:

un fatto evolutivo della vita animata che ha a che vedere con l’esperienza del movimento attraverso le deformazioni corporee. Inoltre [...] la cinestesia è una modalità sensoriale

autentica, radicata in una neurofisiologia che ci dà un immediato senso delle nostre dinamiche di movimento. Su questa base neurofisiologica inconfutabile [...], si dovrebbe smettere di farla coincidere, per facilità di gestione - consapevolmente o inconsapevolmente – con la nozione di propriocezione. (Sheets-Johnstone, 2010, p. 480, trad. mia)

Viene ribadito dunque il valore del senso cinestetico, che non ha niente a che vedere con un senso posizionale, dipendente, staticamente, dalla posizione del corpo nello spazio; si tratta invece di un “movement sense” legato al movimento. Le sensazioni, in quanto eventi del corpo puntiformi a livello spaziale o temporale differiscono dal movimento che è un continuum dinamico spazio-tempo-energetico. Anche rispetto alle nozioni di “informazione propriocettiva” e di “consapevolezza propriocettiva” (Gallagher 2005, pp. 43-47), ridurle a una nozione preminentemente posturale fa perdere di vista la nostra “costitutiva *animation* e le qualità dinamiche di movimento che informano la nostra vita di tutti i giorni” (Sheets-Johnstone, 2011, p.511).

1.3.2 Dynamic embodiment

Le riflessioni della Sheets-Johnstone sull’esperienza animata e sul movimento rimarcano la componente dinamica della percezione, della conoscenza e, in ultimo, della vita stessa. Un intento analogo a livello teorico-pratico è rintracciabile nel pensiero di Brenda Farnell (Farnell, 1995, 2008, 2012), danzatrice antropologa. Il movimento umano viene collocato da questa studiosa al cuore di ciò che chiama “embodied social actions” (Farnell, 2012) e su questo principio propone un’interessante lettura della dimensione embodied nelle scienze sociali.

La Farnell eclina la “svolta corporea” nelle scienze sociali, “the corporal turn” - che ha investito diversi ambiti culturali nella cultura occidentale a partire dagli anni '70 - in due fasi. Nella prima si è assistito alla nascita di un interesse per la dimensione corporea nelle scienze sociali, introducendo il tema dell’esperienza del corpo, a partire dalla fenomenologia di Merleau-Ponty, i lavori di Foucault e di Bourdieu, gli studi femministi e postmodern, di valorizzazione fenomenologica dei sensi e della sensorialità. La seconda fase ha visto un arricchimento teorico della precedente ed è stata caratterizzata da un ri-posizionamento del corpo in movimento, dal primato dell’agire “per una spiegazione teoreticamente soddisfacente delle azioni sociali incarnate”. (Farnell, 2012, p. 8, trad. mia). Viene introdotto il tema del corpo in movimento e si passa dal tema dell’esperienza del corpo (“Discourses from the experienced body”) al tema del corpo in movimento (“Discourses from the moving body”).

Io collego questa visione della Farnell con l’emergere di studi sulla performatività nelle scienze sociali, di cui avrò modo di parlare nel corso del prossimo paragrafo e del quarto capitolo .

Il cambiamento da una visione dicotomica della mente e del corpo verso l’*embodiment* può essere visto a due livelli (Bresler 2014, p. 9). Ad un macro-livello con il proporsi di nuove cornici teoriche che attraversano le scienze, le arti e le scienze umane. Ad un livello micro, correlato all’esperienza vissuta, alla coscienza e alla consapevolezza personale.

Questi due livelli interagiscono e in-formano l'un l'altro, interferendo sul piano valoriale, di stile di vita e per un numero crescente di persone, nelle scelte professionali. (Bresler 2014, p. 9).

Ed è nell'incontro di questi due livelli che si sviluppa la riflessione embodied in pedagogia, nell'alimentarsi, mutuo e ricorsivo, di teoria e pratica.

Ha a che fare questo con l'educazione? Molto. Incide infatti su come noi ipotizziamo i processi di insegnamento-apprendimento e di formazione, su come pensiamo che il conoscere abbia a che fare con l'esperienza, con le mani e i piedi con il cervello [...]. Se la corporeità è una categoria del pensiero, occorre rivisitare i processi di insegnamento-apprendimento fondati essenzialmente sul sistema simbolico-rappresentativo e muoverci alla ricerca di modelli percettivo-motori dell'educazione e della formazione. (Manuzzi 2006, p. 87)

1.4 Embodiment e educazione: Pedagogia del corpo

La Pedagogia del corpo definisce un approccio trasversale volto ad interrogare criticamente gli abituali scenari della formazione, integrando saperi ed esperienze tradizionalmente separati –il codice della parola e quelli meno riconosciuti del movimento, del gesto, dello sguardo, dei suoni, dei sensi tutti. Essa intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato sulla narrazione e sulla memoria, dove certe ritualità, la scelta attenta dei luoghi, delle parole, dei silenzi, possono rendere sensibile la differenza rispetto a un'esigenza quotidiana e educativa irriflessa, massificata, antiecologica. (Gamelli, 2009, p. 4)

La storia del corpo in educazione, per lo meno in Occidente, è una storia di continue emarginazioni. Il pensiero dicotomico, rispetto al quale il paradigma dell'embodiment vuole porsi come possibile alternativa, ha pervaso e forgiato il nostro modo di pensare per millenni. Le riflessioni sull'embodiment si inseriscono in un più vasto fenomeno di riscoperta della dimensione corporea, a partire dalla seconda metà del Novecento, in diversi ambiti e discipline. A partire dagli anni Settanta in Italia un'intensa stagione di rivisitazione del valore conoscitivo dell'esperienza incarnata, di una conoscenza radicata nel corpo, si ha avuto a partire da un ricco fermento di sperimentazioni, studi e ricerche attorno alla dimensione della corporeità, "A scuola con il corpo" (AA. VV., 1974) è lo slogan che sintetizza il motto di quel movimento, teso a riportare la conoscenza corporea e dunque sempre soggettiva, incarnata, situazionale, nei contesti scolastici.

Un motto che ben esprimeva l'esigenza di un fare educazione attento alla soggettività, a cominciare dalla disponibilità di colui/colei che sta dietro la cattedra a comprendersi nel processo, a interrogarsi sulla qualità e soprattutto sulle condizioni della propria presenza in aula, a mettere in cattedra, prima dell'insegnante e del suo sapere, l'attenzione degli studenti. (Gamelli, 2011, p. 106)

Questo movimento di sperimentazioni e innovazioni scolastiche si ispirava ai padri dell'attivismo pedagogico, a quelle tradizioni in cui l'esperienza dell'apprendimento era stata

posta al centro dell'attenzione dell'educare: si riferivano al pensiero di John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestine Freinet. Centri di sperimentazione come la Rinnovata Pizzigoni, le sorelle Agazzi, fino al più recente a Reggio-Children a Reggio Emilia, per nominarne solo alcune, sono motori di riflessione critica per la rivalutazione del corpo nella dimensione scolastica.

A distanza di alcuni decenni, che cosa ne è delle riflessioni sul “corpo-docente”? In ambito italiano un ricco filoni di studi, riflessioni, ricerche sulla dimensione corporea nei contesti di educazione e cura si è sviluppato proprio in connessione con la “seconda svolta corporea” di cui parla la Farnell (Gamelli, 2012, 2011, 2010; Manuzzi 2009; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Balduzzi, 2002; Cunti, 2010, Iavarone, 2012; Isidori, 2002; Bellantonio, 2016. Un movimento che muove dalla consapevolezza di un’”invisibile presenza”:

Il corpo vissuto pare essere un’invisibile presenza nella tradizione formativa pedagogica italiana, non perché esso non sia oggetto di studi da parte di varie discipline, anzi, ma perché lo è, appunto, come oggetto fra altri, körper classificato e analizzato, non corpo vissuto/vivente, Leip collegato alla vita, globalità di emozioni, funzioni e conoscenze. Forse, anche per questo, a volte, è difficile sentire che la scuola ha a che fare con la vita. (Manuzzi 2006, p. 91)

Si tratta di studi che interessano tutto il territorio nazionale, con un dibattito vivace e sempre più aperto sui contributi che l’”embodied cognitive science” può apportare sia alle scienze dell'educazione che alle scienze umane in genere. Contributi intesi sia in termini di cornice teorica utile per ridiscutere la natura dei processi di apprendimento - ponendo sempre più l'attenzione ai processi senso-motori come creatori di conoscenza - sia sui risvolti pratici e applicativi, in formazione e didattica.

Risulta opportuno [...] provare ad affrontare una mutazione di paradigma secondo la quale educare in ambito corporeo significa, indispensabilmente, riflettere su una “teoria pedagogica della corporeità” capace di recuperare contributi multidisciplinari, soprattutto nell'ambito della biologia e delle neuroscienze, da un lato, ed ipotesi didattiche ad esse coerenti, dall'altro. (Iavarone, 2011, p.63)

Probabilmente una riflessione sul corpo-insegnante non può prescindere da quali dimensioni siano associate all'idea di corpo in contesto scolastico. La scuola e le istituzioni formative occidentali sono ancora caratterizzate da un sapere dicotomico e si rivolgono alla mente vista come il luogo depositario della conoscenza: “quando viene riconosciuto uno spazio alla corporeità è soprattutto per garantirne la sua docilità, la sua sottomissione” (Bottero, 2002). Non c'è un vero e proprio riconoscimento del sapere del corpo. Un'interessante analisi di come il corpo a scuola, e nelle istituzioni, venga sottoposto ad assoggettamento costante in un rapporto di “docilità-utilità” (Foucault, 1993, p.148) la si deve a Foucault. Nel suo *Sorvegliare e punire* (1975) egli svela la funzione coercitiva insita in tutte le strutture istituzionali interrogandone i meccanismi di potere, dispiegati in procedimenti tecnici di prassi materiali intrise, nel loro non dichiarato scopo ultimo, da una funzione coercitiva. È proprio il dispositivo

in termini di ordinamento spazio-temporale che rende possibile tale meccanismo. Come sottolinea Riccardo Massa, uno dei primi pedagogisti in Italia a tematizzare questo concetto:

Si devono aver sempre presenti questi capisaldi che la scuola esemplifica intrinsecamente: l'arte delle ripartizioni dei tempi, dei corpi e degli spazi, il controllo delle attività, l'organizzazione dei processi evolutivi, la composizione delle forze, la sorveglianza gerarchica, la sanzione normalizzatrice, l'esame, il panottismo [...]. Un dispositivo che assimila la scuola al carcere, all'esercito, alla fabbrica, all'ospedale. (Massa, 1997, p. 131)

Foucault svela dunque i meccanismi di controllo che dominano anche le istituzioni educative; e questa disciplina, questo controllo che governa la dimensione corporea a scuola educa ben prima e oltre ogni parola.

Foucault [...] mette a nudo l'illusione che si insegna attraverso la sola parola, e sottolineando con forza – seppur per via negativa – la centralità del corpo nei processi educativi: quanto il fare anima (l'educare la mente) indirettamente passi per la disciplina (l'educazione) cui vengono assoggettati i corpi. (Gamelli, 2011, p. 109)

La Pedagogia del corpo promuove l'idea di un sapere non parcellizzato, nella valorizzazione di un tipo di apprendimento/insegnamento che predilige un sapere incarnato, in cui, anche alla luce del paradigma dell'embodiment, non ci sia più divisione di corpo e mente, ragione ed emozione, conoscenza ed esperienza dei sensi. Questo nell'ottica di una scuola che sappia valorizzare l'aspetto autobiografico dell'apprendimento, evitando di operare una divisione tra sapere di sé e sapere disciplinare e promuovendo l'impossibilità di scindere l'apprendimento dal contesto e dalla soggettività di chi apprende. Da questo punto di vista la Pedagogia del corpo ha introdotto anche metodologie autobiografiche in educazione (Gamelli, 2011; Formenti, Gamelli, 1998):

Lungi dall'essere mera pratica di socializzazione, l'approccio autobiografico configura concrete occasioni d'educabilità cognitiva, di rivitalizzazione e di contestualizzazione dei saperi. (Gamelli, 2011, p. 111)

Questo orientamento pedagogico tende a creare occasioni per favorire nei bambini momenti di consapevolezza di sé che li aiutino nel sempre difficile compito di costruzione identitaria. Esso mira altresì a promuovere una costruzione del sapere condiviso, in cui si dia valore all'ascoltarsi reciprocamente e al prendere parola, collegando il pensiero alle emozioni, il vissuto scolastico a quello soggettivo, sperimentando la possibilità di raccontarsi attraverso diversi codici linguistici, perché è proprio il trasferire contenuti di sé da un canale percettivo all'altro che offre potenziali momenti di riconoscimento, consapevolezza e, dunque, trasformazione:

Imparare non tanto a far funzionare le qualità espressive peculiari dei vari canali (compito a cui già sono delegate specifiche materie scolastiche), quanto a trasferire contenuti di sé da un canale all'altro libera risorse aggiuntive per aiutare a rilasciare processi di auto-riflessività altrimenti compromessi. (Gamelli, 2011, p. 121)

È nell'ascolto e nel riconoscimento dello sguardo dell'altro che viene nutrita la relazione educativa a scuola, che è requisito di qualsiasi apprendimento.

Infine, proprio la riflessione sul carattere situato e incarnato della conoscenza porta la Pedagogia del corpo a sviluppare riflessioni sulla dimensione performativa a scuola e in educazione. Per esempio valorizzando l'improvvisazione (Maccioni, 2009; Gamelli, 2006; Cappa, 2016) come competenza fondamentale della professione insegnante in quanto capacità di sintonizzazione, ascolto e pronto "rilancio" rispetto all'accadere educativo. Un insegnante improvvisatore è attento ai contesti dell'educare e dunque, in ultima analisi, al dispositivo educativo, anche nelle sue componenti materiali. In questo la Pedagogia del corpo trova aggancio con recenti studi di carattere performativo, come la "Critical Performative Pedagogy", un ramo di studi che si è sviluppato dall'intreccio tra arti performative e educazione. Essa pone al centro dello studio la dimensione corporea dello studente-partecipante (Perry & Medina 2011) e si focalizza sullo stato di presenza, che si concretizza in un'attenzione alla relazione, all'incontro, al contesto. Allontanandosi da un'idea rappresentazionale e di sottomissione della dimensione corporea a quella della mente (Perry, 2010), la pedagogia performativa critica considera il corpo il luogo dell'apprendimento e della conoscenza (Pineau 2002, p. 44): sottraendosi alla traiettoria della rappresentazione incoraggia l'apprendimento come soggettività-in-ricerca (Perry & Medina 2011). Questo sguardo della Pedagogia del corpo, sensibile alla dimensione incarnata dell'insegnamento/apprendimento è di grande sostegno e ispirazione per il mio lavoro di ricerca che si riconosce pienamente nei suoi presupposti disciplinari.

Un ulteriore filone di studi che promuove un'attenzione all'esperienza come motore dei processi della conoscenza, verso una "didattica incorporata" è quello della "didattica enattiva" (Rossi, 2011): in esso esiste una forte convergenza tra comprendere e agire (Rossi, 2011, p.80). Ragionare sulla possibilità di una didattica enattiva significa interrogarsi sul ruolo della dimensione embodied nella conoscenza; significa far rientrare il corpo nei processi di apprendimento/insegnamento, in termini non riduttivi.

Linguaggi [del corpo] che anche quando sono ascoltati non lo sono tanto per quello che hanno da dire in sé, dell'universo simbolico cui attingono e aprono, ma per ciò che si ritiene esprimano come sintomi o rinforzi, "segnali" da interpretare e ricondurre a qualcos'altro, di tutt'altra natura, riproponendo quella logica riduttiva lineare che distingue pensiero e corpo, percezione e azione, comunicazione paraverbale e non verbale. (Gamelli, 2009, p. 4)

Si tratta di una didattica propone una stretta relazione tra azione e conoscenza e mette al centro del processo di conoscenza l'accoppiamento strutturale tra soggetto e ambiente.

1.4.2 Embodied teaching

Nei luoghi dell'educazione e della cura, la Pedagogia del corpo si promuove di sovraesporre e mobilitare il corpo, sottraendolo alle tante teorie che si limitano a parlarne senza considerarne le concrete possibilità espressive e relazionali.

Se dovessi dirlo con un lemma corporeo, la chiave per accedere alla comprensione dell'approccio della Pedagogia del corpo va ricercata nella parola "postura". (Gamelli, 2016, p. 16)

In questo paragrafo cercherò di esplicitare i riferimenti sottostanti alla nozione di "embodied teaching"¹⁶. Il termine, utilizzato da Liora Bresler in un celebre testo¹⁷, fa da ponte tra dimensione embodied, arte ed educazione ed è in realtà un concetto piuttosto generico, che richiede specifica declinazione rispetto al contesto di utilizzo. Per farlo, mi rifarò, oltre naturalmente al riferimento alle teorie pedagogiche di matrice embodied sopra menzionate, all'utilizzo di due concetti che mi permettono di mettere in luce due caratteristiche a mio parere centrali dell'embodied teaching: da una parte utilizzerò il termine *postura*, facendo riferimento esplicito al pensiero di Moses Feldenkrais e alla Pedagogia del corpo, dall'altra richiamerò il concetto di *habitus* professionale, attraverso la critica che Brenda Farnell muove al pensiero di Bourdieu.

Per Moshè Feldenkrais¹⁸ il termine postura è fuorviante perché in esso viene celato il senso dinamico di questa nozione:

Il termine postura descrive l'uso dell'intero sé nell'assumere e mantenere questo o quel cambio di configurazione e posizione. Postura pertanto descrive un'azione, ed è un termine dinamico [...]. Postura si riferisce all'uso che si fa dell'intera funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzati il sentimento emotivo, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto. (Feldenkrais, 2007, p. 86)

Per questo motivo Feldenkrais preferisce parlare di *attura*: il termine pone l'attenzione sull'aspetto dinamico, sul modo in cui la relazione tra intenzione ed esecuzione si materializza nel gesto.

La postura corretta è una questione di crescita emotiva e di apprendimento. Non si acquisisce semplicemente esercitandosi nel fisico o per ripetizione dell'atto o atteggiamento desiderati. L'apprendimento non è, come molti credono, un'operazione puramente mentale, proprio come l'acquisizione di una manualità non è un processo fisico. Essenzialmente consiste nel riconoscere nella totalità della situazione (ambiente, mente, corpo) una relazione sotto forma di sensazione che, a lungo andare, diventa così distinta da potere essere quasi descritta in linguaggio sensoriale. (Feldenkrais, 2007, p. 136)

Riflettendo sulla radice cinestetica della nostra sensorialità. Feldenkrais porta in luce il nesso tra apprendimento-sensorialità-motricità, in relazione alla stratificazione della nostra storia nel

¹⁶ Il termine inglese mi permette di mantenere esplicito il riferimento al paradigma dell'embodiment, che rimane da sfondo teorico.

¹⁷ Bresler L. (Ed) (2004), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Springer, Dordrecht/Boston/London.

¹⁸ Moshè Feldenkrais (1904-1984), scienziato, fisico e ingegnere israeliano, ideatore dell'omonimo metodo di consapevolezza attraverso il movimento. Per approfondimenti: <http://www.feldenkrais.it>

nostro corpo. L'attura rimanda all'idea di un continuo scambio e di una continua co-specificazione, come emerge con evidenza dal paradigma embodied, tra organismo e ambiente. Questo è caratterizzato da un continuo scambio a molti livelli, bio-chimico, anatomico, emotivo, cognitivo. Se la percezione stessa non è passiva ma è già informata da un'azione è già nell'intenzionalità di un'azione e da questa intenzionalità a sua volta è forgiata, il nostro posizionamento rispetto al mondo è un continuo movimento (Sheets-Johnstone), siamo continuamente immersi in una rete di relazioni, pertanto il nostro posizionamento è sempre connotato da attività.

La postura, nella sua tradizionale definizione biomeccanica, è la configurazione statica del corpo nello spazio e il relativo rapporto tra i suoi segmenti. Per un pedagogista del corpo, il termine postura descrive piuttosto un'azione, e va quindi intesa in senso dinamico: un prodotto dell'apprendimento in senso globale che si riconduce alla complessità della funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto. La differenza che intercorre tra una visione della postura come condizione statica del corpo e una quale conseguenza di un modo di essere al mondo è la stessa che passa tra il concetto di schema corporeo (tutto costruito sulle percezioni) e quello di immagine corporea (comprendente anche gli aspetti affettivi, desiderali e relazionali, latenti o manifesti che siano) (Gamelli, 2016b, p.17)

Altro concetto tramite il quale cerco di esplicitare il termine "embodied teaching", è quello di *habitus*. Nell'accezione aristotelica¹⁹ il termine *habitus* (*hexis*), indica un carattere morale acquisito ma radicato, che orienta le nostre sensazioni e i nostri desideri e di conseguenza le nostre condotte. Nella scolastica²⁰ esso assume il significato di capacità di crescita, di progresso attraverso l'attività, cioè "la disposizione durevole sospesa a metà strada fra potenza e azione intenzionale" (Wacquant, 2015). Nel pensiero fenomenologico Husserl parla di *habitus* come collegamento mentale fra esperienze passate e azioni imminenti. Ma è nel pensiero di Bourdieu che il termine assume una connotazione più esplicitamente sociale: l'*habitus* è un costrutto di mediazione tra individuo e società, del modo in cui le strutture socio-simboliche si depositano per l'individuo nella forma di disposizioni persistenti, cioè di abilità apprese e di "propensioni codificate di pensare, sentire e agire in modi determinati che, a loro volta, le guidano nelle loro risposte creative alle costrizioni e alle sollecitazioni del proprio ambiente sociale" (Wacquant, 2015, p.69). L'*habitus* interviene come fattore co-determinante della pratica, che per lo studioso è:

Il prodotto di una relazione dialettica tra una situazione e un *habitus*, inteso come sistema di disposizioni durature e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una matrice delle percezioni, delle valutazioni e delle azioni, e rende possibile il compimento di compiti infinitamente differenziati, grazie al trasferimento analogico degli schemi che permettono di risolvere i problemi aventi la stessa forma (Bourdieu 2003, p. 211).

¹⁹ Nell' Etica Nicomachea, 350 a. C.

²⁰ In particolare nel pensiero di Tommaso d'Acquino Summa Theologiae 1269.

In quanto storia individuale e collettiva sedimentata nei corpi, struttura sociale divenuta struttura mentale e meccanismo sensomotorio, l'*habitus* designa una competenza pratica, acquisita con e per l'azione, che opera sotto il livello della coscienza, venendo continuamente affinata nel movimento stesso della sua diffusione; in quanto tende a produrre pratiche modellate per effetto delle strutture sociali che le hanno generate, è dotato di una inerzia integrata e, in questo, ha un aspetto conservativo:

Ciascuno dei suoi livelli funziona come un prisma attraverso il quale più tardi le esperienze vengono filtrate, in una sovrapposizione di successivi strati di disposizioni l'*habitus* introduce così un ritardo e, talvolta, uno iato, tra le determinazioni passate che l'hanno prodotto e quelle che attualmente lo interpellano. (Wacquant, 2015, p. 70)

L'*habitus* soddisfa contemporaneamente un principio di socializzazione e uno di individuazione (Bourdieu, 2003): socializzazione in quanto le nostre categorie di giudizio, sensibilità e condotta, provenienti dalla società, hanno degli aspetti di condivisione con tutti coloro che sono stati soggetti a condizioni e condizionamenti sociali simili (si può quindi parlare di un *habitus* maschile, un *habitus* nazionale, un *habitus* borghese, ma anche di un *habitus* che corrisponde a istituzioni, aspetto questo interessante per ragionare sul contesto-scuola); individuazione in quanto ciascun individuo, per il fatto di avere un unico percorso e collocazione nel mondo, interiorizza una combinazione senza uguali di tali schemi. Questo aspetto, di "incarnazione" dell'*habitus*, e di come questo si esprima in modo unico e irripetibile nell'individuo, in contrasto con alcune sfumature più deterministe del pensiero di Bourdieu, viene particolarmente enfatizzato da Brenda Farnell che, sulla base di sue ricerche antropologiche²¹, ribadisce il carattere "dynamically embodied" dei soggetti sociali "agenti in un modo sociale di atti significanti, in cui vengono utilizzati segni vocali e d'azione" (Farnell, 2012, p. 70). La studiosa muove una critica alla nozione di *habitus* di Bourdieu: benchè sia stato un termine chiave per "allertare antropologi e sociologi sul carattere corporeo e spaziale nelle pratiche e nell'agire sociale" (Farnell, 2012, p. 71), esso contiene comunque degli aspetti problematici rispetto ad una soluzione soddisfacente circa il problema del carattere *disembodied* delle teorie sociali. Attraverso i suoi studi di carattere antropologico, la Farnell evidenzia come l'*habitus* possa influenzare ma non determinare un comportamento sociale rivendicando il carattere situato dell'azione sociale, legata al tempo, al luogo, alle persone, al potere performativo che queste hanno di creare - anche improvvisando - azioni significative nella vita sociale. Ella radica l'*habitus* in ciò che Wittgenstein definisce "il nostro agire che risiede sul fondo delle nostre pratiche". In ultima analisi interpreto il concetto di *habitus* degli insegnanti in termini di abitudini di pensiero e atteggiamenti derivanti dal modo di concepire la propria professione anche in collegamento con l'istituzione scuola e con la società in genere, in linea con Bourdieu. Ma, allo stesso tempo, interpreto l'*habitus* come un vestito professionale che ogni insegnante, si cuce addosso ogni giorno attraverso il suo agire *embodied*. È un concetto di *habitus* che parte dal corpo insegnante (Dallari 2002; Gamelli 2016), inteso non come categoria professionale, ma come il corpo dell'insegnante, il suo corpo vivente (Leib), contrapposta al mero corpo fisico

²¹ Per riferimenti ai suoi studi su alcuni aspetti legati alla cultura Nakota: Farnell B. (2012), *Dynamic Embodiment for Social Theory. "I move therefore I am"*, Routledge, New York.

(Körper):

Che cos'è l'habitus professionale? È il modo che quel docente ha di incarnare la propria professione. È riduttivo vederlo ancorato solo ad un modello, ad una specifica teoria dell'apprendimento. Sicuramente le teorie ne fanno parte, ma per decidere in situazione. (Rossi, 2011, p. 95)

Quindi, per concludere esso, dal mio punto di vista, ha a che vedere con lo *stile* personale (credenze, le teorie, le pratiche) in cui un insegnante si riconosce e che traduce in pratiche; è questa nozione che utilizzerò e interrogherò nel mio progetto di ricerca.

Ogni docente ha un proprio habitus da cui deriva non tanto e non solo la scelta di specifici approcci, quanto le modalità con cui gestisce le situazioni didattiche, regola in contesto la propria azione in funzione degli eventi, riorganizza, in relazione ai fattori presenti nel contesto, la sua progettazione. (Rossi, 2011, p. 93).

Nel corso del capitolo ho esplicitato la cornice epistemologica della ricerca, esplorando concetti provenienti da ambiti teorici e pratici eterogenei, in modo da collocarmi, rispetto al macro-paradigma dell'embodiment, su un territorio più circoscritto e preciso. Ho messo in evidenza il primato del movimento, agganciando tale paradigma - da cui emerge un'idea di mente dialogica e un tipo di sapere corporeo, incarnato non rappresentazionale - a riflessioni provenienti dall'ambito statunitense di carattere filosofico e performativo (Sheets-Johnstone, Farnell, Bresler). È stato una scoperta vedere come diversi ricercatori e ricercatrici riuscissero a connettere alle proprie pratiche corporee questa teoria di riferimento, interrogandola e mettendola in dialogo con altre cornici di riferimento, approfondendola in ambito filosofico e mettendola in azione nel campo delle scienze sociali. È stato interessante osservare come da questo incontro la teoria sulla matrice embodied della conoscenza ne sia stata vivificata, sottolineando con ancora più intensità gli aspetti cinetici, come la dimensione del movimento ("the primacy of movement") e dinamico-cinestetici ("dynamic embodiment"). Come professionista di pratiche corporee e ricercatrice mi sono particolarmente ritrovata in questo tipo di atteggiamento e di approccio ed è diventato fonte di ispirazione per tutto il mio lavoro. Ho poi calato questa prospettiva sulla conoscenza incarnata all'interno delle scienze sociali, in particolare all'interno della scienza pedagogica, agganciandomi al ricco filone della Pedagogia del corpo. Si tratta di un ambito disciplinare a cui questa ricerca riconosce piena appartenenza, caratterizzato da studi, ricerche e riflessioni connotati da una forte istanza a riportare attenzione e sensibilità alla dimensione corporea nelle pratiche di educazione e cura. In particolare, poichè la mia ricerca si orienta verso l'esperienza dell'insegnare, ho provato a mettere in connessione tutti questi temi con questa prospettiva professionale. Ho cercato di esplicitare il concetto di postura e habitus dell'insegnante, alla luce di una teoria del movimento, enfatizzandone le disposizioni dinamiche. È questo un aspetto nodale per articolare la dimensione incarnata nei processi di insegnamento/apprendimento: l'"embodied teaching" di ogni insegnante che sarà al centro dei successivi capitoli.

CAPITOLO II

Embodiment e Anatomia Esperienziale

Mi sto affacciando da pochi mesi al mondo del BMC, con tanta curiosità e voglia di esplorare. Il BMC per me è innanzitutto un metodo per entrare in contatto profondo con la struttura, dinamica e in continua evoluzione, che ognuno di noi è e del modo in cui ognuno di noi la abita.

Durante gli incontri di BMC e danza, con Emanuela, ho avuto spesso la sensazione di andare oltre l'abituale, il conosciuto, i movimenti in cui mi rifugio quotidianamente per venire a contatto con strade del corpo che non conosco, che mi aprono a nuove possibilità. Possibilità a più livelli: per vivere con più consapevolezza il mio corpo, per allargarne la gamma funzionale, per trovare nuovi strumenti espressivi (lavoro con il corpo e danzo). Penso che il pensiero si annidi tra i tessuti, tra gli organi, sia depositato nelle ossa, non meno che nel nostro cervello.

In un incontro, in un'esplorazione a coppia, sono entrata in contatto con le resistenze della mia spalla. È stato come vedermi da fuori... quel cavallo che io percepivo in corsa (la mia spalla) ... vederlo ad un tratto con le gambe legate, affaticato, usare una percentuale bassissima delle sue possibilità. Mi sono sub-lussata quella spalla un paio di volte e tanti ricordi sono emersi da quel contatto, ricordi che erano lì, annidati a tenere l'articolazione in difensiva tensione... Emanuela parlava di "riprogrammazione" e sentivo che qualcosa dentro di me voleva potentemente andare verso una nuova strada di movimento, più libera e con meno freni e dunque paure.

Vivo le lezioni come momenti in cui poter dare semi nuovi al mio corpo, a me stessa, cercando di farli germogliare nel quotidiano. Alcune piantine spuntano subito, come fossero lì già pronte da anni. Altre sento che hanno bisogno di un tempo diverso, il tempo per allungare di più le radici nella terra... e magari perdere l'orientamento, per poi ritrovarsi in una nuova forma.

Milano, aprile 2016, appunti personali sul BMC.

Come si fa a raccontare a parole un'esperienza embodied?

In questo capitolo cercherò di introdurre il lettore nella cornice dell'Anatomia Esperienziale (in particolare Body-Mind Centering²², come avrò modo di specificare tra poco) che ha rappresentato uno strumento fondamentale della parte empirica del presente lavoro. Per addentrarmi in questo approccio somatico, non molto presente in letteratura, mi sono avvalsa del materiale di formazione utilizzato in un corso che ho seguito a Tuscania nel settembre 2016, e, soprattutto, tre interviste in profondità da me condotte e rivolte rispettivamente a Gloria Desideri - che ha portato questo approccio somatico in Italia – e a due practitioners del metodo, danzatrici e performer.²³

Mettendo in dialogo i principi del BMC con alcuni concetti nodali dell'enactive embodiment, espressi nello scorso capitolo, proverò a mettere in luce quegli aspetti che fanno dialogare

²² Da qui in poi BMC.

²³ Emanuela Passerini ed Eleonora Parrello.

questo approccio con la Pedagogia del corpo, esplicitando così i principi teorico/pratici che utilizzerò nella mia ricerca.

Give the body the place to change its mind.
Bonnie Bainbridge Cohen

Ragionando sull'impianto di ricerca del mio progetto, e orientandomi verso una struttura che rendesse possibile interrogare la dimensione embodied dell'insegnamento, ho pensato di creare un contesto di ricerca/formazione in cui i partecipanti - un gruppo di insegnanti della scuola primaria - attraverso specifiche pratiche corporee, trovassero le condizioni per esplorare la propria postura corporea professionale, il proprio "habitus"²⁴.

Interrogandomi su quale potesse essere un approccio corporeo funzionale a tal scopo (coerente con l'oggetto della ricerca e in linea con il mio posizionamento come ricercatrice), ho pensato di direzionarmi non verso una tecnica o un metodo di lavoro pratico codificato e specifico, ma piuttosto verso un approccio somatico che contenesse una stratificazione nella proposta in sé dell'esperienza corporea, tale da permettere a ciascun partecipante di entrare in risonanza con il proprio embodied teaching, nel rispetto del proprio stile "corporeo" di insegnamento, della propria postura.

L'anatomia esperienziale, nella particolare declinazione di Bonnie Bainbridge Cohen²⁵ del BMC²⁶ mi è parso uno strumento interessante perché offre uno sguardo a più livelli sull'esperienza corporea. Il livello biologico e fisio-anatomico, quello cinetico e quello invece più percettivo, fino ad arrivare a quello espressivo vengono in continuazione attraversati e messi in dialogo. Insieme a questa caratteristica, preziosa per la mia ricerca, i principi di fondo del BMC possono essere visti in continuità con molti elementi del paradigma dell'embodiment. Personalmente ho incontrato il BMC una decina di anni fa, durante gli anni di studio e formazione alla danza contemporanea²⁷, nell'incontro con diversi danzatori e insegnanti²⁸ il cui lavoro era in-formato da tale pratica. La fiducia che da subito ho nutrito per tale approccio, in

²⁴ Impianto di ricerca che descriverò dettagliatamente nel corso del prossimo capitolo.

²⁵ Bonnie Bainbridge Cohen (nata nel 1943) ha fondato il Body-Mind Centering®, un approccio innovativo alla salute, al movimento e al lavoro sul corpo tra il 1965 e il 1968. Danzatrice, Terapista occupazionale, Terapeuta dello sviluppo neurologico, movimento terapeuta, diplomata in Laban Movement analysis e applicatrice del metodo Kestenber. Ha insegnato Danza e kinesiologia in diverse università americane (Hunter College e al Erick Hawkins School of Dance in New York, Graduate Dance Therapy program at Antioch College in Keene, New Hampshire). Basata sui principi del suo approccio, apre nel 1973 a New York The School for Body-Mind Centering® poi trasferitasi ad Amherst, nel Massachusetts: una scuola dedicata all'esplorazione e all'insegnamento del movimento sulla base di principi anatomici, fisiologici, psicologici e di sviluppo. Ricercatrice instancabile, Bonnie Bainbridge Cohen presenta le sue recenti ricerche in tutto il mondo.

²⁶ Body-Mind Centering® e BMC® sono marchi registrati di proprietà di Bonnie Bainbridge Cohen.

²⁷ Il Body-Mind Centering, così come l'Anatomia Esperienziale, è presente nel curriculum di tutte le principali scuole di formazione alla danza contemporanea europee e Nord Americane. In Italia è una materia di studio parzialmente introdotta dal 2017 nel programma di formazione dell'Accademia Nazionale di Danza di Roma, ente che tuttora rimane l'unico centro di formazione riconosciuto per la danza contemporanea sul territorio nazionale.

²⁸ Il primo incontro nella pratica corporea di Urs Stauffer, insegnante di Contact Improvisation, formato con Steve Paxton, Bonnie Bainbridge Cohen e Anna Halprin, che sviluppa un lavoro di ascolto sottile del sostegno, a partire dai sistemi corporei. E Laura Banfi. Poi Cinzia de Lorenzi, nella sua pratica di integrazione di principi -tra molti altri- del BMC secondo lo sguardo della Danza Sensibile. Infine Emanuela Passerini ed Eleonora Parrello, che integrano il BMC all'insegnamento della danza contemporanea.

cui si sviluppa un ascolto sottile rispetto alla propriocezione, al movimento interno del proprio corpo (in termini di ossa, muscoli, organi, sistemi...), allo studio dei propri pattern di movimento evolutivi e lo spessore che questo tipo di lavoro porta nella relazione corporea con l'altro, mi hanno fatto immaginare che potesse essere una straordinaria lente di ingrandimento, privilegiata, all'interno di un disegno di ricerca sulle pratiche corporee dell'insegnamento. Consapevole che per proporre con credibilità un percorso corporeo, con obiettivi di formazione o ricerca, sia necessario prima averlo almeno in parte attraversato, nell'estate 2016 sono partita per il borgo di Tuscania, in Lazio, dove ha sede l'unico centro di formazione BMC accreditato in Italia, per seguire una formazione relativa al modulo sul sistema scheletrico²⁹.

Attraverso il tocco, la percezione e il movimento, in tale formazione vengono continuamente attraversati il livello biologico, quello fisio-anatomico, quello cinestetico ed espressivo: il focus di osservazione fluttua continuamente tra forma, dinamica e contenuti.

Una "forma" anatomica, una parte, un "oggetto" corporeo specifico (sia essa micro, a livello di cellule e tessuti, o macro, legato ad un'estensione corporea maggiore, come un organo o un intero sistema del corpo) viene sempre visto e studiato nel suo aspetto dinamico ed evolutivo (in correlazione alla sua genesi ontogenetica, che, nella visione del BMC, continua a in-formare il presente); lo studio non si concentra sull'oggetto in sé ma su come viaggiano queste informazioni e come esse vengono, integrate, agite, vissute personalmente.

L'anatomia esperienziale del BMC è infatti uno studio anatomico di carattere sia cognitivo che esperienziale dei pattern in età evolutiva, legati allo sviluppo embriologico, e dei sistemi corporei: scheletrico, legamentoso, muscolare, fasciale, organi, endocrino, nervoso, dei fluidi. Esso utilizza modelli della medicina e della scienza occidentale - l'anatomia, la fisiologia, la chinesiologia - integrandoli con pratiche somatiche che permettano di *situare* le nozioni in modo incarnato, facendone esperienza.

Trovo che sia un approccio che ben si presta per interrogare la dimensione corporea da prospettive differenti, stratificate, che attraversano la dimensione biologica, emotiva, vissuta, partecipata dell'esperienza corporea. Evocativo dunque di diverse metafore del corpo (Lakoff, Johnson 1980).

2.1 Conoscere "da dentro"?

L'anatomia esperienziale si inserisce in un vasto movimento di nascita e sensibilizzazione alle pratiche somatiche che il filosofo e terapeuta del movimento Thomas Hanna definì nel 1976 *Somatics*³⁰: metodi, teorie, pratiche di consapevolezza corporea, accomunati dall'interesse per una conoscenza del corpo "dall'interno", vissuto e percepito in prima persona, il *soma*³¹ (Hanna, 1986). Tra i metodi più diffusi legati alla Somatica si annoverano il metodo Alexander³², il

²⁹ La formazione si è svolta dal 21 al 31 agosto 2016, per un totale di 72 ore.

³⁰ Per approfondimenti sulla Somatica rimando a: Hanna T. (1986), *What is Somatics?* in *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, Vol. V, No. 4, Spring-Summer 1986.

³¹ Umberto Galimberti, ne *Il corpo*, invece, riporta l'etimologia del termine greco "soma" alla radice sem, comune alla parola seme, che significa tomba. In Omero la parola viene sempre utilizzata per indicare il corpo esaminate, il cadavere, la salma. Cfr. Galimberti, 1983, p. 26.

³² Metodo di rieducazione posturale. Per approfondimenti: www.alexandertechnique.it

metodo Feldenkrais e il Rolfing³³. E anche l'Anatomia Esperienziale (Olsen, 1994; Bainbridge Cohen, 1993).

A differenza dell'anatomia classica, che prese avvio nel Diciassettesimo secolo, con la pratica di dissezione dei cadaveri³⁴ (e che diede un contributo decisivo alla nascita della medicina moderna), quella esperienziale non appoggia su un paradigma di tipo meccanicistico: il corpo non è ridotto allo statuto di oggetto, aggregato di parti. Almeno non solo. Questo approccio somatico studia la possibilità di conoscere la struttura organica che noi siamo attraverso l'esperienza che ne facciamo. Non viene rifiutato il supporto di modelli anatomici classici (atlanti/tavole), ma il presupposto di fondo è che il corpo studiato come oggetto non coincide con il corpo vivo e vivente. Studiare la mappa è, come affermava Gregory Bateson, diverso che studiare il territorio. Posso avere un'idea più chiara del territorio, attraverso una mappa, ma le due esperienze rimangono su due piani totalmente differenti.

Se l'anatomia è lo studio degli organi corporei nella loro esteriorità, se la fisiologia è la ricostruzione sintetica del vivente a partire da questa esteriorità, anatomia e fisiologia sono condannate in partenza a non capire niente del corpo, perché lo concepiscono semplicemente come una modalità particolare della morte. (Galimberti, 1983, p.47)

Nell'Anatomia Esperienziale, piuttosto, il corpo è visto come sistema vivente; propiocezione, cinestesia, enterocezione sono usati per identificare, articolare, differenziare e integrare i differenti tessuti del corpo, per andare a scoprire le diverse qualità che contribuiscono al movimento (Bainbridge Cohen, 2008). L'anatomia del corpo viene studiata a partire dagli aspetti di vitalità del corpo stesso: la consapevolezza del corpo ci guida all'esperienza di noi stessi come una presenza viva, desta, piena (Wright Miller, Ethridge, & Tarlow Morgan, 2010). E questa vitalità, riprendendo Maturana, è la conoscenza stessa.

I sistemi viventi sono sistemi cognitivi, e il vivente in quanto processo è un processo di cognizione. (Maturana, 1969, p. 59)

Nel BMC è considerato rilevante accostarsi alla vitalità del corpo, entrare in contatto con meccanismi dinamici di regolazione delle strutture cognitive. La conoscenza è incarnata e ha a che vedere con i meccanismi di regolazione della struttura, evolutiva e dinamica, che intesse l'intersoggettività del soggetto. Questo si aggancia al presupposto autopoietico.

Varela propone l'idea di un complesso di "identità cognitive" regionali in co-evoluzione. Si tratta di "cellule, tessuti, organi, apparati...", ma anche di "reti biomeccaniche, biochimiche, fisiologiche", un "tessuto di sé senza sé". (Pievani, 2002)

Più che di una tecnica specifica, quindi, il BMC è un approccio somatico che apre alla possibilità di studiare l'anatomia partendo da una prospettiva epistemologica differente, radicalmente embodied, che integra informazioni provenienti da sensi, tocco, e movimento.

³³ Metodo di lavoro corporeo focalizzato al riequilibrio e all'integrazione strutturale. Per approfondimenti: www.rolfing.it

³⁴ Come ricorda l'etimologia stessa del termine: Anà-témnw: fare a pezzi.

Non si tratta di un vero e proprio metodo perché non esiste un nucleo di esercizi codificato da seguire, per questo viene definito più un approccio, una metodologia.

La nostra esperienza fa sì riferimento a modelli, ma i modelli non sono l'esperienza.
(Bainbridge Cohen, 2008, p. 2)

Ci sono dei principi guida chiari di carattere fisiologico, anatomico, embriologico che la Bainbridge Cohen ha individuato, in oltre cinquant'anni di ricerche a cavallo tra studi strettamente scientifici, pratiche somatiche, pratiche performative, e dai quali si è invitati nella pratica a partire per esplorare le dinamiche interne al corpo. È una pratica che si nutre di un atteggiamento di esplorazione e di continua ricerca di relazioni: tra modello descrittivo esterno ed esperienza soggettiva e personale, tra movimento micro (dei tessuti, delle cellule) e macro, tra movimento interno (degli organi, dello scheletro, dei vari sistemi corporei) e quello nello spazio esterno, infine di connessione tra l'esperienza individuale e quella di gruppo.

Anche se il corpus di conoscenze del BMC già nel 1982 aveva una struttura di base ben delineata, i suoi principi continuano a essere modificati, elaborati, perfezionati, nutriti da un lato dalle scoperte di carattere più strettamente scientifico (per esempio i progressi neuroscientifici sulla comprensione dei processi legati alla percezione e all'azione), dall'altro dalle applicazioni e dagli sviluppi che questo approccio alla conoscenza del corpo e del movimento ha in campi molto eterogenei (i principali filoni di studio del BMC sono: yoga, studio della voce, danza, fisioterapia, applicazione in contesti formativi/educativi). Al practitioner viene chiesto di rispondere attingendo dalla propria esperienza diretta, legata alle circostanze particolari dell'individuo o del gruppo con cui sta lavorando.

Per supportare, guidare e orientare il processo unico ed evolutivo del momento, il Body_Mind Centering offre principi e tecniche pratiche, nonché linguaggio e teoria basato sull'esperienza autentica³⁵ del corpo. (Hartley L., 1989, P. xviii)

Ogni descrizione "oggettiva" di un aspetto legato a uno specifico sistema corporeo, da cui si può partire nello studio, è sempre connesso a una esperienza diretta e soggettiva che di esso viene fatta da chi lo sta studiando (e da chi "facilita" l'esplorazione).

Per questo, nel raccogliere il materiale per la stesura di questo capitolo, ho sentito l'esigenza di avvalermi, accanto alla letteratura di settore, anche delle testimonianze-raccolte tramite interviste in profondità- di tre professioniste BMC³⁶ che mi hanno seguito, incoraggiata e guidata, in questo mio progetto di ricerca.

È caratteristica di questo approccio, infatti, che ciascun insegnante, fedele ai principi di fondo, riesca a integrarlo nel proprio background di formazione e a portarlo integrato in un modo personale³⁷.

³⁵ La nozione di esperienza autentica ricorre anche nella metodologia di ricerca a cui si ispirerà la parte pratica della mia ricerca. Si veda disegno di ricerca: cap. III par. 3.1

³⁶ Per le interviste integrali a Gloria Desideri, Eleonora Parrello ed Emanuela Passerini si veda Appendice.

³⁷ Questo è inevitabilmente vero in ogni tipo di apprendimento, ma nel BMC si sottolinea particolarmente il fatto che ogni processo di incorporazione del sapere è sempre un'assimilazione personale edunque, in ultima analisi, una trasformazione/integrazione.

Ciò che noi percepiamo è influenzato dalle nostre precedenti esperienze e dalle nostre aspettative. Di conseguenza, i concetti BMC sono frutto delle storie personali, della cultura e delle esperienze individuali di tutte le persone che hanno preso parte a questa ricerca collettiva. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 2)

È un approccio che lascia la possibilità alle persone di non seguire un modello specifico di movimento/applicazione. E questa apertura invita effettivamente chiunque vi si immerga, ad integrare i suoi principi al proprio background.

Il BMC, essendo un approccio e non una tecnica, e nemmeno un metodo, vive attraverso chi lo porta e lo integra. Prima di tutto in sé. Quindi il primo processo di trasmissione avviene tra chi ha un embodiment di questo approccio, quindi chi l'ha fatto suo, trovando e scoprendo e continuando a scoprire quella che è la propria integrazione tra le due dimensioni mente-corpo e corpo-mente. Quindi, come dire, il primo step è nella relazione con chi lo trasmette, lo incarna. (Intervista a Eleonora Parrello)

2.2 Praticare l'embodiment

Il riferimento alla nozione di embodiment è costante nel BMC di Bonnie Bainbridge Cohen. Il programma dell'enactive embodiment di Varela, Thompson e Rosch, si diceva nel precedente capitolo, ha la sua genesi nell'intento, come raccontano gli autori stessi, di far dialogare due prospettive contrastanti sulla conoscenza: pratiche di consapevolezza di matrice orientale da una parte e scienze della cognizione dall'altra. A partire da intuizioni vareliane di fine anni '70, nello scambio sinergico con Thompson e infine grazie al determinante contributo di Rosch, come terzo autore, il processo di scrittura collettiva di *The embodied Mind* arriva alla stesura tra il 1986 e il 1990 e alla pubblicazione nel 1991.

Negli stessi anni Bonnie Bainbridge Cohen fondava a New York (1973) la scuola di Body-Mind Centering e nel 1993 pubblicava "*Sensing, feeling and action*", tuttora il testo di riferimento per questa pratica. Non c'è una correlazione diretta tra questi eventi; ma nei paragrafi a seguire vado ad evidenziare alcuni punti, a mio parere, di convergenza, risonanza e possibile dialogo tra queste due prospettive teoriche, che si collocano sicuramente entrambe in un momento di grande fermento culturale intorno alla dimensione del corpo e sono riconducibili, almeno in parte, allo stesso paradigma dell'embodiment, apportando, per motivi differenti, contributi importanti e tuttora molto attuali in ambito scientifico, sociale, pedagogico e performativo. Sebbene con differenti inflessioni semantiche e prospettive teoriche differenti dall'ambito specifico delle cognitive sciences, il termine embodiment ricorre continuamente anche nei testi e nella pratica BMC; Bonnie B. Cohen lo concepisce come un processo che riguarda lo stato di incorporazione, di consapevolezza cellulare, quindi più legato all'*essere* che non al *fare* o al *pensare*. È un essere in-formato che si traduce nell'azione consapevole. Ma non perché pensata, semplicemente perché incorporata. Come afferma la Bainbridge Cohen:

Per dirla con lo Zen "Quando stai mangiando, mangia. Quando stai dormendo, dormi. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 172)

Nel BMC vengono descritte tre tappe per arrivare all'*embodiment*³⁸: La prima fase è la visualizzazione: spesso osservando un modello anatomico, si richiama l'immagine della parte o struttura corporea che si va a contattare, (ad esempio un osso specifico, un muscolo, un organo, un particolare del sistema circolatorio) facendola dialogare con un'immagine cinestetica interna, che si crea progressivamente con le nuove informazioni di carattere sensorio-motorio. In seguito, attraverso la cinestesia (percezione del movimento), la propriocezione (percezione della posizione) e la percezione tattile si attiva un processo di somatizzazione, in cui le informazioni viaggiano "dall'interno", andando a interagire con la mappa percettiva di partenza. Infine si arriva all'*embodiment*, che corrisponde alla consapevolezza che le cellule hanno di sé stesse. È quando si abbandonano le "mappe" disegnate consciamente" (Bainbridge Cohen, 2008, p. 172) e l'esperienza si pone nella sua evidenza. In essa si è orientati "a conoscere ciò che nel momento viene esperito a partire dalle cellule stesse" (Bainbridge Cohen, 2008, p. 172). La conoscenza cellulare è un sapere ottenuto direttamente dall'esperienza delle nostre cellule. Si tratta di arrivare a un grado di consapevolezza cosciente e poi farla nuovamente riassorbire a un altro livello, come far viaggiare le informazioni, in-formare i tessuti cellulari e lasciare che queste informazioni si depositino a livello biologico. Per dirla con il lessico fenomenologico, l'*embodiment* ha a che vedere con l'intenzionalità cellulare, l'intenzionalità dei tessuti, con un attivo posizionamento, sempre dinamico ed evolutivo, verso l'ambiente e la vita che scorre. Riprendo ancora una volta l'idea di Varela di *enactive embodiment*, e cioè la fitta interazione tra componente biologica e relazionale nei processi di conoscenza e trasformazione.

Per esserci, il processo di *embodiment* non ha bisogno di dipendere dalla consapevolezza a livello conscio. Si basa su una consapevolezza di tipo cellulare e quindi è sempre presente, continuando a informarci e a darci sostegno. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 172)

Il sistema nervoso, possiamo dire sede di una conoscenza più razionale, ci consente di contattare esperienze del passato per relazionarle a ciò che desideriamo fare o vogliamo raggiungere.

2.3 L'esperienza come connessione

Il corpo si muove col muoversi della mente. Le qualità di un certo movimento, qualunque esso sia, rivelano come la mente, proprio in quel dato momento, si sta esprimendo attraverso il corpo. Variazioni nella qualità del movimento indicano che la mente sta spostando l'attenzione da un punto all'altro del corpo (Bainbridge Cohen, 2008, p. 1)

La mente va considerata come un sistema naturale ed evolutivo, per cui la vita e la cognizione sono due processi omologhi, non vi è l'uno senza considerare anche l'altro. (Pievani su Varela, 2002)

³⁸ Questa è anche la progressione di lavoro che ho seguito nel disegno del mio progetto di ricerca.

In un articolo pubblicato sulla rivista *Nature* poco prima di morire, Varela paragona l'idea di mente come proprietà emergente allo stormo di oche, che insieme si lanciano e prendono il volo, coordinandosi tra loro e creando una sorta di risonanza collettiva. Gli organismi vanno intesi come reti di sé virtuali, che possiedono un mosaico di identità diverse: una di tipo cellulare, una immunitaria, un'altra ancora cognitiva, e così via, che si manifestano in diverse interazioni.

A me interessa approfondire la transizione dalle interazioni locali alla proprietà globale emergente, per capire come tutti questi sé si uniscono e tornano poi a separarsi nella danza interna dell'evoluzione, quindi la sorgente interna dell'ordine. (Pievani citando Varela, 2002)

L'enattivismo riconosce il rapporto di mutua specificazione e co-emergenza del soggetto e del reale insieme, così come il ruolo attivo del soggetto conoscente, non isolato dal mondo ma immerso in esso.

La conoscenza per l'approccio enattivo non è né la rappresentazione mentale di un mondo esterno, si diceva nello scorso capitolo, né una costruzione soggettiva, piuttosto un'enzione. L'azione stessa, consapevole e intenzionale, è, per l'enattivismo, conoscenza. Nel BMC il tema della connessione ricorre a più livelli. Il "centering" non è inteso come punto d'arrivo, quanto piuttosto come un processo dialogico: la ricerca di equilibrio si basa sul dialogo, e il dialogo sull'esperienza (Bainbridge Cohen, 2008). Dialogo inteso innanzitutto come relazione tra diversi livelli di attività, dai movimenti più interni, cellulari, a quelli più macroscopici ed esterni. Un altro tema fondamentale è quello della connettività. Tutto è connesso con il tutto è la prima regola dell'ecologia (Morin, 1993). Connessioni a livello locale generano e realizzano pattern su larga scala, che a loro volta danno forma a interazioni locali che generano e realizzano pattern su larga scala.

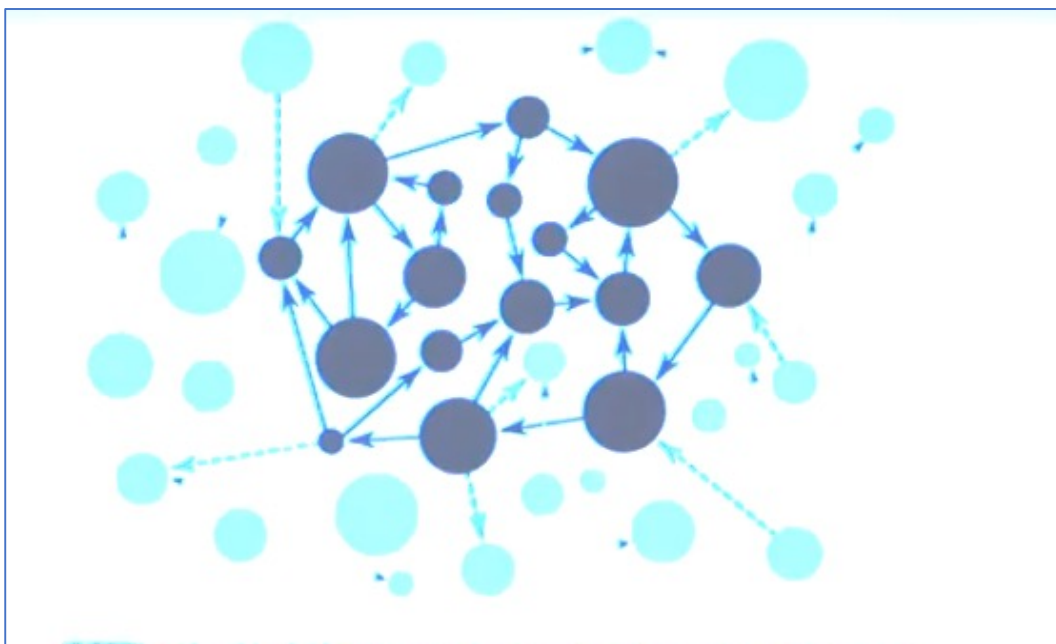


Fig. 1: slide utilizzata da Evan Thompson, Conferenza BOK, UCI, dicembre 2016

Questo richiamo alla dimensione sistemica risulta evidente in tutte le interviste che ho raccolto rispetto a questa pratica:

Questa è la bellezza e anche l'apparente difficoltà del BMC, proprio perché in quanto approccio noi andiamo a sperimentare delle dinamiche di relazione, di connessione, che poi partono dal corpo ma viaggiano ad altri livelli. Quindi il corpo e il movimento sono il punto di partenza per scoprire delle possibilità di incontro e di interazione a più livelli [...]. Non solo sul piano fisico del movimento, ma a tutti gli altri piani che ci appartengono... il piano relazionale inteso come piano emotivo, il piano mentale, il piano spirituale... veramente quello è il punto di partenza: l'indagine nel corpo e nel movimento. (Intervista a Eleonora Parrello, p.2)

2.4 Il potenziale educativo del BMC

Il BMC ha una sua pedagogia di fondo, che emerge dalle linee applicative e da numerosi principi teorico/pratici: non sempre sono tematizzati in modo esplicito nei testi, spesso sono impliciti pedagogici, che emergono con più spessore nell'organizzazione del dispositivo di pratica/formazione.

Mi limiterò di seguito ad evidenziarne alcuni che mi sembrano particolarmente in continuità/sintonia con la visione della Pedagogia del corpo.

Innanzitutto il richiamo all'unicità dello stile di apprendimento è costante. Mettendo l'esperienza al centro della teoria della conoscenza, nel BMC viene formulato un continuo invito a sperimentare su di sé i principi guida enunciati. "La nostra esperienza fa sì riferimento a modelli, ma i modelli non sono l'esperienza" (Bainbridge Cohen, 2008, p. 2). Questo pone le basi per un atteggiamento di continuo ascolto e ricerca verso il proprio modo di incorporare la conoscenza, verso il proprio embodiment e verso quello degli altri. Il modo in cui i principi si incarnano è sempre personale e unico.

Tecniche e principi non sono di per sé l'oggetto dello studio; si tratta piuttosto di sviluppare consapevolezza e comprensione del come e quando tecniche e principi vanno applicati, o di trovarne di propri. L'essenziale è che ognuno impari ad apprendere, che si fidi delle proprie intuizioni e che si renda disponibile ad accogliere l'unicità dello stile d'apprendimento di ciascuna persona (Bainbridge Cohen, 2008, p. 3).

Il richiamo all'esperienza contiene anche, nella pratica del BMC, un invito a coltivare contatto e accettazione verso i propri limiti fisici - e non solo. La Bainbridge Cohen più volte sottolinea l'importanza di predisporre al lavoro corporeo con un atteggiamento di ricerca, a partire dalla percezione di un limite, di uno squilibrio. L'obiettivo del lavoro, infatti, non è tanto riequilibrare i vari sistemi, ma farne un'esperienza complessiva, che possa aiutarci a "essere più pienamente noi stessi" (Bainbridge Cohen, 2008).

Sperimentare la complementarità tra i diversi sistemi permette di scoprire quali abitudini abbiamo, verso quali sistemi ci direzioniamo per cercare il sostegno e aprirci alla possibilità di trovare sostegno dove non ce lo aspetteremmo.

Secondo me il problema è che siamo abituati a considerare uno squilibrio come una debolezza, mentre in realtà è un punto di forza. Usiamo in continuazioni quel sistema in cui ci sentiamo più forti, così finiamo per sovraccaricarlo. [...] Quando vivevo in Giappone con mio marito Len, prendemmo in affitto una casa avendola vista solo di sera. La mattina dopo ci accorgemmo che davanti alla finestra c'era un muro. Stando lì ho capito che quel muro si faceva notare molto di più che una normale veduta. E che se la casa fosse stata mia e avessi potuto abbattere quel muro, guardare la vita che allora mi sarebbe apparsa davanti agli occhi, sarebbe stata per me un'esperienza molto più intensa che se il muro non fosse mai esistito. È il caso quindi di guardare con più rispetto a ciò che inizialmente ci appare come una debolezza. Senza questi ostacoli, non sapremmo da dove cominciare. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 14)

In secondo luogo, l'embodiment ha un ruolo centrale nei processi di apprendimento. La Bainbridge Cohen fa notare che spesso i processi di apprendimento vengono nella nostra cultura legati a funzioni del sistema nervoso.

Secondo la mia esperienza, il sistema nervoso riguarda solo un aspetto dell'apprendimento: essendo in primo luogo un sistema di registrazione, è il sistema che arriva per ultimo a "conoscere". Registra e memorizza pattern di movimento e di comportamento che, una volta memorizzati, è in grado di recuperare, arrivando a controllare l'esperienza attraverso l'abito comportamentale, la memoria e la capacità proiettiva. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 174)

Esso è in grado di registrare l'esperienza del momento, integrandola con le precedenti, con il contesto, con la storia personale, permettendoci di proiettarci nel futuro con una nuova aspettativa. Questo è il motivo per cui, se vogliamo fare un'esperienza davvero nuova, è necessario che il sistema nervoso sia reso libero, in modo che vecchie abitudini non ci condizionino più e che sia possibile fare un'esperienza del tutto nuova, un'*esperienza cellulare*.

Intendo un'esperienza in cui iniziativa e consapevolezza sono guidate localmente dalle cellule stesse. Le cellule acquisiscono la nuova esperienza e sollecitano potenziali pattern di comportamento immagazzinati in se stesse e nel sistema nervoso. Per me, l'apprendere consiste in questo dialogo fra presente, cellulare, ed esperienza passata, del sistema nervoso. (Bainbridge Cohen, 2008, p. 172)

L'esperienza autentica diventa una possibile esperienza attraverso questa "riorganizzazione cellulare"³⁹.

Infine, la conoscenza ha sempre un aspetto partecipativo:

Praticare la conoscenza scientifica non più come cattura, ma come lenta, sottile, multipla "costruzione partecipativa" –la decifrazione che nasce dalla co-evoluzione. (Damiano, 2009, p. 14)

³⁹ Trovo qui un possibile, interessante, collegamento tra l'Esperienza Autentica del metodo della Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009), di cui parlerò nel prossimo capitolo, e questa esperienza, così radicalmente incarnata, di conoscenza cellulare.

Un altro aspetto dell'impostazione *radical embodiment* che metto in collegamento con i presupposti e alla pratica del BMC è l'interpretare la conoscenza, naturale e scientifica, come evoluzione accoppiata, dialogo, co-costruzione:

Tra le alternative teoriche oggi disponibili, quella proposta dal modello vareliano si distingue per una specificità. Riesce ad offrire un'espressione formale alle intuizioni sistemiche sull'intersoggettività, producendo l'ipotesi di una conoscenza che crea unità. [...]. Applicato alla cognizione intersoggettiva, lo schema vareliano rigenera l'immagine della conversazionale –dell'unità in dialogo. (Damiano, 2009, p. 11)

Alludendo ad una Mente “di cui la mente individuale è solo un sottosistema” (Bateson, 1972), Varela descrive una relazione conoscitiva che allaccia i suoi estremi in un movimento accoppiato, verso l'idea di un'unità cognitiva interindividuale. Un sé emergente che si auto-distingue nel paesaggio ambientale, “sollevando un proprio mondo, un mondo transitorio ma intrinsecamente partecipato e condiviso” (Damiano, 2009) e che può essere messo in connessione con le odierne acquisizioni sulla cognizione intersoggettiva, per esempio la teoria dei mirrors, diffusamente ritenute irriducibili al modello computazionalista dei sistemi input-output. La teoria dei mirrors pone le basi per una conoscenza incorporata realizzata a livello neuronale che nasce da una sintonizzazione. Uno dei principi di fondo della pratica BMC è l'entrare in risonanza, una risonanza, una conoscenza cellulare con i diversi tessuti del corpo. Nel tocco, si incita a entrare nell'esperienza contattando, attraverso il proprio sistema corporeo, il sistema corporeo della persona. Ad esempio, se vado a prendere contatto con le ossa di una parte anatomica di un partner, l'invito è ad un ascolto che si traduca in un entrare in risonanza con il proprio sistema scheletrico. Si tratta di principi di manipolazione pratica comune anche alla tradizione osteopatica. Nella visione enattiva, si genera un movimento, uno scambio di informazioni, una “struttura di accoppiamento”, “che connette reti corporee, rete neuronale e paesaggio ambientale, ma non solo” (Damiano, 2009). Un'unità di co-specificazione, interindividuale, dinamicamente accoppiata all'ambiente. Si tratta dunque di un “costruttivismo dialogico” comune a entrambi gli approcci. Nell'intervista a Gloria Desideri, questo aspetto del BMC assume anche una connotazione politica: se la conoscenza ha questa natura partecipativa diventa fondamentale il dialogo e il confronto continuo tra colleghi: la costruzione di una comunità di pratici in dialogo.

2.5 La Mente del Sistema Scheletrico

La formazione in BMC a cui ho preso parte, a Tuscania, in preparazione della parte pratica della mia ricerca di dottorato, aveva come oggetto il Sistema Scheletrico. Lo scheletro costituisce generalmente il primo modulo di formazione nel percorso SME (Somatic Movement Educator) per diversi motivi. Innanzitutto perché è il sistema da cui parte tradizionalmente lo studio dell'anatomia classica, per la sua linearità e relativa semplicità; inoltre, da una prospettiva esperienziale, è un sistema relativamente semplice da contattare perché gran parte delle ossa del corpo umano sono percepibili al tocco. Il sistema scheletrico è associato al sostegno, anche se nel BMC si fa esperienza di sostegno di ogni sistema corporeo (ad esempio

il sostegno degli organi, dei muscoli, del sistema nervoso etc.). Ma vero è che gran parte del peso corporeo, attraverso un sofisticato sistema di leve articolari, viene scaricato a terra attraverso la trasmissione di forze del sistema muscolare. Quindi il sistema scheletrico può essere definito come la nostra principale struttura di sostegno.

Lavorando sulla postura, intesa non come equilibrio statico ma come equilibrio dinamico, di forze interagenti (Gamelli 2016b) il sistema osseo è sicuramente il primo a essere interessato. C'è un principio molto illuminante del BMC a questo proposito: la forma segue la funzione:

Se esploriamo e analizziamo le strutture del nostro corpo incorporandone la consapevolezza [embodiment], cresce in noi la comprensione delle forze che agiscono su di esse e che le plasmano, assieme a una maggiore capacità di usarle in maniera più efficiente. (Bainbridge Cohen, dispensa relativa al modulo Scheletro, formazione BMC, materiale interno)

E ricorre nel modulo scheletro l'attenzione, nelle dispense, alla dinamica fra *stabilità mobile* e *mobilità stabile*. Ma cosa si intende per “mente” dei sistemi del corpo? La “mente” di ogni sistema corporeo e la qualità di movimento ad essa collegato; è un riflesso della sua struttura fisica, quindi della natura dei suoi tessuti, delle sue funzioni e della sua fisiologia. Lavorare sul sistema scheletrico significa dunque anche lavorare, dal punto di vista del BMC, con la “mente” di questo sistema, che è connessa alla sua composizione:

L'esperienza della “mente” e delle qualità di movimento delle ossa, dei legamenti, del liquido sinoviale e le sensazioni o atteggiamento che si hanno attraverso queste esperienze possono avere differenze individuali in accordo con la relazione che ognuno ha con il proprio sistema scheletrico. In generale, però, troviamo che un senso di forma, chiarezza nello spazio, di movimenti leggeri, senza sforzo ma radicati, venga espresso attraverso un lavoro sulle ossa. [...] La “mente” è caratterizzata da attenzione, chiarezza dei dettagli e precisione. [...] La consapevolezza del sistema scheletrico, che ci viene fornito dalla struttura interna, può dare una percezione di sicurezza, chiarezza, radicamento e dimensione spaziale dello spazio”. (L. Hartley, 1989, p. 156, trad. mia)

Attraverso il processo di embodiment del sistema scheletrico la mente si organizza in strutture di supporto del pensiero, sistemi di leva, punti di fulcro e spazi tra le nostre idee, per articularle e per comprendere le relazioni che tra esse intercorrono. (Bainbridge Cohen, 2008 p. 2)

Per questo partire dal contattare la mente del sistema scheletrico può aiutare a far emergere particolari del proprio embodied teaching.

I principi di fondo del BMC possono essere visti in continuità con molti elementi del paradigma dell'embodiment. Più che di una tecnica specifica, infatti esso è un approccio somatico che apre alla possibilità di studiare l'anatomia partendo da una prospettiva epistemologica differente, radicalmente embodied, interessata a una conoscenza del corpo “dall'interno”, vissuto e percepito in prima persona. È attraverso il tocco, la percezione e il movimento che in tale approccio vengono continuamente attraversati il livello biologico, quello fisio-anatomico,

quello cinestetico ed espressivo: il focus di osservazione fluttua continuamente tra forma, dinamica e contenuti. Una “forma” anatomica, una parte, un “oggetto” corporeo specifico viene sempre visto e studiato nel suo aspetto dinamico ed evolutivo: lo studio non si concentra sull’oggetto in sé ma su come viaggiano queste informazioni e come esse vengono, integrate, agite, vissute personalmente. In questo senso viene qui rispecchiata l’idea di Varela di enactive embodiment, e cioè la fitta interazione tra componente biologica e relazionale nei processi di conoscenza e trasformazione.

Trovo che questo approccio si presti molto bene a interrogare la dimensione corporea da prospettive differenti, stratificate, che attraversano la dimensione biologica, emotiva, vissuta, partecipata dell’esperienza corporea. Evocativo dunque di diverse metafore del corpo (Lakoff & Johnson 1980).

Il BMC ha una sua pedagogia di fondo, che emerge dalle linee applicative e da numerosi principi teorico/pratici: potrei sintetizzarli in tre punti fondamentali. Un costante richiamo all’unicità dello stile di apprendimento è costante. Questo pone le basi per un atteggiamento di continuo ascolto e ricerca verso il proprio modo di incorporare la conoscenza, verso il proprio embodiment e verso quello degli altri. Un ruolo centrale nei processi di apprendimento della dimensione incarnata, di un processo che parte dal corpo e retroagisce su quanto già appreso e sulle strutture pre-esistenti; una dimensione relazionale della conoscenza, intesa come evoluzione accoppiata, dialogo, co-costruzione che sollecita il dialogo e il confronto continuo tra colleghi: la costruzione di una comunità di pratici in dialogo che rende questo sapere vivo e in continua trasformazione. In questo senso il “centering” non è inteso come punto d’arrivo, quanto piuttosto come un continuo processo dialogico.

CAPITOLO III

Una metodologia in movimento

L'aver lavorato per diversi anni a scuola, nell'ambito della formazione corporea agli insegnanti mi ha fatto nascere il desiderio di interrogare - spostandomi dal ruolo di formatrice a quello di ricercatrice – questa dimensione all'interno dello “stile” di insegnamento che prende forma in aula (“embodied teaching”). La scuola è infatti ancora un luogo in cui la conoscenza incarnata e corporea fa fatica ad essere davvero valorizzata e utilizzata in una didattica sensibile e attenta alla dimensione esperienziale. Come sottolinea la Pedagogia del corpo, esso a scuola è solitamente strumentalizzato (Gamelli, 2011) e svuotato di potenziale euristico e conoscitivo: si tratta di un'invisibile presenza (Manuzzi, 2009), a partire proprio dal corpo-docente (Gamelli, 2016; Dallari, 2002). Il desiderio di interrogare e dare voce alla dimensione incarnata che caratterizza (esplicitamente o implicitamente) la postura di ogni insegnante non ha implicato un piano solo descrittivo, ma si è accompagnato all'intenzione di attivare pratiche riflessive (“embodied reflexivity”). In questo capitolo cercherò di articolare il motivo per cui, nel desiderio di andare ad interrogare il sapere di coloro che praticano l'insegnamento, mi sono direzionata verso un tipo di ricerca partecipativa. Descriverò il disegno di ricerca, ovvero il modo in cui ho impostato la ricerca empirica nei termini di individuazione del contesto, delle partecipanti e rispetto al suo sviluppo concreto. Infine illustrerò dettagliatamente la struttura interna e ciclica di ciascun incontro e la metodologia sottostante, nonché le proposte corporee in esso contenute e i principi anatomici ispiratori di ciascun incontro. Le domande da cui ha preso avvio la ricerca possono essere sintetizzate come segue. Come costruire un contesto di ricerca in cui i partecipanti, professionisti della scuola, possano guardare riflessivamente al proprio embodied teaching (Bresler 2014) cioè alla loro postura (Gamelli, 2016b), al loro modo incarnato di interpretare il processo di insegnamento/apprendimento? E quali aspetti della professionalità insegnante emergono dall'attivazione di tali pratiche riflessive, pensose (Mortari 2013), a partire dal corpo?

Ho sviluppato la mia ricerca all'interno di una scuola primaria e il mio obiettivo è stato quello di interrogare le pratiche delle insegnanti come professioniste dell'educazione e della cura. L'obiettivo del mio lavoro di ricerca è quello di connettere i miei interrogativi alle loro esperienze, analizzandole e risignificandole insieme per sviluppare teorie locali, soddisfacenti e riflessive, rispetto alla dimensione incarnata dell'insegnamento. Per sviluppare teorie locali è indispensabile l'apporto dei pratici che operano nel contesto e hanno esperienza diretta degli interrogativi, delle criticità e dei dilemmi che si trovano ad affrontare nella propria quotidianità professionale (Mortari, 2007).

3.1 Contesto di ricerca: la scuola primaria di Via Cesari

La scuola “Cesari” è un contesto scolastico particolare, per certi versi privilegiato per il mio punto di vista, perché caratterizzata, per tradizione, da una vocazione alla dimensione corporea, in particolare alla valorizzazione di una didattica “all’aria aperta” fin dai suoi esordi, come ricorda una targa un po’ rugginosa disposta sulla facciata di uno degli edifici del comprensivo, una suggestiva costruzione in stile liberty ora in stato di abbandono: “scuola all’aperto”. La scuola, infatti, nata negli anni Venti del secolo scorso (poi successivamente ampliata nel 1975), nasce con una dichiarata attenzione alla dimensione dell’apprendimento all’aria aperta ma anche alla cura del corpo: scuola “a statuto speciale”, istituto d’accoglienza per bambini gracili. La scuola sorge su un territorio ai tempi fortemente agricolo, a solo pochi chilometri dal centro di Milano. Nel dopoguerra viene denominata “scuola all’aperto” e nonostante la forte crescita delle aree edificate, rimane collocata su un’area verde, confinante con il Parco Nord, e conserva al suo interno ampi spazi di giardino utilizzati per attività didattiche e parascolastiche; la presenza degli orti e di animali da fattoria rende questa scuola speciale. Sebbene non possa essere identificata una linea pedagogia unica nella scuola, proprio il contesto e la strutturazione degli spazi facilita approcci pedagogici legati alla valorizzazione del fare e della dimensione esperienziale dell’apprendere. Attraverso una convenzione già attivata e una solida collaborazione di anni tra l’Università Bicocca e questo istituto scolastico, seleziono la scuola dove proporre la mia ricerca: la scuola Primaria “Duca degli Abruzzi” di Via Cesari, Milano. Dopo i primi contatti con la dirigenza, il progetto di ricerca viene da me presentato nel settembre 2016 a una ventina di insegnanti possibilmente interessati e provenienti dalle due sedi dell’istituto, quella di Via Passerini e di Via Cesari. Durante l’incontro mi sono sinteticamente presentata, esplicitando la mia formazione e la mia provenienza professionale e ho descritto finalità e obiettivi della ricerca, contestualizzandola nell’ambito disciplinare della Pedagogia del corpo. Da quel preliminare contatto, dodici insegnanti decideranno di partecipare al primo incontro della ricerca e di esse circa sette rimarranno stabili fino alla conclusione degli incontri. Il gruppo di insegnanti che partecipano alla ricerca è composto da professionisti di lunga data: Giorgia, Tina, Rosa, Luciana, Caterina, Franca, Luisella⁴⁰. Cinque di loro hanno un’età compresa tra i 55 e i 60 anni, sono vicine alla pensione e insegnano in quella scuola chi da 40, chi da 38 anni. Hanno perciò maturato un forte senso di appartenenza rispetto al contesto scolastico, consapevoli di essere in una scuola particolare, come esplicheranno nel corso degli incontri. Una scuola particolare a partire dalla struttura stessa dell’edificio, che apre a possibili lavori di didattica all’aria aperta:

Giorgia: Questa è una scuola particolare: loro vanno dentro e fuori, dentro e fuori, quindi il pavimento è spesso sporco di terra e fango. (Trascrizione secondo incontro)

Ma anche per una cultura pedagogica caratterizzante, che ha preso forma soprattutto a partire dagli anni Settanta:

Giorgia: io direi che noi abbiamo avuto la grande fortuna di iniziare questo lavoro negli anni ruggenti della scuola

⁴⁰ Nomi di finzione, nel rispetto della privacy delle partecipanti.

Caterina: sì, sono d'accordo.

Giorgia: personalmente anch'io non ho scelto questo lavoro, mi ci sono ritrovata malgremois, e poi mi ci sono appassionata perché la fortuna è stata quella di atterrare in una scuola dove nasceva il tempo pieno [...] dove c'era un fervore grandioso e io sono stata inserita in un team di insegnanti straordinari che mi hanno preso per mano e mi hanno appassionato. Probabilmente oggi, per chi inizia, è un po' più complessa la situazione. [...] Noi abbiamo iniziato, e parlo a questo punto per noi cinque, molto meno attrezzate di quanto lo siano le ragazze laureate che arrivano adesso... però arrivavamo in un contesto che era potentissimo e dirompente da un punto di vista della sperimentazione e delle curiosità culturali. Io mi ricordo che con i miei colleghi si andava in libreria, alle mostre, a teatro, si facevano viaggi insieme... (Trascrizione sesto incontro)

Il gruppo si presenta come particolarmente interessato alla dimensione corporea: Rosa ha una formazione Isef ed è un'ex atleta, Luciana, sebbene vicino ai sessant'anni, corre e fa maratone, Giorgia è formata al Piccolo Teatro e ha maturato dunque una sensibilità per la dimensione corporea, in particolare per l'uso della voce; Luisella ha una formazione come psicomotricista, Caterina pratica regolarmente yoga da molti anni.

Gli incontri sono stati sei per la durata di due ore e mezzo ciascuno, in orario post-lavoro, dalle 16.30 alle 19.00, distribuiti tra Novembre 2016 e Aprile 2017 e si tenevano in aula di psicomotricità, dove dunque si poteva lavorare senza scarpe.

3.2 Il movimento nella ricerca cooperativa

Considerando la natura intrinsecamente corporeo-relazionale della mia indagine e volendo utilizzare la mediazione di uno specifico approccio somatico (il Body-Mind Centering) per indagarla, cercavo un dispositivo di ricerca che potesse dare valore alla conoscenza estetica. Il paradigma dell'*embodiment* mi ha guidato nella scelta della metodologia di ricerca e la struttura degli incontri ha preso ispirazione da alcuni principi di fondo della "Co-operative Inquiry" (Reason, Heron 1997, 2001) e dalla successiva teorizzazione di Laura Formenti della "Spirale della conoscenza" (2009).

Elemento fondamentale della ricerca partecipativa consiste nel considerare i partecipanti a tutti gli effetti dei soggetti attivi, dei co-ricercatori, coinvolti in tutte le decisioni del processo di ricerca, sia di metodo che di contenuto. Si tratta di un tipo di ricerca che si realizza "con le persone" e non "sulle persone" - "with rather than on people" (Reason, Heron, 2001, p.179).

Mi sono subito direzionata verso un tipo di ricerca partecipativa perché per me rappresentava la possibilità di valorizzare il sapere dei pratici e di poter, quindi, far ricerca "nella" pratica piuttosto che "sulla" pratica; su questo punto condivido la posizione espressa da Mortari:

[...] quelli che vivono nel contesto in cui si situa la ricerca hanno un loro sapere e un loro specifico modo di costruire significato sull'esperienza e non si può pensare di produrre una teoria capace di valore trasformativo senza che il sapere dei locali divenga operativo nel processo della ricerca. (Mortari, 2007, p. 137)

Dal punto di vista epistemologico, infatti, la Co-operative inquiry è caratterizzata da un approccio epistemologico radicale (Reasonm Heron,1997) che prevede l'alternanza e l'integrazione di diversi tipi di conoscenza: “esperienziale”, “presentazionale”, “proposizionale e pratica”, combinati in cicli di riflessione e azione.

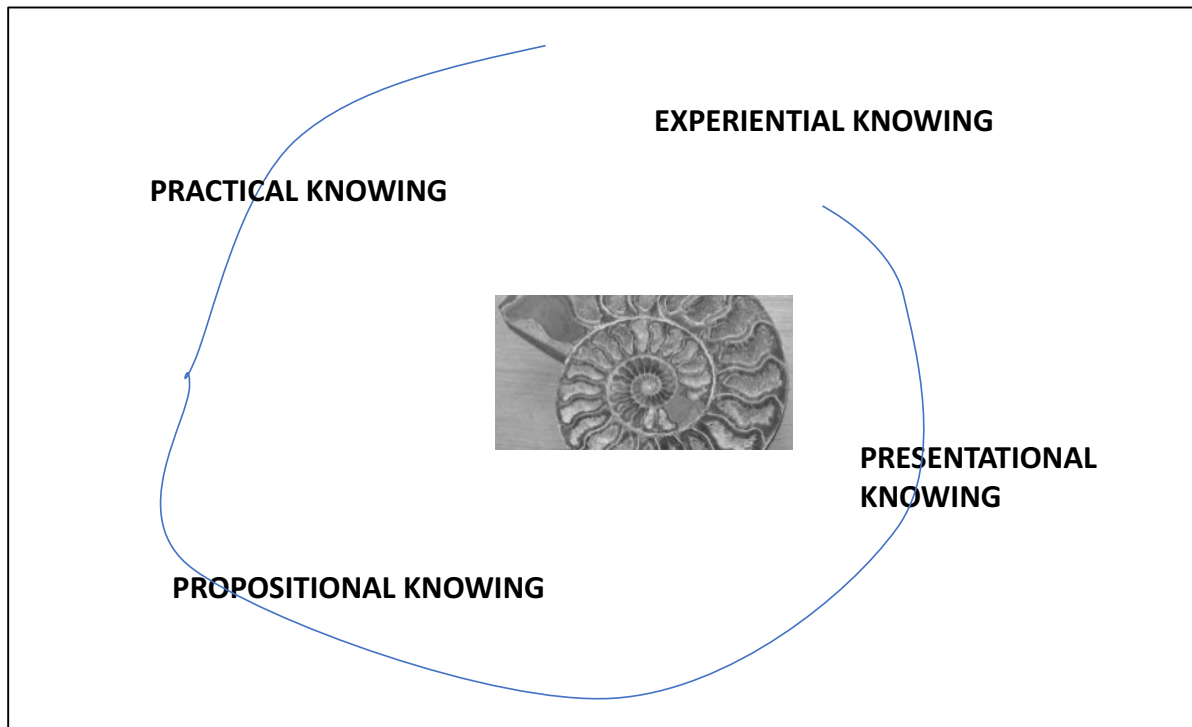


Fig. 2: La Spirale della Conoscenza (Heron-Reason 2001, Formenti 2009)

La conoscenza “esperienziale” è un incontro diretto, una conoscenza attraverso una risonanza partecipativa ed empatica; è un sapere preverbale, radicato negli aspetti concreti, sensibili, *embodied* della storia personale.

La conoscenza “presentazionale” si fonda ed emerge da quella esperienziale, consiste nel cogliere intuitivamente il significato ed è connessa alla forma di un gesto performativo, di un segno, di un'immagine:

Funziona per via abduktiva, metaforica, dunque è sempre ambiguo e incompiuto ma proprio per questo generativo (Formenti, 2017, p. 57).

La conoscenza “proposizionale” è un sapere concettuale, descrittivo. Si esprime in dichiarazioni e teorie; con esso diamo significato alle esperienze e lo condividiamo attraverso un linguaggio socialmente condiviso.

Infine la conoscenza “pratica”, che racchiude in sé le tre altre forme di sapere, è il momento poetico della ricerca formazione, quello in cui l'azione si declina nella concretezza, introducendo variazioni, verificando ipotesi, inventando nuove prassi. I risultati della ricerca non vengono intesi solo in termini teoretici, ma anche pratici, nella credenza che sia “l'azione creativa dei soggetti coinvolti a indirizzare al meglio questioni sentite come importanti” (Reason, Heron, 2001, p.183).

Le prime due forme di sapere sono in modo più esplicito connesse a un radicamento corporeo, *embodied*, mentre nel sapere “proposizionale” e “pratico” “diventa necessario coordinarsi attraverso il linguaggio della parola per dare senso in modo soddisfacente a quello che abbiamo vissuto” (Formenti, 2017, p.63).

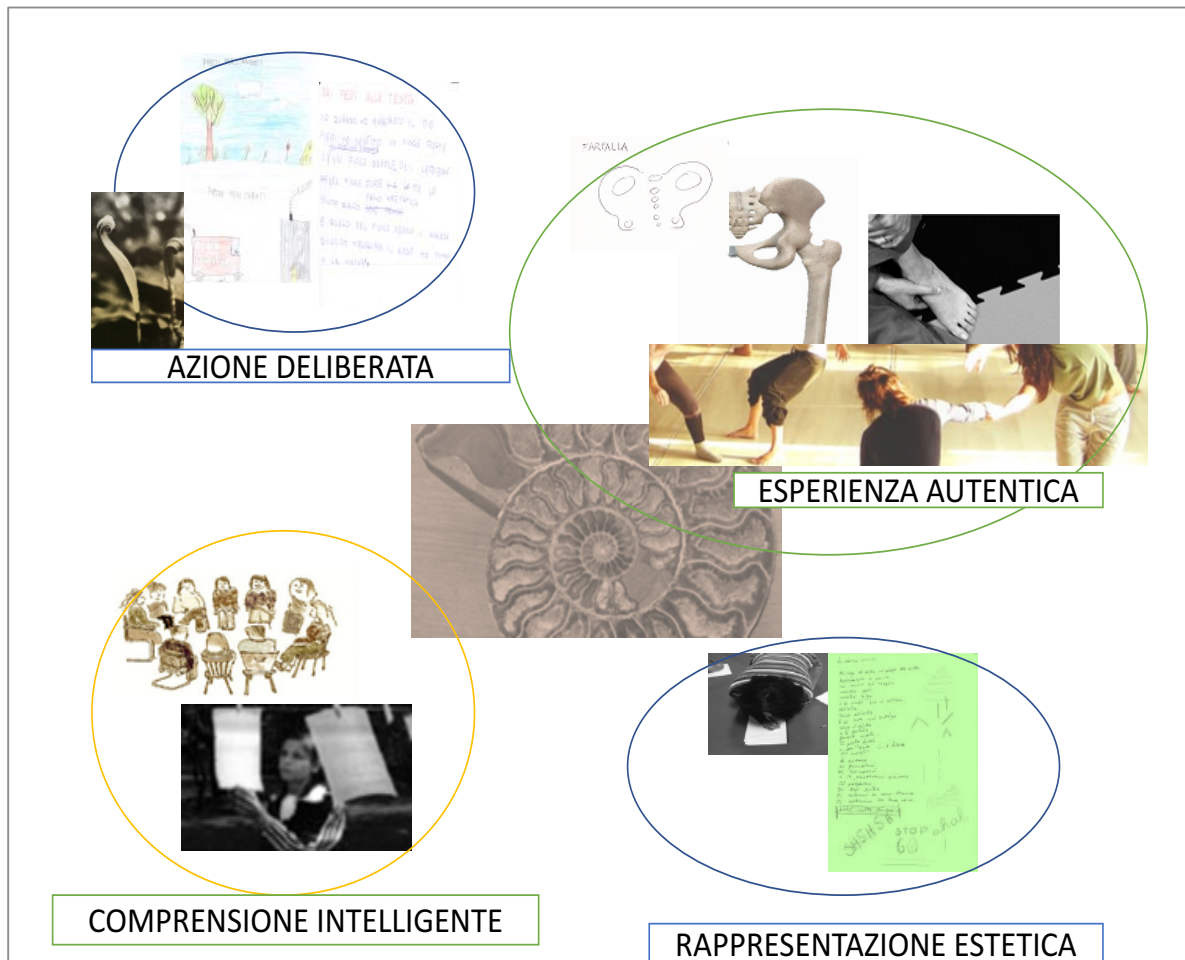


Fig. 3: Struttura degli incontri ispirata alla Spirale della conoscenza, Formenti 2009

3.3 La struttura interna degli incontri

In un certo senso il corpo è il supporto che conserva i segni di un testo fatto di innumerevoli, praticamente infinite, stratificazioni geo-bio-psico-logo-grafiche.

(Sini, 2012, p.39)

Alla luce, dunque, della scelta di una metodologia di ricerca partecipativa, ho cercato di costruire un dispositivo che sapesse adeguarsi alla complessità del mio oggetto d'indagine (Mortari, 2013), coerente con i miei assunti epistemologici, in cui venissero tenute assieme diverse “anime” della dimensione *embodied*: quella di matrice biologica, quella fenomenologico-esperienziale, quella narrativo-autobiografica, quella legata all'azione, in modo che ogni insegnante potesse trovare, in una delle diverse fasi di lavoro, un ancoraggio per esplorare il proprio *embodied teaching* nel rispetto del proprio stile personale.

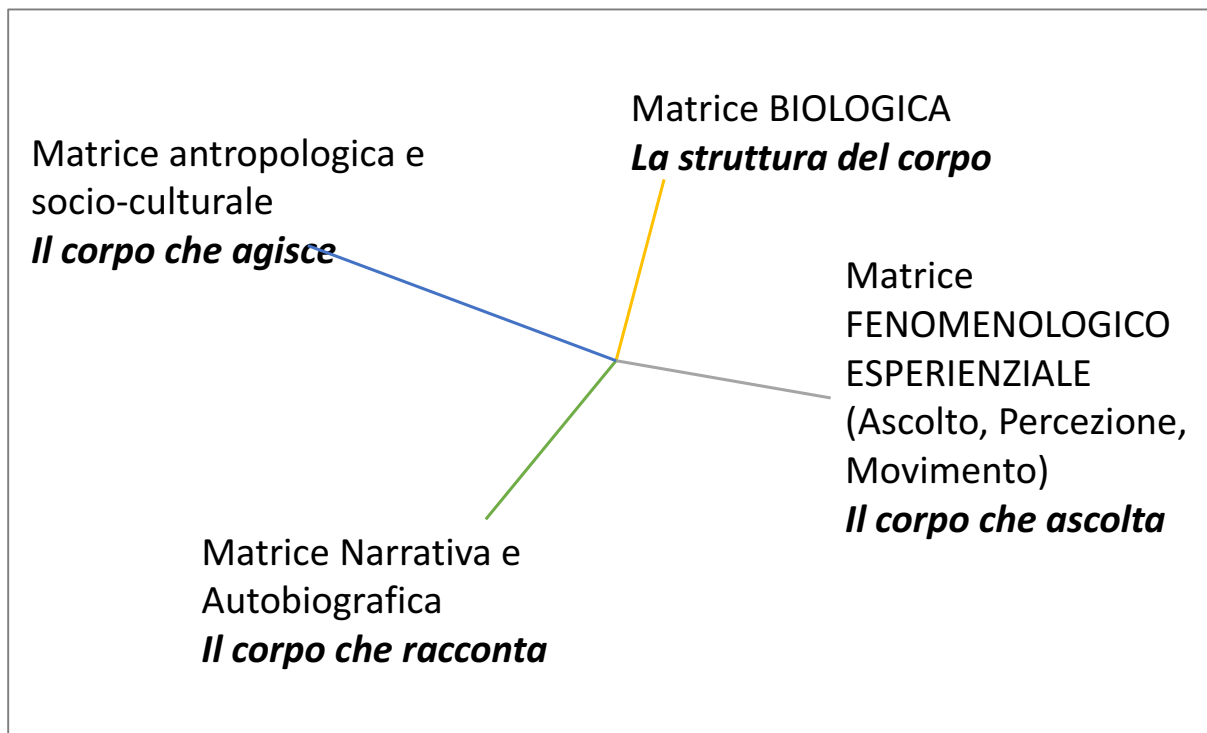


Fig. 4 Dispositivo per tenere insieme diverse anime della dimensione *embodied*

Cosa significa attivare un agire pensoso (Mortari, 2011) a partire dal corpo?

Come è facile constatare, spesso la realtà dei pratici (educatori, operatori sociali e operatori sanitari) si presenta nella forma di situazioni ingarbugliate, densamente problematiche, che non si offrono a nessuna soluzione preconstituita, poiché l’esperienza educativa, nella sua densa problematicità, è eccedente rispetto a qualsiasi teoria. (Mortari 2003, p. 25)

La pratica riflessiva attivata nei processi formativi facilita la costruzione di un sapere che viene dall’esperienza. Già Dewey in *Come pensiamo*, teorizza il pensare riflessivo in educazione come:

[...] l’attiva, costante, diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende costituisce il pensiero riflessivo. (Dewey, 1986, p.68)

La pratica riflessiva nasce dunque da una criticità, dall’avvertire una situazione come problematica. Ma la problematicità è qualcosa che il soggetto elabora quando ha “sviluppato un’attenzione radicalmente analitica rispetto all’esperienza” (Mortari, 2011, p. 26). Si possono distinguere due livelli di riflessività (Mortari 2003): pensare a ciò che si fa (*reflective action*) e, in secondo luogo, *pensare i pensieri*, la metariflessione che nasce dall’interrogare le proprie premesse. Rispetto alla prima Schön (1991) distingue due tipi di attività riflessiva, una che si sviluppa contemporaneamente all’azione (*reflection-in-action*) e una che si sviluppa

retrospettivamente (*reflection-on-action*). Ad essi Max van Manen (1990) aggiunge l'*anticipatory reflection*, cioè la riflessione rivolta alle azioni future (Mortari 2003).

Riferendomi al paradigma dell'*enactive* e del *dynamic embodiment*, dove c'è uno scambio fitto e continuo tra percezione, azione e conoscenza, intendo l'attività riflessiva come un pensiero in movimento, organico, radicato alla situazione, al sentire del corpo. Un pensiero che non sia tanto votato al controllo e all'analisi, quanto piuttosto all'ascolto, al sentire, al riconoscimento di sé e dell'altro e che da questo punto possa osservare le teorie che vengono agite nella pratica.

La riflessione [...] è assecondare la fatica del nascere simbolicamente di quei vissuti rimasti inespressi e dei pensieri rimasti incompiuti. (Mortari, 2011, p. 23)

Lo immagino come un movimento riflessivo a partire dal sapere del corpo (Gamelli 2016), che entra in un ascolto paziente, profondo, preciso, riuscendo così a vedere o solo intravedere frammenti della propria postura incorporata, del proprio *habitus*. Riconosco l'invito alla riflessività come un tratto caratterizzante della mia postura durante questo progetto di ricerca. Mi riconosco in un continuo invito a interrogare l'esperienza incarnata per far emergere la propria pedagogia più o meno implicita e osservare il proprio *habitus* professionale. Una riflessione, quindi, non finalizzata, non già votata all'azione – e in questo dunque molto distante dalla “reflection” di Shön. Una “embodied reflexivity”. Per questi motivi l'alternanza di pensiero e azione nella Co-operative inquiry in quattro modalità differenti di sapere - e dunque di pensiero - che si integrano, ma anche si interrogano a vicenda, mi è sembrato uno strumento potenzialmente molto indicato per andare a stimolare una riflessività in grado di interrogare l'embodied teaching di ciascun partecipante. Ma per far questo è stato innanzitutto necessario proporre un “attivatore” che potesse condurre le partecipanti nella dimensione corporea, sollecitando una conoscenza “esperienziale”, prima fase della ricerca cooperativa. Nella struttura degli incontri è stato inserito, come anticipato nel secondo capitolo, un approccio somatico che permettesse di creare quella lente attraverso cui leggere e fotografare atteggiamenti, posture, presupposti, azioni, legati alla dimensione incarnata dell'insegnamento di ciascun partecipante: l'Anatomia Esperienziale del BMC.

Gli incontri sono stati progettati proponendo l'attraversamento dei quattro tipi di conoscenza indicati da Heron e Reason; l'Anatomia Esperienziale faceva da costante incipit, attivando ogni volta il ciclo di ricerca, ovvero la spirale dalla conoscenza (Formenti, 2009). In sintesi ogni incontro era così strutturato:

1. Introduzione al tema anatomico: disegno e associazioni d'idee e confronto con tavole anatomiche (Proiezione Software)
2. Attivazione corporea a partire da un'esplorazione di Anatomia Esperienziale (“esperienza autentica”) attraverso il contatto, la percezione, il movimento guidato e poi libero
3. Passaggio alla scrittura (“rappresentazione estetica”)
4. Piano più riflessivo di condivisione dei materiali per far emergere la propria pedagogia implicita nelle pratiche d'aula (“comprensione intelligente”)
5. Il sapere acquisito dall'incontro viene rivolto al contesto classe (“azione deliberata”).

3.4 La spirale in movimento

L'esperienza autentica: “memoria radicale”, “conoscenza cellulare”

Il punto di partenza di ogni incontro consisteva nell'interrogazione dell'esperienza attraverso un momento di “esperienza autentica” (Formenti 2009), contattando la “memoria radicale” (Heron 1996), cioè memoria che trova la sua radice *embodied*.

Nel modello compositazionale è importantissimo partire da e tornare sempre all'esperienza. La conoscenza esperienziale, intesa come quel livello basilare di connessione con il mondo che ci fa agire e percepire le sue (e nostre) caratteristiche, è l'unica che ci consenta di trovare, introdurre, cercare una qualche “verità” e “validità” nelle nostre conoscenze. Si tratta di “raccolgere il materiale”, ovvero di riconoscere che l'ultima verità è sempre nel corpo. (Formenti, 2017, p. 61)

Ho cercato di sviluppare questa fase dell'esperienza autentica, costruendo un canovaccio di proposta, stratificato a più livelli e simile in tutti gli incontri in modo che ciascun partecipante potesse entrare in un'esperienza corporea “autentica” in consonanza con il proprio stile corporeo. Ogni stratificazione di questa fase, infatti, contatta una diversa metafora del corpo, che può tradursi in un diverso modo di intendere e vivere la dimensione *embodied*.

Ogni incontro iniziava in cerchio, seduti a terra, con l'invito a tratteggiare in pochi minuti un rapido schizzo, un disegno relativo alla parte anatomica tematizzata nell'incontro, così come la si immaginava, associando ad essa, adbuttivamente, anche una parola, un'idea. Si entrava successivamente nella metafora biologica del corpo, andando ad osservare, attraverso la proiezione di un'applicazione di anatomia tridimensionale⁴¹, le relazioni anatomiche della parte oggetto dell'incontro. Più che alla domanda “che cosa” si cercava di osservare il “come”, ovvero la relazione e la collaborazione di diverse parti (come si incontrano? Come cooperano?). Nell'Anatomia Esperienziale, in particolare nell'interpretazione di Bonnie Bainbridge Cohen del Body-Mind Centering©, il corpo è visto come la risultante dinamica di processi evolutivi ancora in corso. Il corpo biologico viene visto in continua trasformazione. Per questo è molto più importante individuare i principi che regolano questa trasformazione, piuttosto che classificare “staticamente” le parti in gioco.

In questa prima parte, dunque, ho cercato di portare l'attenzione su alcuni principi anatomici che potessero essere di suggestione e di ispirazione per il successivo lavoro percettivo e cinetico. Si entrava poi nell'esperienza, prima attraverso proposte propriocettive o di contatto a coppie, poi guidando i partecipanti a sperimentare dei principi cinetici legati alla parte anatomica di partenza, per accompagnarli verso un movimento sempre più personale, espressivo, integrato.

⁴¹ Skeleton Premium-Visible Body®.

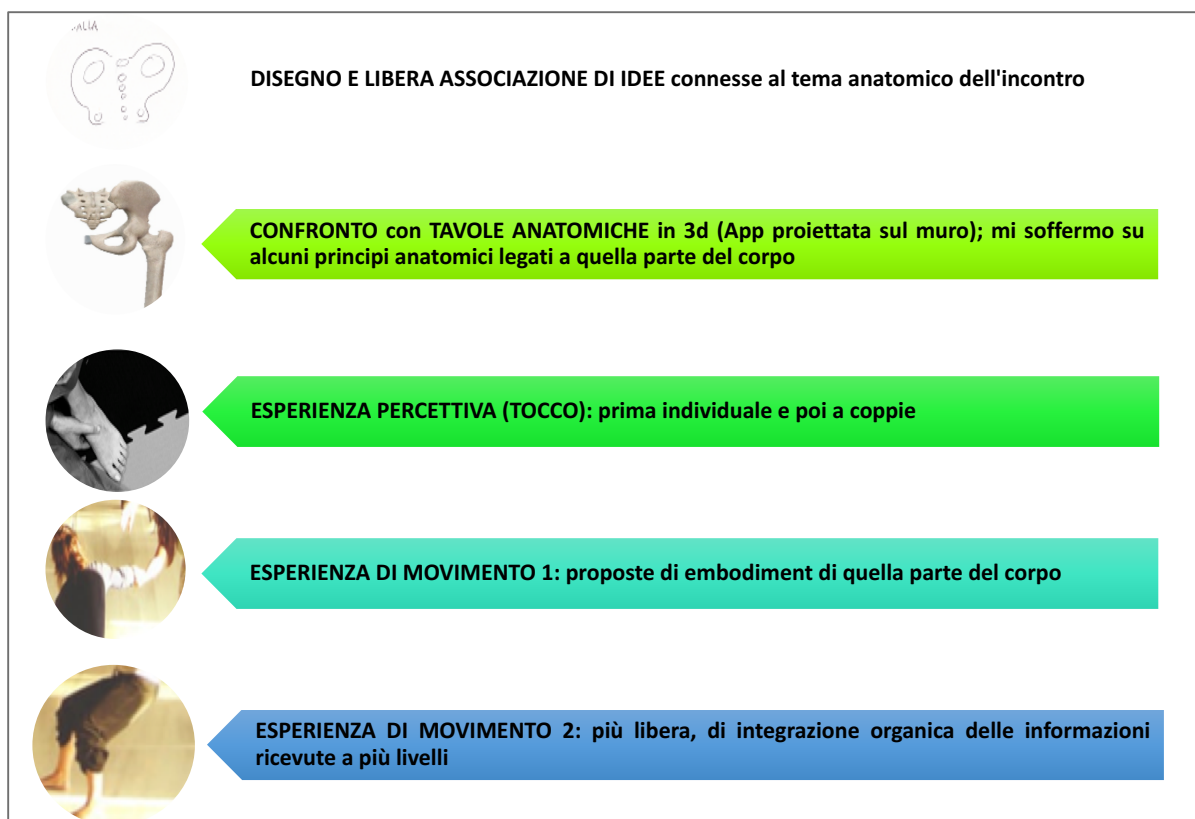


Fig. 5: Stratificazione dell'Esperienza Autentica: la mia proposta

Questa stratificazione dell'esperienza autentica rispecchia il percorso che nel Body-Mind Centering viene trattergiato per arrivare all'embodiment⁴², connesso a una conoscenza cellulare. Mi piace l'idea di mettere in relazione il "radicamento" di questo momento della ricerca cooperativa con una conoscenza cellulare, ancora non completamente organizzata dal sistema nervoso, dove la conoscenza si radica nei tessuti.

La rappresentazione estetica: darsi forma

Dopo un tempo di esplorazione, ancora all'interno del momento esperienziale, si chiede ai partecipanti di fermarsi davanti a un foglio bianco, disposto nello spazio, e di "dare voce" a quella parte del corpo che hanno osservato, immaginato, contattato, mosso. È il momento di far emergere la "metafora vivente", la conoscenza "rappresentazionale". L'indicazione è di dare voce alle ossa dei piedi e di contattare un ricordo, un'esperienza, un momento legato alla propria vita professionale in aula. Al termine di questo momento, i partecipanti si radunano per condividere i loro scritti e le loro impressioni "sensibili".

È questo il passaggio verso il linguaggio analogico, poetico, incarnato, che proviene dal contatto estetico dell'esperienza: nella scrittura non si cercano ancora "teorie", bensì l'aderenza con il momento corporeo, con l'esperienza cinetica.

La comprensione intelligente: esplicitare le teorie

⁴² Si veda Cap. II, par. Praticare l'Embodiment.

Transitare dal momento estetico a quello della conoscenza “proposizionale” significa intrecciare l’esperienza di quanto avvenuto con le proprie cornici di riferimento, ovvero con ciò che retroagisce sull’esperienza stessa dandole forma e senso:

Raccontandoci, mettiamo in luce le connessioni complesse [...] tra ciò che pensiamo e ciò che siamo, i nostri valori personali, convinzioni e moti dell’animo, le nostre emozioni (Formenti, 2017, p. XIII).

Ci si relazione a quanto scritto in un modo diverso ora: cercando in esso tracce delle proprie teorie locali. Una teoria locale è una teoria situata, generata nel contesto (Elder, Levin, 1991, p. 128) e si sviluppa a partire dalla riflessione sull’esperienza:

Gli insiders [i professionisti sul campo] costruiscono dall’interno le teorie pratiche; per quanto i ricercatori sviluppino un’indagine approfondita, la costruzione di significati alla quale pervengono è sempre altra da quella degli insiders. La ricerca ha un potenziale trasformativo se mette in movimento la cultura locale; per questa ragione la teoria dev’essere cogenerata attraverso la collaborazione fra pratici e ricercatori. (Mortari, 2007, p. 140)

Il valore della narrazione come dispositivo per interrogare le proprie teorie è ampiamente riconosciuto nella comunità scientifica: nella ricerca formazione, ad esempio, l’approccio narrativo è un modo per accedere alla riflessione sulle pratiche (Alastra, Kaneklin, Scaratti, 2012; Fabbri, Melacarne, Striano, 2008) e per propiziare apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2003).

L’azioni deliberata: verso il contesto-classe

L’ultima parte di ogni incontro è stata dedicata all’enunciazione di un’azione deliberata (Formenti, 2009), quello che Heron e Reason definiscono come “conoscenza pratica” (Reason, Heron, 2001). Ogni insegnante è stata invitata a immaginare un modo per portare la conoscenza attraversata durante l’incontro nel contesto classe: è questo un momento delicato della ricerca, che apre a diversi esiti possibili in termini pragmatici. Così alcune partecipanti avrebbero poi scelto di rimanere su un cambio di “postura” e sull’osservazione di sé in relazione agli studenti, altre avrebbero sentito la voglia di sperimentare didatticamente in aula quanto attraversato durante l’incontro. “É il corpo il banco di prova delle nostre esperienze cognitive” (Nigris, 2007, p.88).

3.5 Le proposte di ogni incontro

I temi anatomici, relativi al sistema scheletrico, che hanno guidato la parte empirica sono stati: colonna vertebrale, piedi, bacino, gabbia toracica, scapole e infine cranio. La scelta è andata più verso il sistema assile (colonna, testa, bacino, gabbia toracica), piuttosto che quello appendicolare (piedi e scapole), probabilmente perché volendo andare a interrogare la postura delle insegnanti, in senso letterale e metaforico, ho sentito comunque il desiderio di partire dal loro “asse centrale”.

Andrò ora a descrivere, seppur per punti estremamente sintetici, l'intero percorso, per entrare nel merito di ogni singolo incontro.

PRIMO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: LA COLONNA VERTEBRALE	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
Il sistema scheletrico	Chiarezza, linearità, pulizia del Sistema Osseo.
La struttura dell'osso	La direzionalità delle ossa legata all'origine ontogenetica. La vitalità delle ossa: relazione con sangue e altri tessuti.
La colonna vertebrale	Struttura mobile che sostiene. Come il peso della parte superiore del corpo si scarica a terra. Principio delle tazzine da caffè.
La struttura delle vertebre	Processo spinoso: mobilità; Corpo della vertebra: sostegno Percepire il corpo delle vertebre
ESPERIENZA AUTENTICA	
Sulla percezione della posizione del corpo delle vertebre	A coppie: attraverso il tocco delle due mani, anteriormente e posteriormente rispetto alla colonna si aiuta il compagno a visualizzare la posizione del corpo delle vertebre, sentendone la centralità rispetto all'asse centrale del corpo.
Sulle curve della colonna	Individualmente: a quattro zampe: proposta che mira a collegare la curva cervicale e quella lombare nell'inspiro, inarcando la schiena, e nell'espriro, curvando la schiena.
Sulla mobilità della colonna	Individualmente: esplorare il movimento che nasce dall'idea di "infilare" la testa nello spazio, facendo seguire tutta la colonna seguendo il movimento testa-coda.
	Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni. Musica guida.
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	Una decina di minuti per trasporre in scrittura l'esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell'esperienza. Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.
COMPRESIONE INTELLIGENTE	
	Portando l'attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle "teorie implicite" -o esplicite- presenti nelle narrazioni.
AZIONE DELIBERATA	
	Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l'esperienza in azione deliberata.

SECONDO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: PIEDI	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
Le ossa del piede: architettura	Attraversamento delle linee di forza nei piedi: le due diagonali.
Articolazione piede-calcagno e piede-caviglia	Lo spazio articolare.
Il “contatto osseo”	<ul style="list-style-type: none"> • Tracciare l’osso • Torcere • Dare spazio • Differenziare • Impastare (tocco più muscolare)
ESPERIENZA AUTENTICA	
Sulla percezione della multicomposizione delle ossa del piede	Seduti a terra: massaggio con entrambe le mani di un piede alla volta. Massaggio condotto per percepire le diverse parti e le diverse strutture tessutali presenti nei piedi: sperimentazione del “contatto osseo” nelle sue differenziazioni.
Sull’articolazione piede-calcagno e piede-caviglia	Individualmente: attraverso il tocco se ne percepiscono le strutture e poi si cerca di mobilitarle manipolandole. E se ne attiva la percezione nel movimento, prima a piede sollevato, da terra, poi in piedi.
Percepire le diagonali del piede	Individualmente: in piedi, in appoggio stabile (piedi alla larghezza del bacino). Proposta di movimento e visualizzazione sulla connessione tra coccige e appoggio dei piedi (si immagina che illumini prima il calcagno destro, poi il lato destro, poi la punta destra. Poi passa al calcagno del piede sinistro, il lato, la punta, poi ritorno al calcagno destro: si descrive come un ∞)
	Camminate per la sala utilizzando le diverse parti del piede, sentendo le connessioni “Dai piedi alla testa”. Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni, musica di guida.
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	Una decina di minuti per trasporre in scrittura l’esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell’esperienza. Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.
COMPRENSIONE INTELLIGENTE	
	Portando l’attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle “teorie implicite” -o esplicite- presenti nelle narrazioni.
AZIONE DELIBERATA	
	Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l’esperienza in azione deliberata.

TERZO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: IL BACINO	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
La forma del bacino	Struttura che contiene: differenziare il contenuto dal contenitore
La cinta sacro-iliaca	Differenziare Ileo e sacro. Sacro come una “chiave di volta”. Togliere tensione a questa articolazione, spesso tenuta da muscoli in contrazione, aiuta a ritrovare motilità articolare.
Una struttura che sostiene ma mobile	Sostenere il corpo ma senza perdere in mobilità: mobilitare il bacino significa anche lavorare su ghiandole ad esso connesse, importanti, che danno un senso di vitalità che si libera.
Articolare la camminata	Connessione, in quadrupedia, tra l’ileo e il movimento in camminata della gamba. Visioniamo un filmato relativo alla camminata di alcuni felini, dove è molto evidente la connessione tra il passo della gamba e l’ileo. https://youtu.be/VhDP34Yqdtk
ESPERIENZA AUTENTICA	
a) Sul percepire il bacino come contenitore, differenziandolo dal contenuto	A coppie: attraverso il tocco delle due mani, trasmettere ritmiche vibrazioni in diverse parti del corpo del compagno, sdraiato a terra in posizione supina. Per sentire che contenuto e contenitore hanno due qualità differenti
b) Per percepire e allentare la tensione della cinta sacro-iliaca	In trio: una compagna è sdraiata a terra in posizione supina, le altre due, sedute ai lati del suo bacino, esercitano una pressione con entrambe le mani posizionate all’altezza delle creste iliache, verso il centro del bacino, guidate dall’idea di sostituire in questo modo con la propria spinta la forza tensiva della cinta sacro-iliaca. All’allentamento della spinta la compagna sdraiata può così sperimentare un senso di distensione dell’area sollecitata.
c) Sulla mobilità del bacino	Individualmente: in quadrupedia, sperimentare la relazione tra ileo e movimento della gamba. Portare quest’attenzione alla camminata in piedi.
	Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni, musica di guida.
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	Una decina di minuti per trasporre in scrittura l’esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell’esperienza. Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.
COMPRESIONE INTELLIGENTE	
	Portando l’attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle “teorie implicite” -o esplicite- presenti nelle narrazioni.
AZIONE DELIBERATA	
	Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l’esperienza in azione deliberata.

QUARTO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: SCAPOLE E SPALLE	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
Forma della scapole	Tridimensionalità di due complessi ossei che si percepiscono solitamente molto piatti.
Posizione delle scapole	Appartenenza di scapole e spalle allo scheletro appendicolare e separazione, dal punto di vista osseo, dalla colonna vertebrale.
Analogia tra cinta pelvica e cinta scapolare	Funzione dei diaframmi del corpo e corrispondenza tra di essi.
ESPERIENZA AUTENTICA	
Percepire la forma della scapola e la sua tridimensionalità	<p>a) Singolarmente: tracciare la scapola: manubrio (è il collegamento con a spina) – clavicola – acromio – spina.</p> <p>b) A coppie: un partner è sdraiato supino, l'altro tratteggia il contorno delle ossa scapolari, passando da un tocco "muscolare", più grossolano, ad un altro più sottile, "osseo".</p>
Percepire e allentare la tensione della cinta scapolo-omerale	<p>a) Accovacciati a terra, ginocchia a terra, addome appoggiato sulle cosce e testa appoggiata a terra, braccia lungo il corpo, far scivolare in direzione del pavimento le scapole per effetto della forza di gravità</p> <p>b) Articolare le ossa scapolari con l'idea che siano le ossa a massaggiare/distendere i tessuti muscolari ad essi adiacenti (Consegna: "Lasciate che le vostre scapole facciano un massaggio ai vostri muscoli").</p> <p>c) Posizionando la mano in corrispondenza dell'incavo ascellare del compagno e l'altra attorno la stessa spalla, esercitare una pressione nella direzione della nuca per permettere ai muscoli del trapezio di allentare a pressione.</p>
Sulla corrispondenza tra cinta pelvica e cinta omerale	<p>Ripresa della camminata della tigre, esplorata nell'incontro precedente.</p> <p>Connessione, in quadrupedia, tra l'ileo e il movimento in camminata della gamba e scapola e movimento del braccio.</p> <p>Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni, musica di guida.</p>
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	<p>Una decina di minuti per trasporre in scrittura l'esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell'esperienza.</p> <p>Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.</p>
COMPRESIONE INTELLIGENTE	
	<p>Portando l'attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle "teorie implicite" -o esplicite- presenti nelle narrazioni.</p>
AZIONE DELIBERATA	
	<p>Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l'esperienza in azione deliberata.</p>

QUINTO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: GABBIA TORACICA	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
Struttura dello sterno	La forma ossea deriva da un processo di ossificazione della cartilagine. Distinguere manubrio, sterno, processo xifoideo.
La struttura della gabbia toracica	Rapporto tra coste, sterno e colonna vertebrale in relazione al peso del corpo.
Il movimento di sterno e gabbia toracica	Le parti cartilaginee a sostegno del movimento. Esempio di un palloncino ricoperto di colla vinilica.
Il movimento diaframmatico	Legame tra movimento respiratorio e muscolo diaframmatico: connessione tra sistema respiratorio, circolatorio e digerente.
ESPERIENZA AUTENTICA	
Percepire la forma della scapola e la sua tridimensionalità	A coppie, seduti: un partner pone le mani una anteriormente e una posteriormente rispetto al corpo del compagno all'altezza di sterno/zona intrascapolare e poi in corrispondenza dei due incavi ascellari, per percepire il movimento della gabbia toracica lateralmente e posteriormente.
Percepire e allentare la tensione della cinta scapolo-omerale	A coppie seduti: esercitare una certa pressione sulla parte bassa delle coste, come "a bloccarle", per far percepire maggiormente alla compagna il movimento del diaframma legato al moto respiratorio
Sulla corrispondenza tra cinta pelvica e cinta omerale	Estensioni e flessioni sul piano orizzontale, verticale e sagittale della gabbia toracica. Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni. Musica guida.
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	Una decina di minuti per trasporre in scrittura l'esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell'esperienza. Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.
COMPRESIONE INTELLIGENTE	
	Portando l'attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle "teorie implicite" -o esplicite- presenti nelle narrazioni.
AZIONE DELIBERATA	
	Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l'esperienza in azione deliberata.

SESTO INCONTRO

INTRODUZIONE AL TEMA ANATOMICO: CRANIO E TESTA	
TEMI	PRINCIPI ANATOMICI
Composizione delle ossa craniche	
Tensioni articolari e muscolari legate alla testa	
La struttura dell'osso sfenoide	Osso "orizzontale, considerato un diaframma cranico, collega a diversi livelli.
Relazione tra le tre sfere: testa – torso – bacino	
ESPERIENZA AUTENTICA	
Percezione dell'unità delle ossa craniche	Individualmente: con i palmi delle mani all'altezza dei padiglioni auricolari, premere come a "tappare" le orecchie. Produrre un suono e sentire la risonanza nel contenitore osseo cranico.
Percezione delle tensioni legate alla testa	Sequenza di massaggio individuale, seduti a terra; origine: agopuntura: <ul style="list-style-type: none"> • massaggio temporo-mandibolare; • schiacciare la sommità dei capelli 20 volte; • massaggiare le sopracciglia con i polpastrelli del pollice; • massaggio con le nocche del dito medio la fronte dal centro verso l'esterno; • massaggiare l'attaccatura dei capelli; massaggiare l'attaccatura della nuca, dietro, con i due pollici.
Percezione della prima vertebra cervicale	Eeguire dei piccolissimi movimenti della testa dall'alto verso in basso (come dei piccoli "si").
Percepire e allentare la tensione dell'articolazione temporo - mandibolare	Tenendo ferma la mandibola, a perno, ricercare il movimento di suzione, aprendo e chiudendo la bocca.
Percezione dello sfenoide	Appoggiare il palmo delle mani in corrispondenza dei cavi orbitali e rimanere in ascolto qualche minuto (metodo palming). Piccole mobilizzazioni guidate dall'idea che lo sfenoide sia un aquilone, disposto in orizzontale, e la colonna vertebrale la coda che vola dietro.
Percepire la connessione tra le tre sfere testa – torso e bacino	Integrazione libera, funzionale e organica delle informazioni. Musica guida.
RAPPRESENTAZIONE ESTETICA	
	Una decina di minuti per trasporre in scrittura l'esperienza corporea, o meglio, il riverbero dell'esperienza. Condivisione dei testi prodotti: calda, emotiva, narrativa.
COMPRESIONE INTELLIGENTE	
	Portando l'attenzione su alcune tematiche emerse, cercare di cristallizzare alcuni aspetti delle "teorie implicite" -o esplicite- presenti nelle narrazioni.
AZIONE DELIBERATA	
	Immaginare, lanciare suggestioni per trasporre l'esperienza in azione deliberata.

3.5 Dialogo di ricerca: le interviste

L'aspetto partecipativo ha mostrato nella mia ricerca fin da subito dei segni di criticità. Entrare a fare ricerca nel mondo della scuola significa spesso calarsi in un contesto in cui viene implicitamente ma potentemente formulata una richiesta formativa precisa, spesso di carattere funzionale, ovvero che nel tempo dedicato alla ricerca si possano acquisire strumenti nuovi per la didattica in aula (Ferri, Gamelli 2016). Se la formazione viene interpretata in termini strettamente strumentali, utilitaristici, dalla immediata ricaduta didattica questo si traduce frequentemente anche in un atteggiamento di maggior "passività", per certi versi, dei partecipanti, (Formenti 2017).

Solo durante lo sviluppo empirico mi sono resa conto che nel mio disegno iniziale mi ero allineata a questa richiesta che sentivo (più o meno) implicita, entrando dunque in campo con un ruolo misto: da una parte in veste di ricercatrice, ma dall'altra anche di formatrice, sfruttando il mio passato lavorativo nell'ambito della formazione scolastica (ambito Pedagogia del corpo). Pertanto il progetto ha finito per configurarsi più come una ricerca-formazione, con una struttura degli incontri inizialmente definita, per fornire alle insegnanti coordinate precise di lavoro, ipoteticamente anche esportabili in aula come proposte didattiche. La struttura degli incontri (il contenitore) è stato progettato a priori dalla ricercatrice, e non co-discusso con i partecipanti. Per questo motivo la Co-operative inquiry rimane solo un'ispirazione trasversale del lavoro, una scelta dettata, più che dal ruolo dei partecipanti, dall'epistemologia di fondo e dalla metodologia, che suggerisce e struttura un ritmo interno degli incontri della ricerca.

Al termine degli incontri in presenza ho iniziato ad analizzare i materiali raccolti durante la ricerca, vasti ed eterogenei: tracce audio di tutti gli incontri e relative trascrizioni, documenti di percorso (scritti personali e disegni prodotti dalle insegnanti nel lavoro empirico), diario di ricerca (contenente le mie riflessioni prima e dopo ciascun incontro) e i diari di bordo delle partecipanti sotto forma di documentazioni di "azioni deliberate" (azioni didattiche e/o riflessioni educative, disegni ed elaborazioni scritte dei bambini riferiti a tali attività).

Affronterò dettagliatamente la fase di analisi nel prossimo capitolo, ma è importante esplicitare che il primo contatto con ciò che avevo raccolto, la prima messa in forma in termini di temi emergenti e piste esplorative hanno suscitato in me la necessità di un ulteriore dialogo con le partecipanti. Sentivo infatti la necessità di un confronto intersoggettivo rispetto alle selezioni che effettuavo e, in particolare, rispetto alle mie interpretazioni. Effettuare la fase di analisi in solitudine comporta infatti diversi rischi tra cui quello di "piegare" il materiale alle proprie griglie di analisi e alle proprie premesse di fondo. In assenza, dunque, di un gruppo di ricerca coinvolto con me in questo progetto ho pensato di rivolgermi di nuovo alle partecipanti, mantenendo in questo - almeno in parte - lo spirito della Co-operative inquiry, ingaggiandole dunque come co-ricercatrici.

In particolare ho scelto di rivolgermi a tre partecipanti, la cui presenza agli incontri era stata assidua e che avevano contribuito attivamente al dialogo del gruppo. Ho proposto loro un'intervista che - di fatto - è stata la proposta di un dialogo riflessivo rispetto ad alcuni contenuti che avevano portato durante gli incontri e che desideravo approfondire con loro, esplorandone meglio il punto di vista. Ho introdotto la proposta di dialogo esplicitando le mie intenzioni e lo scopo di questo ulteriore momento:

Io: allora, innanzitutto volevo un po' chiarirti perché ti ho chiesto questa intervista.

Caterina: ok

Io: in questi mesi "sono stata" con i materiali prodotti: "sono stata" con le trascrizioni, le ho lette e rilette, vi ho ripensato e c'è stato un tempo per far un po' decantare le cose...sentivo che desideravo un confronto perché, rileggendo dalle trascrizioni, sono rimasta colpita da delle cose secondo me molto belle e molto intense che sono uscite, e che poi a mio parere per la struttura stessa del percorso si sono un po'...

Caterina: disperse.

Io: disperse. Nel senso che abbiamo lavorato su qualità sottili, ed essendosi così sfilacciato il percorso, io penso che sia stato davvero faticoso tenere la continuità. Però poi rileggendo le trascrizioni di tutti gli incontri, stupiva anche me il rileggere i semi che venivano messi lì.

Caterina: sì.

Io: e poi è stato un po' un peccato che alcune di voi non abbiano poi potuto tenere la continuità e quindi quel seme non veniva nutrito.

Caterina: certo.

Io: il fatto di mancare l'incontro successivo e non riportare al gruppo nemmeno riflessioni minime rispetto a queste intuizioni che erano nate, è stato un po' un peccato perché non ha alimentato il percorso.

Caterina: sì.

Io: però alcune cose molto belle secondo me sono uscite, alcune tematiche mi hanno proprio intrigato. Tra cui proprio quello che hai portato tu nel gruppo e, per questo, sei stata la prima persona che mi è venuto il desiderio di incontrare.

Caterina: sì; beh, io ne ho saltato uno, li ho fatti quasi tutti.

Io: e quindi ho pensato di portarti alcuni stralci di conversazioni che ti riguardano.

Caterina: ok.

Io: volevo capire che tipo di riflessioni ti nascono adesso nel rileggerli, confrontandole con alcune riflessioni che in me hanno suscitato. Più che un'intervista vuole essere un...

Caterina: un confronto.

Io: sì, una conversazione su alcune cose su cui mi piacerebbe ritornare.

(Da trascrizione intervista a Caterina)

Le tre partecipanti hanno accolto la mia richiesta con disponibilità, sebbene chiedesse loro di dedicare altro tempo alla ricerca. Ho dunque raccolto tre interviste/dialogo che hanno costituito un importante e ulteriore tassello della fase di analisi che illustrerò nel prossimo capitolo.

Concludendo, ho presentato in questo capitolo il contesto scolastico in cui si è situata la parte empirica della mia ricerca, il gruppo di insegnanti che hanno aderito al progetto, il setting e la struttura che ha caratterizzato ciascuno dei sei incontri della ricerca sul campo.

L'alternanza dei quattro momenti costitutivi della spirale della conoscenza (Formenti, 2009), ha permesso di impostare una cadenza strutturata cui a un primo momento di carattere corporeo/cinestetico, ispirato a principi dell'Anatomia Esperienziale, seguiva una scrittura personale dove trasferire quanto emerso dall'esperienza corporea su un piano narrativo ed estetico, connesso alla propria dimensione professionale. A questo momento seguiva una condivisione "a caldo" ed un successivo momento di riflessione più teorico, in cui ciascuna partecipante era invitata a cercare le proprie teorie implicite di insegnamento/apprendimento emerse dall'esperienza corporea e dalle proprie narrazioni. Ogni incontro terminava con l'invito ad immaginare un possibile sviluppo nella propria pratica professionale di qualche elemento osservato o scoperto nel corso dell'incontro e riferito al proprio "embodied teaching". Si

trattava di trasferire il sapere dal setting di ricerca al contesto d'aula. O meglio, di trasferire il setting di ricerca in aula. Le azioni deliberate erano intese infatti come esito di un'attività riflessiva incorporata ("embodied reflexivity") e non come una ricaduta didattica puramente strumentale.

CAPITOLO QUARTO

Per un'analisi dei dati performativa

In questo capitolo affronto il modo in cui ho analizzato i dati raccolti e di come, partendo da una prima analisi tematica, mi sia poi gradualmente direzionata verso una svolta performativa. Ad un primo livello di lavoro, attraverso il software NVivo, ho infatti organizzato il materiale in macro-categorie tematiche. Nell'analisi di questi dati mi sono resa conto che, in relazione al mio oggetto d'indagine, il mio interesse era direzionato verso alcune aree attinenti alla "dimensione performativa" dell'insegnamento. Per coerenza rispetto alle mie premesse epistemologiche, ho sentito il bisogno di addentrarmi, rispetto a questo materiale, in un'ulteriore analisi che ne rispettasse la natura: un'analisi, appunto, performativa. Descriverò dunque, nei prossimi paragrafi, lo sviluppo di questa svolta paradigmatica, che ha richiesto la ricerca e anche l'"invenzione" di un metodo di ricerca corporea. Procedendo performativamente in esplorazione e improvvisazione, sulla base di tracce audio e frammenti testuali selezionati dai materiali della ricerca, attraverso una procedura che espliciterò nel dettaglio, ho direzionato progressivamente il mio lavoro di ricerca corporea verso una composizione più definita, una video-performance, pensata per il momento di restituzione alle insegnanti. Il racconto di che cosa sia accaduto in questa fase di lavoro di ricerca performativa è esposto analiticamente nei prossimi paragrafi.

In piedi. Fili-trama-tessitura. Immagini che, come lampi, mi hanno immediatamente guidato nell'azione.

Il pensiero andava facendosi nel gesto: un movimento ampio e fluttuante delle braccia, che richiamava a raccolta "fili" di dati tessendoli tra le dita, in un movimento dalla periferia sempre più verso il centro, dall'ampio al piccolo, dal macro al micro, in un ritmo ad onde, ricorsivo, sostenuto dal respiro.

Un ritmo di apertura e condensazione dello sterno che ancora adesso mi sembra di poter sentire. (Dal diario di ricerca: riflessioni postume sul seminario a Leuven)

Nel corso degli studi del mio dottorato ho partecipato, in occasione di una conferenza internazionale sulla ricerca qualitativa⁴³, ad un interessante workshop dal titolo "What do data do? Playing with data as a way to open up new research opportunities". I conduttori, per avviare la riflessione, ci hanno chiesto di condensare, nella forma e nel linguaggio che preferissimo, il nostro modo di intendere l'analisi dei dati qualitativa. Ho un ricordo non molto nitido di quel momento, eppure alcuni particolari ritornano alla mente con viva presenza, come ho cercato di

⁴³ European Congress of Qualitative Inquiry, KU, Leuven, Belgio, 7-10 Febbraio 2017 sul tema: Quality and Reflexivity in Qualitative Inquiry. Il workshop in oggetto è stato condotto da Laura Formenti (Università degli Studi di Milano Bicocca) e Angelo Benozzo (Università della Valle d'Aosta).

restituire nella descrizione sopra. In particolare mi ritorna potente la sensazione corporea legata all'aspetto ritmico del movimento, al respiro. Un ritmo di apertura e condensazione dello sterno che ancora adesso mi sembra di poter sentire. Lì per lì, devo essere sincera, non ho dato molto peso a quel momento; piacevole, ma vissuto anche come “estemporaneo”. Solo durante l'effettiva analisi dei dati della mia ricerca mi sono resa conto di come quel gesto performativo, nella sua semplicità, avesse condensato, in modo per me tuttora illuminante, la direzione che stava prendendo la mia ricerca, senza ancora saperlo. Molti mesi dopo, infatti, quando ho maturato l'idea di percorrere una “svolta performativa” nella mia metodologia di ricerca, come mi accingo a presentare nel presente capitolo, la tessitura si è incarnata in una video-performance che ha preso il titolo di Body-score.

4.1 Da NVivo alla svolta performativa

Il lavoro di “collezione” dei dati implica sempre che la selezione, le tecniche della loro raccolta e la loro trascrizione (attraverso le note, le registrazioni e quant'altro) incideranno su cosa alla fine andranno a rappresentare. Il punto è che tutti i dati, a prescindere dal metodo, sono nei fatti prodotti dal ricercatore. (Pacifico & Coppola 2010, p. 48)

Uno dei punti cardine della ricerca qualitativa consiste nel non considerare i dati come qualcosa che sta “là fuori” e che aspetta una raccolta, ma piuttosto che diventa tale dall'incontro con un ricercatore, che li raccoglie e li seleziona in funzione degli scopi della ricerca. I dati e le informazioni non hanno evidenza empirica fino a quando non succedono due cose: prima di tutto che qualcuno li riconosca come dati, e poi che li sottoponga a un'analisi sistematica, che li trasformi in testimonianza rispetto a alcune questioni o argomenti (Lincoln & Denzin, 2003). Interessata a raccogliere le riflessioni, le narrazioni delle insegnanti sul loro “embodied teaching” in relazione all'esperienza corporea condotta nella ricerca, ho deciso di non direzionarmi verso una raccolta video, ma di focalizzarmi su *come* le insegnanti si raccontavano nell'esperienza, sulle loro narrazioni. L'esperienza corporea, dunque, non è stata analizzata in sé, ma rispetto a due principali direttrici: come le insegnanti riportavano di averla vissuta e, soprattutto, se e come avesse permesso loro di muovere dei pensieri rispetto al modo, incarnato, di intendere i processi di insegnamento/apprendimento. I materiali empirici raccolti durante la ricerca e che ho sottoposto ad analisi sono stati i seguenti:

- *tracce audio* di tutti gli incontri e relative *trascrizioni*;
- *documenti di percorso* (scritti personali e disegni prodotti dalle insegnanti nel lavoro empirico);
- *diario di ricerca* (contenente le mie riflessioni prima e dopo ciascun incontro);
- *note di metodo* (la pianificazione del lavoro sul campo, frutto di lavoro personale e condiviso in supervisione con una practitioner BMC⁴⁴);
- i *diari di bordo* delle partecipanti sotto forma di documentazioni di “azioni deliberate” (azioni didattiche e/o riflessioni educative, disegni e elaborazioni scritte dei bambini riferiti a tali attività);

⁴⁴ Emanuela Passerini. Si veda intervista in appendice.

- e infine *trascrizione di tre interviste in profondità* da me effettuate a tre partecipanti.

Sentendo l'esigenza di dare un'organizzazione unitaria a tutto il materiale, rispettandone la natura eterogenea (fonti audio, trascrizioni, annotazioni, disegni, fotografie), mi sono direzionata verso l'uso di un software per l'organizzazione e l'analisi dei dati qualitativi, NVivo, che mi permettesse di iniziare a ordinare e creare una prima mappatura di tutti i documenti proprio nel rispetto della loro diversa provenienza.

Il processo di etichettatura e codifica dei dati organizzati in categorie tematiche, descrittive e denotative, ha di fatto rappresentato una prima fase dell'analisi qualitativa (Miles, Huberman, 1994; Auerbach, Silvestein, 2003) e una prima presa di contatto con i dati, per acquisire familiarità con essi (Braun, Clarke, 2006; Mortari, 2007). Questo ha aperto la strada alla successiva analisi tematica/fenomenologica (Krippendorff, 2012; Guest, MacQueen, Namey, 2012; Smith J.A., Flowers P., Larkin M., 2009) in cui sono andata a individuare nel corpus testuale dei pattern ricorrenti e significativi in relazione alla mia domanda di ricerca. Accanto all'analisi tematica, un'analisi del contenuto (Krippendorff, 2012; Flick, Scott, Metzler, 2014, Tuzzi, 2003) mi ha permesso di porre l'attenzione su alcune ricorrenze di frequenza di parole/espressioni (attraverso specifiche *Queries*) - in termini non strettamente statistici - che poi hanno costituito lo spunto di lavoro per la fase performativa. Dal punto di vista metodologico, l'insieme di queste operazioni è stato guidato da una logica di *decontestualizzazione* e *ricontestualizzazione* (Tesch, 1990) che ha portato alla selezione di segmenti di testo resi relativamente indipendenti per creare dei raggruppamenti di altri segmenti di testo per significato. Si alternavano quindi operazioni di selezione e categorizzazione a operazioni volte a collegare le categorie per ricomporli secondo una nuova struttura tematica. Vado ora a schematizzare le fasi del processo di codifica.

Ho strutturato delle "Cartelle delle Fonti" (*Sources*) dedicate alla raccolta dei materiali differenziati per origine e natura:

- Fonti Audio (degli incontri e delle interviste)
- Trascrizioni (degli incontri e delle interviste)
- Fonti grafiche (disegni delle insegnanti prodotti durante gli incontri e disegni dei bambini nelle documentazioni di azioni deliberate fornite dalle insegnanti)
- Documentazioni scritte di azioni deliberate/diari di bordo delle insegnanti
- Memos (mio diario di ricerca, note di metodo)

Ho strutturato delle "Cartelle dei Nodi" (*Nodes*) a struttura libera o stratificata (*Free e Tree nodes*) dedicate alla gestione dei materiali sottoposti ad analisi e su cui ho effettuato delle operazioni di interpretazione mediante procedure di codifica, definizione di attributi, individuazione delle relazioni e relativa esplorazione combinata.

-Energia nell'insegnamento

- Corpo che cambia
- Sul benessere dell'insegnante
- Presenza
- Movimento in aula

-Ruolo ed emotività

- Contenimento
- Postura

- Storie di incontri con singoli bambini
- Teorie locali su apprendimento e insegnamento
- Sbocchi della ricerca**
 - Azioni Deliberate orientate verso di sé
 - Azioni Deliberate orientate verso la didattica
- Metariflessioni sulla ricerca**
 - Limiti/Resistenze
 - Il mio posizionamento rispetto a gruppo

Nel grafico che segue vengono illustrate le quattro macro-aree tematiche che ho individuato, a loro volta declinate in ulteriori aree tematiche.

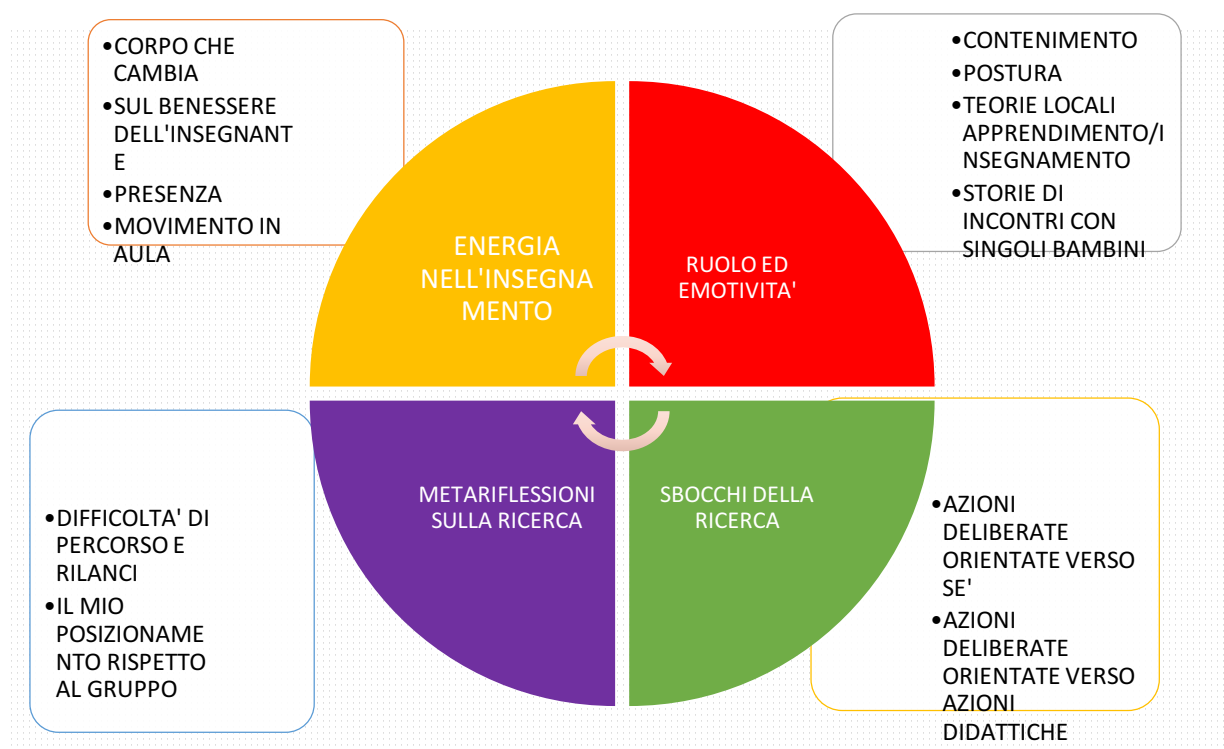


Fig. 6: Codifica del materiale di ricerca con l'uso di NVivo

Le macro-aree superiori del grafico (“energia nell’insegnamento” e “ruolo ed emotività”, con relative sotto-aree), come andrò dettagliatamente a descrivere nel corso dei prossimi paragrafi, saranno oggetto di ulteriore analisi attraverso un metodo performativo che costruirò ad hoc. Dell’area tematica relativa agli “sbocchi della ricerca” tratterò analiticamente nel quinto capitolo, mentre le “metariflessioni sulla ricerca” emergeranno come riflessioni trasversali nel corso dei prossimi capitoli e nelle conclusioni.

4.2: Verso un metodo incorporato di analisi: la ricerca performativa

Al termine dell’analisi dei dati, dopo aver individuato delle categorie connesse alle pratiche embodied della professione insegnante, mi sono interrogata su quale forma potessero prendere questi risultati e come restituirli alle partecipanti. Un report scritto non mi sembrava coerente

fino in fondo con la mia cornice teorica e mi rendevo conto che la mia attenzione si direzionava verso quella che lentamente sono andata sempre più a mettere a fuoco come una prospettiva “performativa”. Ho dunque pensato di realizzare un video in cui restituire con una mia performance l’analisi della ricerca alle partecipanti, nell’intenzione di farlo diventare una nuova fase della spirale. Prima però di entrare nel merito, devo fare una digressione su che cosa si intenda per ricerca parformativa.

Nel corso degli ultimi due decenni i metodi di ricerca performativi hanno visto un considerevole sviluppo in ambito artistico, letterario e delle scienze sociali⁴⁵.

In accordo con Y. Lincoln e N. Denzin la *svolta performativa (the performative turn)* nella ricerca qualitativa, con le sue forme di ricerca instabili e disordinate:

ha riformulato completamente il dibattito attorno ad un “appropriato” discorso scientifico, le convenzioni tecniche e retoriche della scrittura scientifica e il significato della ricerca in sé (Denzin & Lincoln, 2003, p. 7).

Nel 2006 Brad Haseman nel suo “Manifesto for Performative Research” ha argomentato la nascita di nuove metodologie di ricerca - egli aveva in mente la “practice-led research” - specialmente nel campo delle arti, dei media e del design (ma non solo).

Dal punto di vista epistemologico, i metodi di ricerca performativi si basano sul primato della pratica (Nelson, 2013), il primato del movimento (Sheets-Johnstone, 1999) e il primato dell’esperienza, come motore attivo dei processi di ricerca:

Il paradigma performativo privilegia un’epistemologia partecipativa ed esperienziale. Dà valore alla sfera intima e al coinvolgimento come forme di comprensione. Questa posizione permette al sé [del ricercatore] di essere vulnerabile, sensibile alla propria esperienza come a quella dell’altro. (Conquergood, 1998, trad. mia, p. 26)

In studi e ricerche connessi alle scienze sociali ritrovo molti elementi di collegamento tra l’interesse per la dimensione performativa e la seconda svolta corporea (“the second corporeal turn”) di cui parla Brenda Farnell⁴⁶: portare la riflessione all’azione, al movimento, significa evidenziare l’aspetto dinamico e performativo e anche enattivo presente in ogni azione sociale. Inizialmente i metodi di ricerca performativi si pongono come alternativa ai metodi qualitativi e quantitativi per l’uso di un linguaggio simbolico nei risultati della ricerca. Nel rispondere alla domanda su come delle forme “presentazionali” possano essere intese in termini di ricerca,

⁴⁵ Le origini della “svolta performativa” possono essere ricondotte a due filoni di teorizzazione della performance come categoria sociale emersi negli anni '40 e '50. Il primo filone è di origine antropologica e può essere etichettato come modello drammaturgico. Gli studi di Kenneth Burke (1945) nel suo "approccio drammaturgico" analizza i fenomeni sociali in termini di azioni comunicative. L'antropologo Victor Turner si è concentrato sull'espressione culturale nel teatro scenico e nel rituale. Nel testo *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), Goffman enfatizza il legame tra vita sociale e performance. All'interno della svolta performativa, il modello drammaturgico si è evoluto dal concetto classico di "società come teatro" in una categoria più ampia che considera tutta la cultura come performance. Il secondo filone di teoria riguarda uno sviluppo della filosofia del linguaggio lanciato da John Austin negli anni '50. Egli introduce il concetto di "espressione performativa", opponendosi al principio prevalente secondo cui le frasi sono sempre affermazioni che possono essere vere o false. Invece ha sostenuto che "dire qualcosa è fare qualcosa". Negli anni '60 John Searle estese questo concetto al più ampio campo della teoria dell'atto linguistico, in cui si prestava la dovuta attenzione all'uso e alla funzione del linguaggio.

⁴⁶ Cfr. Cap I, par. 1.3.2.

Haseman rimanda alla nozione di performatività riconducibile a J. L. Austin (1962). Nella sua teoria degli atti linguistici, il filosofo riporta l'aggettivo performativo in relazione a quegli atti linguistici che realizzano, nella loro enunciazione, "un'azione che genera effetti". Per esempio il "lo voglio" della formula del matrimonio - - è un'azione di ciò che nomina (Haseman 2010); essa non descrive uno stato di cose, non espone un fatto, bensì permette al parlante di compiere una vera e propria azione. Performativo è dunque un aggettivo usato dall'autore per esprimere questo legame strettissimo tra enunciazione e realizzazione di un'azione⁴⁷. In questo stretto legame con l'azione risiede la peculiarità, secondo Haseman, dei metodi performativi:

In questa terza categoria di ricerca - accanto a quella quantitativa (symbolic numbers) e quella qualitativa (symbolic words) - i dati simbolici funzionano performativamente. Non sono solo espressione della ricerca ma in quella espressione diventano la ricerca stessa (Haseman, 2010, p.102).

Dunque che cosa intendo per "performativo" a questo punto della mia ricerca?
"Performativo" innanzitutto per me ha una connotazione epistemologica: è connesso ad uno specifico paradigma di rappresentazione della conoscenza (Kraus, 2016). Performativa è un tipo di conoscenza, embodied e enacted, profondamente radicata nell'azione:

'Performance is a 'radicalized process of knowing. [...] It is radicalizing in its approach to learning as embodiment, or as learning through the body' (Spry 2016, p.3).

E dunque profondamente legato all'agente coinvolto nell'azione.

Una prospettiva performativa rifiuta un metodo e un'interpretazione della realtà "generale e completo" in favore di un'interpretazione relativista che, adattandosi al contesto, e nell'ottica di una contestualizzazione fenomenologica, considera una pluralità di gesti idiomatrici" (Wulf C. & Zirfas cit. in Kraus 2015, p. 3).

In secondo luogo, riflette la mia posizione come ricercatrice: mi sono resa conto che il mio sguardo, nell'individuare le macro-aree per l'analisi, era fortemente influenzato anche dalla mia formazione alle arti performative⁴⁸. Durante l'organizzazione dei dati, infatti, categorie provenienti dall'ambito delle arti performative, in particolare dalla danza, diventavano per me più rilevanti di altre per il processo di coding e quindi ho cercato di rendere più esplicito e di tematizzare questo passaggio nella mia ricerca. Ho sentito l'esigenza di andare a esplorare più in profondità questa prospettiva performativa, radicalizzando ulteriormente la ricerca in una direzione embodied. Infine mi sono anche resa conto che le storie che stavo raccogliendo durante il processo di ricerca erano per me dei dati così "vibranti", umanamente densi, che sentivo il desiderio di entrare in contatto come ricercatrice con quei racconti in un modo più "sensibile" e dunque, dal mio punto di vista, embodied, attraverso la pratica corporea, il movimento, la danza. Per andare oltre il contenuto, verso l'interpretazione:

⁴⁷ Atto performativo che rimane, nella teoria di Austin, tale anche se non concretamente realizzabile (in tal caso l'autore lo definisce "infelice"), perché privo del contesto adatto o senza le condizioni per essere realizzato o perché chi compie tale atto non si comporta in modo sequenziale. All'atto performativo, dunque, non è applicabile il criterio di verità, non è, di per sé, né vero né falso.

⁴⁸ Formazione alla danza contemporanea, alla danza educativa e alla danza-movimento terapia.

Se prendiamo una storia solo per uso ordinario, per il suo contenuto esplicito, non siamo ancora nel campo della ricerca-formazione. La ricerca inizia quando le storie si aprono alla molteplicità delle interpretazioni e dei livelli di lettura. La formazione nasce quando decidiamo di farcene qualcosa (Formenti, 2017, p. 9).

In accordo con Haseman ho pensato che i dati emergenti della ricerca che volevo andare a conoscere avrebbero dovuto essere riportati e attraversati tramite un linguaggio simbolico e una forma coerente con la mia pratica:

La continua insistenza al fatto che forme di “practice-led research” vengano documentate innanzitutto attraverso forme tradizionali di ricerca (parole e numeri) non può che dare come risultato la diluizione e in ultimo l’impoverimento del contenuto epistemologico, embedded e embodied della pratica (Haseman, 2010 p. 102).

Il linguaggio è una forma di traduzione di senso (Melucci, 1998) e il ricercatore traduce sempre da un linguaggio all’altro:

Il linguaggio non solo incorpora la terminologia e il vocabolario con cui comprendiamo il mondo, lo usiamo e lo trasformiamo, ma è anche il mezzo attraverso cui comunichiamo ad altri quel significato o interpretazione (Pacífico & Coppola, 2010, p. 49).

Così ho iniziato a sfidare quello che Robin Nelson chiama “*housing the mix*” (Nelson, 2013), ovvero esplorare pratiche performative e testuali una accanto all’altra.

4.3 Alla ricerca di un metodo

Tra l’intento e il desiderio di esplorare i dati performativamente e la sua realizzazione è intercorso, nella mia ricerca, un lungo periodo in cui mi sono resa conto che quel momento, d’inizio dell’analisi performativa, aveva bisogno di una accurata preparazione e cornice. Da più punti di vista. L’Università⁴⁹ mi ha messo a disposizione, su mia richiesta, uno spazio per poter procedere nella sperimentazione in una direzione corporea e performativa: un’aula, detta “motoria”, appunto, perché dedicata a lavori didattici di carattere corporeo/performativo, e per questo ampia, vuota, con pavimento in linoleum per la danza⁵⁰. Il primo giorno in cui avevo ipotizzato l’inizio della mia esplorazione performativa, come emerge dall’estratto del mio diario di ricerca qui sotto, mi ha fatto scontrare con l’ingenuità delle mie premesse metodologiche che avevo in quel momento e mi ha messo in cerca di basi più strutturate per sostenere il mio lavoro sperimentale.

PRIMA GIORNATA DI RICERCA, Milano, 10 ottobre 2017

Entro in aula motoria alle 10.00.

Ho finalmente lo spazio che tanto desideravo. E adesso? Da dove inizio?

Mi sembra di essere davanti come a una grande tela bianca

⁴⁹ Università degli studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze umane per la formazione “R. Massa”.

⁵⁰ Si accede a questo spazio esclusivamente senza scarpe, come ricordato dalle regole sulla porta d’ingresso.

[...]

Mi rendo conto che per me performativo rimanda alla mia pratica corporea, che ho conosciuto, attraversato e che fondamentalmente amo. Per me essere qui ora e pensare di scrivere e riflettere muovendomi è fondamentalmente una gioia.

[...]

Adesso inizio. Quanto ci sarà di automatico e quanto di reale sintonizzazione sullo stato di ora in questa pratica che andrò a fare? Che movimenti arriveranno e perché? Quale sapere del corpo metterò in campo?

Inizio. (Diario di ricerca: in aula motoria, Università Bicocca, 10 ottobre 2017)

Questo inizio in aula motoria mi ha fatto incontrare e rendere conto di quanto di noto ci sia in un'esplorazione corporea. Ho cercato di osservarmi un po' dall'esterno e di annotare gli atteggiamenti che mi risultavano automatici, la mia disposizione che cambiava.

Mi fermo qui a scrivere dopo circa 50 minuti di pratica.

Da dove sono partita? Da terra. Perché? Per un'abitudine di training che conosco, che viene dalla danza contemporanea e dallo yoga.

Dopo un momento di rilassamento, mi sono concentrata sul respiro e con micro movimenti articolari sono andata a contattare il liquido sinoviale. Un senso di calore e di spazio e di liberazione ha attraversato velocemente l'esperienza. Ho sentito la potenza del piccolo, del movimento sensato perché segue una sua ragione embodied, ho sentito il piacere di entrare molto gradualmente nel movimento.

Il desiderio di muovere la colonna è stato centrale perché stamattina ho un mal di schiena, anzi, avevo, un dolore piuttosto acuto nel centro del dorso, verso sinistra. Ora rimane solo un indolenzimento.

Da qui adesso potrei partire per esplorare. Oggi forse però mi fermo qui. (Diario di ricerca: in aula motoria, Università Bicocca, 10 ottobre 2017)

Automatismi che nel caso della mia ricerca performativa sento di non dover necessariamente annullare (è poi possibile prescindere dalle informazioni che il corpo ha in sé? È davvero possibile lo stato del "corpo trasparente", tematizzato da Eugenio Barba?), ma quantomeno cercare di dichiarare, di vedere, di osservare.

Il primo tema che è emerso fortemente è il tema della preparazione del corpo. È il prepararsi affinché il corpo sia in uno stato di presenza, di radicamento rispetto al qui e ora. Annoto già una differenza rispetto al fare ricerca solo con il pensiero, attraverso la scrittura. La ricerca fisica, corporea, richiede di lavorare letteralmente sulla postura del ricercatore. E l'ascolto di come si posiziona il mio corpo nello spazio e di come lo abita mi rivela il mio rapporto con l'oggetto che sto studiando. Sento che prepararmi per una sessione di lavoro di ricerca corporea mi permette, come ricercatrice, un'interrogazione più schietta e diretta rispetto all'oggetto d'indagine e mi fa sentire e agire con più intensità il fatto che l'oggetto non è fuori di me. Lavorare fisicamente mi fa entrare da subito, già dal mio posizionamento fisico in un rapporto interrogante con l'oggetto d'indagine. Nella ricerca corporea mi sembra di riuscire a riconoscere con più di chiarezza le provenienze: osservo come il mio corpo sia attraversato da informazioni. Ed è una cosa che riesco a vedere molto meno quando scrivo o parlo, poiché avverto la parola più liquida, più sfuggente. Sintonizzandomi sui bisogni corporei di quel momento, osservo le direzioni che l'esplorazione del corpo, naturalmente, prende. E mi accorgo

che questo termine, “naturalmente”, è frutto in realtà di molti fattori⁵¹. Questo primo “assaggio” del possibile lavoro di ricerca performativa mi interroga su molti piani, come ho cercato brevemente di descrivere dei precedenti paragrafi, ma soprattutto mi ha fatto rendere conto che avrei dovuto, da lì in poi, costruirmi un metodo di lavoro per sostenere la ricerca performativa con una struttura coerente; avevo necessità di individuare un modo per documentare il processo in modo chiaro, individuando un metodo (metà-odos, ovvero una via) che mi avrebbe portato all’analisi dei dati performativa. Un metodo coerente con i miei assunti di fondo e con la cornice teoretica. La ricerca ha preso due direzioni che sintetizzo in questa tabella:

BASI PER LA MIA RICERCA PERFORMATIVA	
<p>1) RESONANT RESPONSE (Patrick Leroux, 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ movimenti non rappresentativi (In cerca di un’<i>eco</i>) <p style="text-align: center;">PARTITURA AUDIO (AUDIO SCORE)</p>	<p>2) CERCANDO METAFORE (Lakoff, Johnson, 1980 e Farnell, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ad un livello esplicito e ad uno più implicito <p style="text-align: center;">PARTITURA TESTUALE (TEXTUAL SCORE)</p>

4.3.1 Entrare in risonanza: Resonant Response

Pensando di costruire una sorta di "spartito testuale" per l'analisi performante dei dati, da cui partire per l'esplorazione, l'improvvisazione e la composizione, ho analizzato le trascrizioni di tutti gli incontri e le interviste approfondite con i partecipanti, già selezionate per macro-aree tematiche tramite Nvivo. Da questo materiale ho ulteriormente selezionato degli estratti che fossero maggiormente connessi con il tema di fondo della mia ricerca: la dimensione incarnata dell'insegnamento. Sono andata a riascoltare il materiale selezionato in formato audio e dalle tracce ho selezionato alcuni frammenti, parole, frasi brevi. Con questo materiale audio ho composto una "partitura audio" che ha rappresentato la base per l'esplorazione performativa. Ho cercato di sintonizzarmi non solo sul contenuto, ma soprattutto sulla musicalità, sul ritmo interno dato da pause, inflessioni, sull'aspetto prosodico del discorso. Ascoltando e riascoltando singoli frammenti audio, ho iniziato a prendere coscienza di nuovi aspetti, "sensibili" e "vitali".

⁵¹ Quali sono i presupposti corporei che ho sentito entrare nel lavoro di ricerca?

Ho percepito/osservato una stratificazione di livelli di informazioni: le recenti pratiche (in settimana e in questi mesi) e poi le pratiche più di lunga data che determinano il mio sguardo anche sul lavoro corporeo in genere. Sento l'esigenza di esplicitare dunque la mia cornice (dal più recente indietro): Yoga (Hatha yoga), Body-Mind Centering, Danza contemporanea (Floor work, Contact Improvisation, Danza Sensibile, Istant composition), Danza Educativa, di stampo labaniano, nel modo in cui nominavo le azioni di movimento (più sullo sfondo: Improvvisazione teatrale e Danza terapeutica-metodo Fux-Cerruto).

Lo sviluppo di una *performatività corporea* [...] nella tensione sensuale tra l'attore e la percezione (esterna o personale) delle sue azioni non è normato in anticipo, né è un segno per un senso che si trova al di là del visibile. Non è quindi nemmeno rappresentativo [...] ma piuttosto è costitutivo di una situazione e del suo significato (Kraus 2016, p. 111, trad. mia).

Mi è stato chiaro che non volevo rappresentare i dati, ma entrarvi in contatto attraverso un processo creativo. L'ermeneutica è lavoro di interpretazione e comprensione: una conoscenza a partire da esperienze incarnate e sensoriali che creano le condizioni per la comprensione (Denzin, 2003). Il principio del *Resonant Response*⁵² di Patrick Leroux⁵³ è stato per me una buona guida per questa parte esplorativa di ricerca performativa. Egli parte dal presupposto che la creazione è un atto di rilettura, necessariamente interpretativa e re-interpretativa rispetto al testo originale.

Nessuna opera d'arte è veramente originale; è sempre tributaria di una serie di lavori ad essa precedenti. Come drammaturgo, regista, artista, insegnante di letteratura e di scrittura creativa, sono particolarmente interessato al coinvolgimento verso una serie di risposte risonanti rispetto ai testi d'origine: esplorare l'intertestualità, l'intratestualità, le citazioni, la decostruzione [...]. (Leroux, 2015, p. 10, trad. mia)

Dunque aprire un dialogo creativo, in termine anche di scrittura drammaturgica, rispetto al testo di partenza. Io ho importato questo principio nella mia ricerca, nel momento in cui mi accingevo a esplorare l'analisi performativa di frammenti testuali.

Mentre tradizionalmente *il teatro* nomina un'azione o un atto, la *risonanza* potrebbe descrivere, tra le altre cose, l'effetto dell'azione o dell'atto (sia immediato che in atto), la sua durevole rilevanza (sia affettiva che politica), o le sue "enazioni" rimediate (Leroux, 2015, p. 3, trad. mia).

Ho iniziato a cercare un'eco, un movimento di risposta performativa legato ai temi che stavo localizzando. E in questo sforzo di entrare in un dialogo personale e intimo con il testo e nell'intenzione di vedere come quel lavoro influenza l'approccio creativo del ricercatore e le sue

⁵² Per visionare alcune ricerche creative di P. Leroux animate da questo principio di ricerca è possibile consultare: <http://resonance.hexagram.ca/index.html>

⁵³ Docente di scrittura drammaturgica e letteratura presso il Dipartimento di Lingua Inglese e quello di lingua Francese alla Concordia University, Montreal, Canada. Dottorato in teatro alla Sorbone nuove di Parigi, è stato attore e regista teatrale per diversi anni prima di intraprendere la carriera accademica. Tra le molte attività di studio e ricerca nell'ambito della "Creative-Research" ha fondato da diversi anni a Montreal un gruppo di ricerca sulla pedagogia circense. Proprio rispetto a questo tema, in occasione di una lezione di dottorato, l'ho incontrato in Dipartimento, in Università Bicocca, nel dicembre 2017. Il suo entusiasmo per la "svolta performativa" del mio lavoro e i suoi rimandi per affinare il mio metodo di ricerca, sono stati preziosi aiuti per lo sviluppo di questa parte della mia ricerca.

riflessioni in atto, ho trovato notevoli punti in comune con il filone della performance etnografica:

L'autoetnografia performativa esiste nel nesso tra l'esperienza personale e più ampi problemi sociali. Il processo di scrittura cerca di articolare quello spazio, quel luogo di incontro, quell'intersezione. (Spry, 2016, p. 98, trad. mia)

4.3.2 In cerca di metafore

Per approfondire la postura dell'insegnante, ho cercato anche di raggiungere un livello più profondo di analisi del testo, intratestuale, usando la teoria delle metafore di Lakoff e Johnson (Lakoff & Johnson 1980; 1999). La loro "teoria motoria della cognizione" introduce il ruolo della metafora come ponte tra l'esperienza del corpo e i concetti. Costruiscono la nozione di "Kinesthetic image schema", che postula l'esperienza fisica come un livello di base, pre-concettuale, dal quale sono strutturati i concetti. Brenda Farnell critica questo approccio sostenendo che la nozione di "Image schema" è problematica, limita il movimento del corpo al ruolo di precursore pre-concettuale dei concetti parlati (Farnell, 2012). Dal suo punto di vista, l'essere fisico e il movimento corporeo non sono solo "programmi motori": possono essere visti “per fornire un mezzo diverso dal discorso che condivide lo stadio concettuale e utilizza sistematicamente concezioni metaforiche e metonimiche” (Farnell, 2012, p.87).

Seguendo entrambe queste teorie, sono andata a rintracciare nei testi scritti metafore e immagini più o meno esplicite, connesse all'oggetto della mia tesi. Ho evidenziato, cercando tra le parole e le espressioni delle insegnanti, quel tipo di metafore ed espressioni, ma anche forme verbali e locuzioni usate per parlare del loro lavoro quotidiano. La mia ipotesi era che approfondendo l'intratestualità sarei potuta entrare in contatto con alcuni aspetti relativi alla “postura attiva” (Feldenkrais, 1991; Gamelli, 2016b) dell'insegnante. E ho trovato elementi grammaticali, frammenti testuali, che in modo più o meno esplicito potevano fornire informazioni sulla teoria pedagogica incorporata delle insegnanti e sul loro punto di vista sul processo di apprendimento/insegnamento. Analogamente alle tracce audio, ho prodotto una sorta di "partitura testuale", pensando che avrebbe potuto essere un valido punto di partenza per le mie esplorazioni performative.

4.3.3 Quando le domande vengono dal corpo

Durante le ricerche corporee in aula motoria, lavorando in esplorazione e progressivamente sempre più in composizione (Smith-Autard, 1996), senza mai arrivare, però, volutamente, a una forma coreografica fissa, ma mantenendo un dialogo molto aperto tra sollecitazioni testuali e esplorazione performativa, sono arrivata a osservare delle ricorrenze cinetiche nelle mie esplorazioni. Alcuni movimenti, alcuni gesti, alcune qualità cinetiche, e con esse pensieri e sensazioni rispetto ai temi trattati, ritornavano. Mi sono data due settimane di esplorazione in aula motoria, intervallando una giornata di “ricerca”, a una di scrittura, per lasciare sedimentare. Mi sono resa conto che il metodo di ricerca che mi ero data stava funzionando perché osservavo che, in ogni sessione di lavoro - come avrò modo di esplicitare nel paragrafo sui temi performativi - osservavo un cambiamento di prospettiva del mio pensiero rispetto all'oggetto

d'indagine. Ad esempio, se partivo dall'ascoltare alcuni frammenti audio connessi al tema del contenimento, osservavo come nel mentre della ricerca performativa nascevano delle domande che in quel momento prendevano la forma di precise azioni e sensazioni cinetiche. Per rendere più comprensibile questo processo riporto di seguito degli appunti tratti dal mio diario di ricerca e scritti nella seconda giornata di ricerca in Aula Motoria, sul tema del "click" dell'energia dell'insegnante

Inizio a lavorare contro il muro in loop. [Sentendo e risentendo lo stesso frammento audio di pochi secondi]. Emergono già in nuce due movimenti, della camminata cadenzata legato all'arrivare stanca a scuola, e al click che io associo nel mentre che mi muovo ad uno stato di presenza. Riguardo il video e mi colpisce la rigidità della mia colonna: è all'erta? Cerco di uscire dalla bidimensionalità del frontale e provo a portare il movimento più liberamente nello spazio. Nasce una domanda: a cosa è legato il Click dell'energia dell'insegnante? Seguono riprese di tempi di riposo, dove in realtà riemergono il tema del contenimento e il tema del click. Provo a ritornare in frontale di nuovo per due/tre volte in loop con la musica e vedo che cosa c'è. Il click è diventato un orientarsi nello spazio. A partire dai piedi. (Appunti diario Aula Motoria)

4.4 La realizzazione del video

Entrare nella fase di realizzazione e produzione del video ha significato entrare in una fase di lavoro molto diversa, in cui mi sono spostata, come ricercatrice, sempre più sul lato della performance, intesa ora come realizzazione di un prodotto artistico; ero continuamente chiamata a fare, nel processo di produzione e realizzazione del video, un grande numero di scelte a differenti livelli: estetiche, tecniche e artistiche. Scelte che si compongono e dialogano diventando piccoli tasselli determinanti nella graduale definizione dell'opera⁵⁴. Non appena ho iniziato a immaginare la forma del video e il tipo di linguaggio da utilizzare, mi è apparsa subito chiara la direzione verso cui volevo andare. Avevo in mente un format a multi-frame, per tenere insieme diversi linguaggi e poter utilizzare parole scritte delle insegnanti e disegni, oltre naturalmente al testo audio con le loro voci che era stato di supporto alla fase esplorativa. La mia idea era che questo prodotto potesse procedere con una logica non lineare, per dare una visione trasversale del processo di ricerca, passando attraverso i diversi livelli di conoscenza che ho incontrato. Sono tornata al Corpo Biologico, al Corpo Percepente, al Corpo Sensibile, al Corpo in Movimento, al Corpo narrativo.

Durante il montaggio del video, il concetto di "Resonant Response" di Patrick Leroux (2015) è stato per me una guida valida. La mia intenzione era di evitare di nuovo l'idea della rappresentazione attraverso un video in cui gli insegnanti potessero entrare in risonanza con

⁵⁴ Ad esempio rispetto alla scelta dell'abbigliamento. Volevo che i vestiti parlassero della natura della ricerca, quindi una camicia a pois piuttosto accollata –nel mio immaginario, un capo "ordinario", conciliabile con un lavoro "da insegnante" e dei pantaloni larghi dalla forma un po' inusuale –che mi richiamano l'abbigliamento che uso per praticare danza contemporanea. Quindi 'abbigliamento sintetizzava questo mix tra mondo della scuola e performatività; un dialogo tra habitus professionale e habitus performativo.

Il pois è risultato poi un elemento interessante da esplorare in relazione a uno dei temi performativi, quello delle sollecitazioni, perché ha aggiunto enfasi alla gestualità ritmica dell'azione performativa da cui ero partita.

I piedi nudi invece sono una scelta per appartenenza alla cultura della danza contemporanea.

alcuni frammenti, osservando, contemplando, riflettendo insieme: non un video esplicativo, ma un materiale vivace capace di sintonizzarsi con le storie vibranti che avevo raccolto durante la ricerca. Lo immaginavo molto essenziale perché già mi sembrava ricchissimo il materiale di ricerca e non volevo aggiungere nulla all'esplorazione. Ho trovato nei lavori della video artist Simona da Pozzo⁵⁵ una fonte di ispirazione per la realizzazione di ciò che stavo iniziando a progettare. La terza settimana ho spostato il setting performativo presso la sede di Philo-Pratiche filosofiche di Milano⁵⁶ che mi ha gentilmente offerto la sala di cui avevo bisogno per la realizzazione delle riprese effettive: una stanza dalla parete bianca, un pavimento in legno e una stanza oscurabile per disporre un setting di illuminazione artificiale che mi permettesse di girare per cinque giorni consecutivi senza problemi di cambi di luce. Le riprese sono avvenute con telecamera fissa e con telecamera posizionata direttamente sul corpo; io stessa impostavo e direzionavo l'inquadratura in base agli sviluppi del tema performativo in oggetto. Nell'ultima giornata di riprese, ho sentito il bisogno di ricorrere a una minor frontalità dell'immagine e ho chiesto aiuto ad un'amica-collega-danzatrice⁵⁷, per la realizzazione di alcune riprese da angolature che altrimenti non avrei saputo come sviluppare.



Fig.7: allestimento sala di ripresa-Philo-Mi

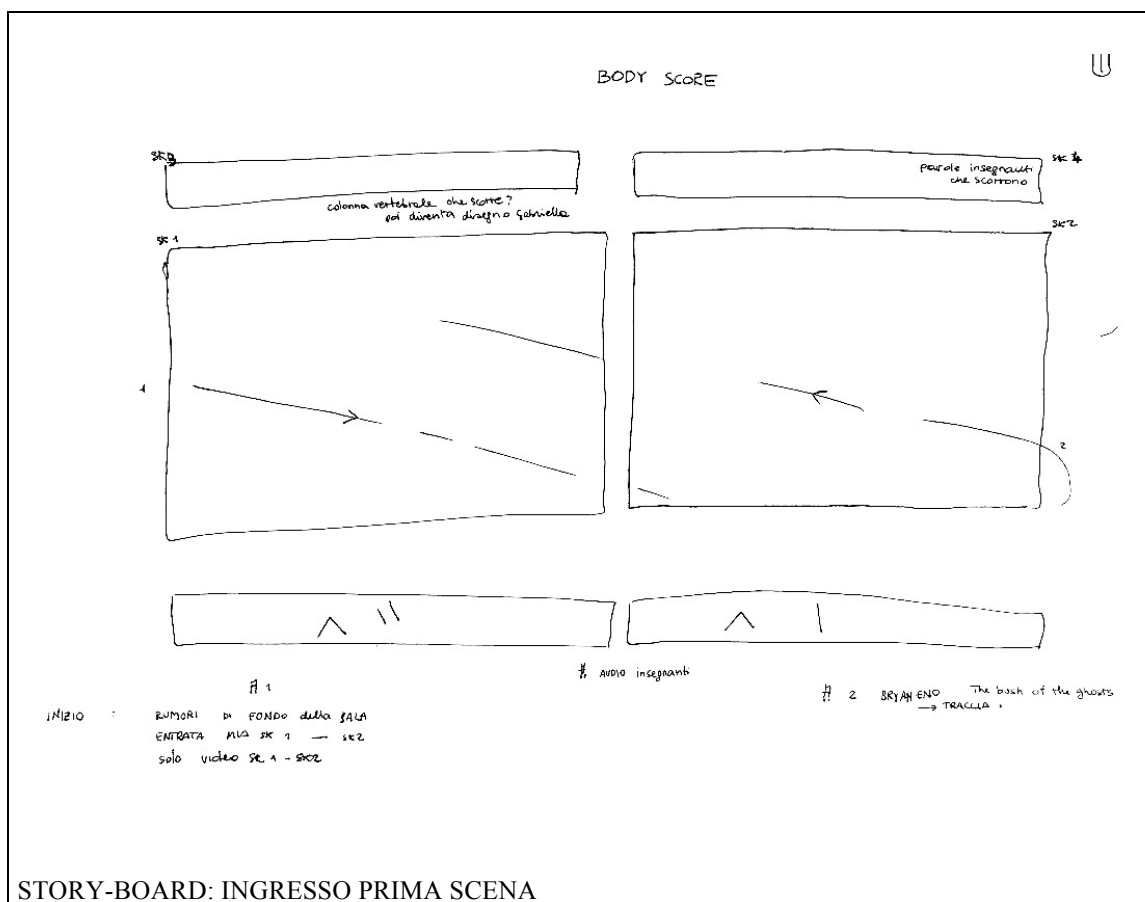
Una volta predisposto il setting, ho girato per cinque giorni producendo 160 spezzoni video. Il processo di costruzione delle sequenze motorie ha seguito lo stesso metodo di lavoro che mi ero data in aula motoria: in esplorazione e composizione sulla base di tracce audio delle

⁵⁵ www.simonadapozzo.net

⁵⁶ www.scuolaphilo.it

⁵⁷ Monica Morselli.

insegnanti. Mi rendevo conto, però, che il mio posizionamento rispetto al lavoro di ricerca era cambiato: sentivo più forte la spinta a “fermare” delle forme, “cristallizzare” dei processi. Probabilmente lo sforzo di orientarmi all’interno di una gran quantità di materiale video che stavo producendo mi portava già a direzionarmi, in qualche modo, verso una forma più compatta. Una volta finite le riprese, ho cercato di imbastire il montaggio attraverso uno storyboard, che servisse a me per creare il disegno del video, e nello stesso tempo fosse una base per comunicare più facilmente con il tecnico video⁵⁸ che mi ha aiutato nel montaggio. Il format video che avevo in mente, infatti, era troppo complesso per pensare di realizzarlo da sola. Assieme, lavorando in sinergia per una settimana, siamo arrivati alla realizzazione finale. Il disegno del montaggio mi ha richiesto un grosso sforzo perché, nonostante la simultaneità di diversi frame sullo stesso schermo permettesse a molteplici contenuti di dialogare sincronicamente, anche in modo circolare e ricorsivo, la logica di base della creazione del video è pur sempre diacronica, lineare, sequenziale, guidata dalla scansione temporale. Ed era una logica che sentivo piuttosto lontana dalla percezione temporale che avevo avuto durante il percorso di ricerca performativa. Probabilmente la scelta di non procedere secondo sequenze fissate e stabilite, ma lasciando un buon margine di flessibilità all’accadere performativo di ciascun incontro, ha contribuito a questa percezione.



⁵⁸ Supportata dal contributo economico dell’Università, mi sono rivolta a un tecnico, Paolo Simoni.

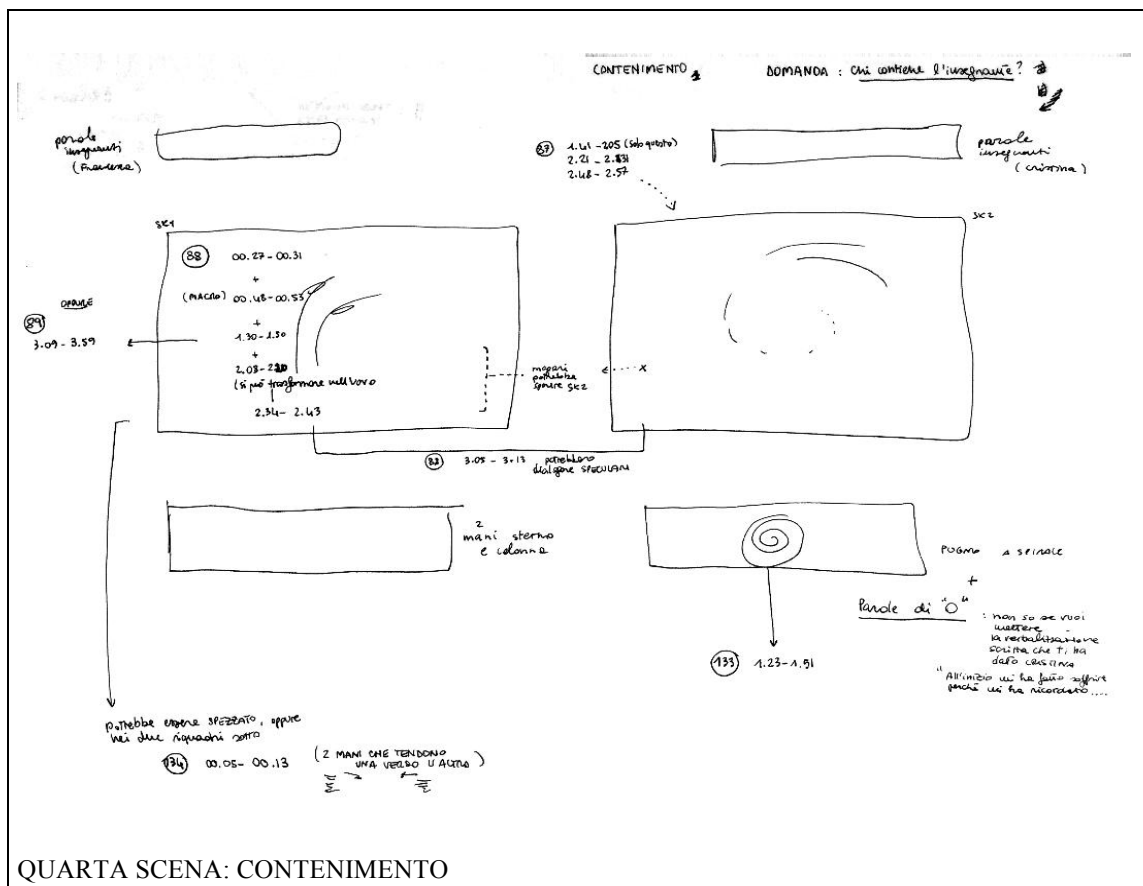


Fig. 8: immagini della realizzazione dello Story-board

Avere in mente un destinatario preciso, nella realizzazione del video, le insegnanti che avevano partecipato al progetto, è stato determinante per la sua composizione. La mole di materiale video che ho prodotto, in relazione ai frammenti audio e ai canovacci che mi sono creata per lavorare in improvvisazione, le centinaia di spezzoni prodotti - tra quelli in aula motoria e poi quelli in fase di riprese finali per il video - mi sono apparsi come un mare enorme di dati in cui avevo assolutamente bisogno di una direzione per non perdermi.

L'amplificarsi della dimensione embodied, in cui io andavo ad incontrare i materiali della ricerca confrontandomi nel qui e ora incarnato della performance, mi ha forse per la prima volta fatto comprendere davvero un principio nodale della ricerca qualitativa: quanto la mia soggettività di ricercatrice fosse implicata, sempre, nella ricerca (Formenti 2017). Probabilmente ho avuto bisogno di passare da lì, da quella strada in cui la mia sensibilità personale - e di ricercatrice - è entrata maggiormente in gioco per sentire davvero quanto il mio punto di vista fosse fondamentale per l'osservazione dei dati.

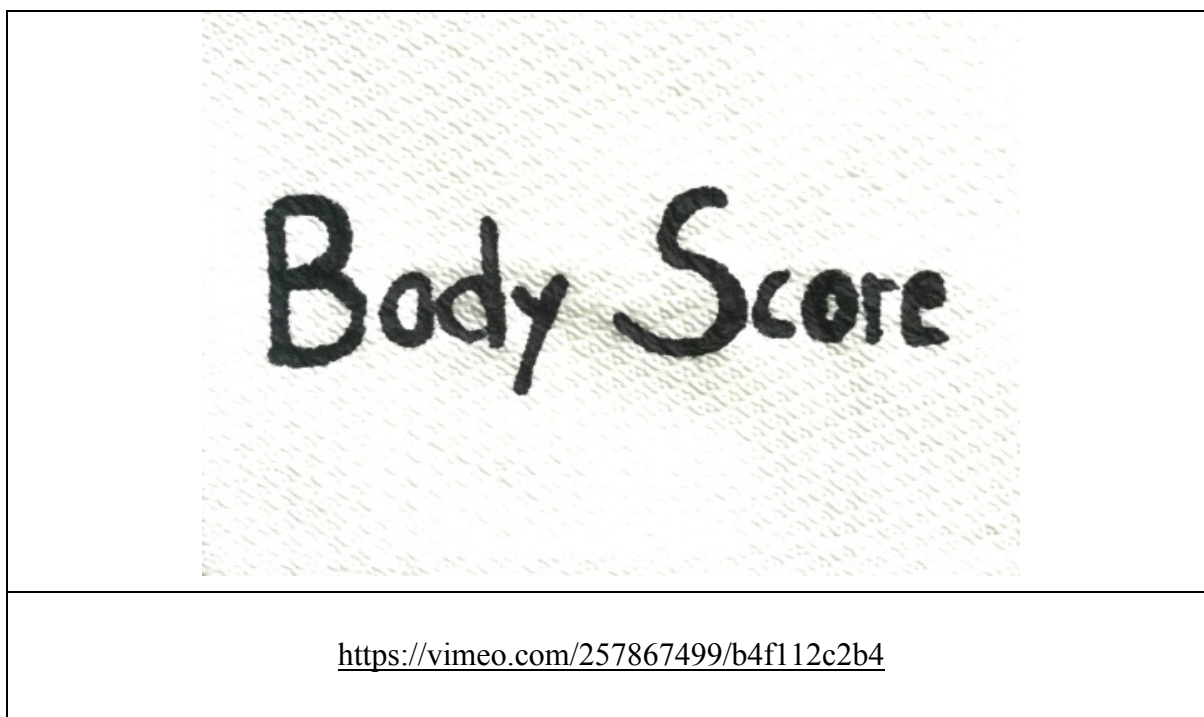
Nonostante la fatica di orientarmi in un territorio di ricerca che sentivo per me nuovo, e malgrado la caoticità in cui mi sentivo gettata per il moltiplicarsi dei dati, questo momento del mio lavoro è sicuramente quello che ho vissuto con più entusiasmo e genuino senso della ricerca. Con gioia.

Le emozioni sono l'indizio più importante che abbiamo per comprendere la relazione che stiamo vivendo. [...] sono il punto di partenza per svelare le radici epistemologiche e

relazionali di ogni nostra idea, pratica, valore. Le nostre emozioni sono circolarmente collegate alle nostre teorie. (Formenti 2017 p. 7).

Dal punto di vista epistemologico ha significato dare valore fino in fondo - nella forma che riuscivo a delineare in quel momento per me - al paradigma dell'embodiment, integrando pratiche e saperi, personali e professionali.

4.5 Temi performativi⁵⁹



Il titolo del video, *Body Score*⁶⁰, che tradurrei come “Partitura Corporea”, gioca con le diverse accezioni del termine *Score* in inglese: 1) incisione, 2) debito, conto in sospeso, 3) punto a segno (sport), 4) partitura, spartito (mus.), 5) colpo di fortuna (Dizionario Zanichelli Inglese-Italiano G. Ragazzini, 1992)

Comporre un testo, un disegno, una danza è un’azione concreta, materiale, e insieme misteriosa, polisemica, opaca; compone localmente, nel tempo e nello spazio, ciò che era (stato) separato, o appariva tale, e riesce così a dare una forma organica provvisoria a ciò che appariva frammentato, informe, inconoscibile, indicibile. La composizione dell’opera aggira la coscienza, e in tal modo opera una sintesi provvisoria, una connessione armonica

⁵⁹ Si suggerisce al lettore di visionare il video prima di procedere nella lettura. I Link sono direttamente collegati ad un canale Video Vimeo privato.

⁶⁰ Il video è stato presentato come elemento della ricerca work in progress al convegno ECQI 2018 –European Congress Qualitative Inquiry che si è tenuto a Leuven, in Belgio, dal 6 al 9 febbraio 2018. E’ visualizzabile online in versione integrale utilizzando il seguente link: <https://vimeo.com/257867499/b4f112c2b4>

di vari elementi dentro un contesto unificatore. Non ambisce alla Verità, né al Potere, ma alla Grazia (Bateson, 1967). (Formenti, 2017, p. 30)

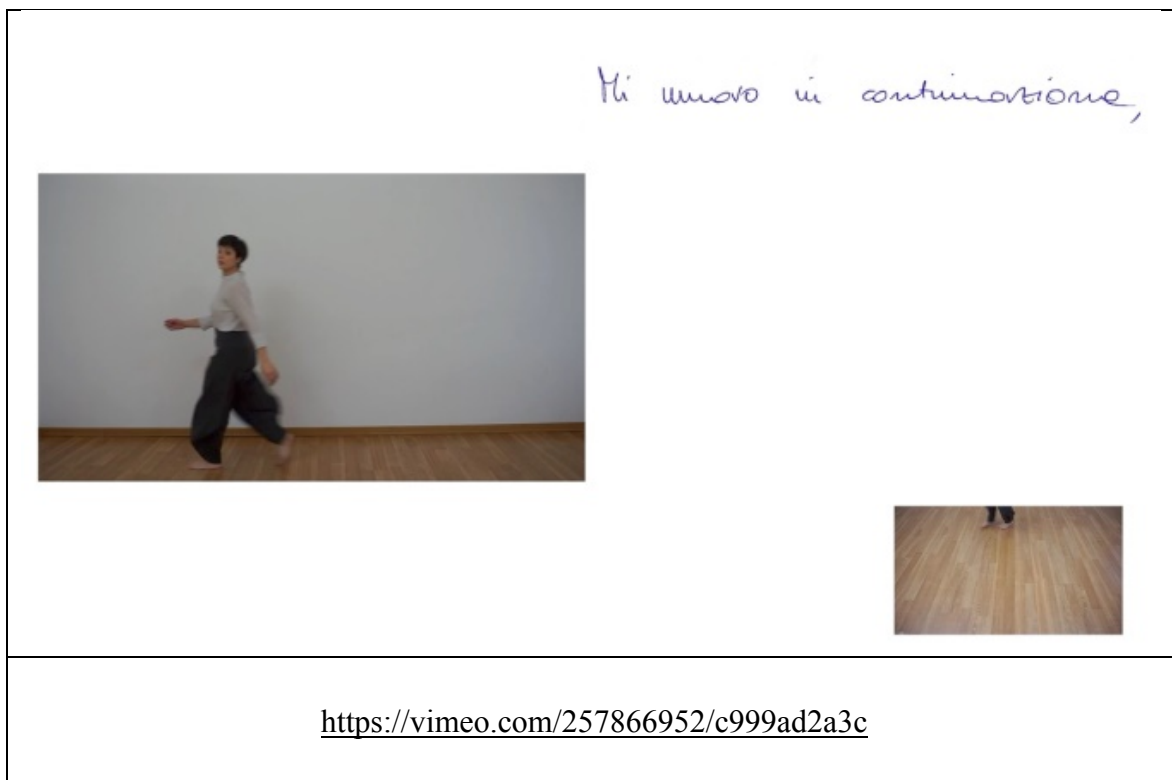
Ripercorrere qui i temi performativi costitutivi del video non ha pertanto il senso di *spiegare* il significato del video in sé, piuttosto cercherò di esplicitare il mio punto di vista interno al processo creativo, per poter descrivere e condividere il mio percorso di ricerca.

La scelta dei temi, come ho già argomentato nella mia analisi tematica, si riferisce a due delle macro categorie emerse, in particolare i due spicchi superiori del grafico di pag. 64.

4.5.1 Sollecitazioni

Il primo incontro empirico, a scuola, del progetto di ricerca ha avuto come tema la colonna vertebrale. Dal punto di vista anatomico, sia nella visione anatomica classica che in quella esperienziale del BMC, la colonna afferisce allo scheletro assile, la struttura centrale e portante del nostro corpo umano. Si tratta dunque di un elemento nodale, in termini fisici e metaforici, per interrogare la propria postura, posizionamento “dinamico, mutevole e interattivo rispetto agli stimoli interni ed esterni” (Olsen, 1994, p. 73).

Analizzando il materiale audio del primo incontro, ascoltando e riascoltando frammenti di conversazioni, ho costruito un tessuto sonoro accorpando termini, frasi, locuzioni, legati alle verbalizzazioni delle insegnanti sulla propria colonna vertebrale in aula. Osservando come il termine “sollecitazione” comparisse frequentemente, ho iniziato un’esplorazione corporea di questo tema. Nel video questo è stato unito all’ “essere sempre in movimento”⁶¹, espressione usata più e più volte dalle insegnanti coinvolte nel progetto per descriversi nel contesto classe.



⁶¹ Tema emerso in relazione al lavoro sulle ossa dei piedi, durante il secondo incontro.

L'esplorazione del tema sulla base dell'audio score mi ha portato a sperimentare movimenti piuttosto ripetitivi e meccanici, legati ad una certa automaticità. Nel lavoro di ricerca performativa un'immagine guida è nata durante l'esplorazione e mi ha poi aiutato a direzionare la successiva fase di composizione: una piattaforma, in un cantiere edile, soggetta a sollecitazioni vibratorie ripetitive e meccaniche. Il frame in alto, lungo, del video, dichiara l'ingresso del tema di studio sulla vibrazione/sollecitazione.

Il movimento degli altri frame vuole far dialogare questo tema con la colonna vertebrale, parte del corpo dalla cui attivazione sono nate, appunto, le riflessioni delle insegnanti sulla sollecitazione. Si è affacciata così la riflessione, che approfondirò nel sesto capitolo, del lavoro dell'insegnante come professione usurante.



4.5.2 Contenimento

L'incontro sulla colonna vertebrale e anche il terzo, quello sul bacino, hanno portato con sé anche l'emergere nel gruppo del tema del contenimento. Sono affiorate storie intense e di contatto ravvicinato con la dimensione del dolore nei bambini.

Caterina: io l'ho collegata invece a una bambina che ho in classe, che è stata adottata e la cui mamma adottiva è morta di un tumore. Quindi lei ha delle crisi di pianto... sconcolato, infinito. Basta un niente e scatta questa cosa. E quindi l'unico modo di contenerla è ricrearle la posizione fetale per cui la mia colonna si piega chiudendola dentro... e allora quando lei si sente dentro segue un po' il mio respiro e se riesce ad adattarsi alla respirazione si rilassa e smette di piangere.

Giorgia: (sussurrato) che bello.

Caterina: Per cui sono partita dalla posizione fetale che hai fatto fare tu prima... che appunto mi ricordava lei... visto che l'unico modo per tranquillizzarla è tenerla in braccio... chiudendola quasi dentro. Perché è l'unico modo che la riporta là, probabilmente...che poi non è neanche la sua mamma...però...probabilmente, comunque, simbolicamente, è una cosa che a lei fa stare bene...che la tranquillizza.
Silenzio. (Trascrizione primo incontro)

Il corpo dell'insegnante che contiene fisicamente la bambina e il suo pianto costruisce un luogo di rassicurazione, al di là e prima di ogni parola.



<https://vimeo.com/257726406/378153fb64>

Durante l'analisi performativa del materiale, entrando in contatto con questa storia di contenimento portata da Caterina, mentre mi interrogavo su dove dimorasse per me in quel momento "il contenimento", in quale parte anatomica, con quale forma, è emersa in modo piuttosto distinto una domanda: chi o che cosa contiene l'insegnante? Nel lavoro fisico la mia attenzione era attivata non tanto verso la forma contenuta che io esploravo in parti micro e macro del mio corpo (il pugno di una mano, la colonna intera, le braccia), ma a quello che avrebbe potuto a sua volta contenere quel contenitore. Mentre le mie braccia formavano, con la parte della mia colonna, un ovale, la percezione del mio movimento mi portava a interrogare proprio i bisogni di quella linea curva che a sua volta si faceva contenitore. Che forme di contenimento vengono attivate da parte di queste insegnanti? Come viene nutrita questa capacità di contenimento emotivo? Come viene ripulita e tenuta in vitale presenza?

Rosa: Il bacino, l'addome... quando parlavi prima della delicatezza legata alla zona, l'unica associazione che mi è venuta in mente con la scuola è che il bacino è una parte del

corpo che mi lega ai bambini solo per l'aspetto relazionale e affettivo, emotivo. Ed è completamente svincolato da tutti gli aspetti didattici scolastici classici. Perché a livello del bacino e dell'addome è il punto dell'abbraccio dei bambini quando sono piccoli.

Ti arrivano giusto lì e il loro viso si appoggia alla tua pancia.

Ed è il momento in cui senti l'intensità della relazione. Tu non sei più la maestra... è il momento in cui loro si lasciano andare a un abbraccio dove ti comunicano il loro affetto e tu lo senti... lo senti davvero. E anche tu, nel momento in cui accetti questo abbraccio, lo fai al di là della relazione maestra-bambino, ma in virtù di una relazione che è diversa, è affettiva con i bambini. Quindi l'ho descritta come esperienza che dà la possibilità di vivere questo aspetto relazionale slegato dagli altri. Dall'essere maestra. (Trascrizione terzo incontro)

Il tema del contenimento porta con sé una riflessione sulle emozioni. Esse non possono essere allontanate nel processo di insegnamento-apprendimento.

Come sostiene la Pedagogia del corpo, è importante non dimenticare, infatti, che qualsiasi contenuto disciplinare prende senso all'interno di una relazione, "poiché la questione dell'insegnare non è quali informazioni trasmettere, bensì come trasformare le informazioni in conoscenza" (Gamelli, 2011, p. 111).

Franca: io sempre partendo da quello stesso lì... l'opposto... un bambino ma in quel caso non ero io che abbracciavo lui ma lui che abbracciava me da dietro... tipo ragnetto. E in realtà io... non è che ho particolarmente voglia di leggerlo, però ho fatto come se fosse appunto la colonna che diceva davvero come si sente. Questo bambino è davvero un bambino che insomma aveva degli scatti di, di, di...rabbia. Quindi... prima dovevi rincorrerlo, contenerlo... quindi in quel caso la mia colonna soffriva perché io lo rincorrevo, mi irrigidivo tantissimo. Poi c'era il momento in cui aveva bisogno di essere coccolato e quindi... spesso c'era proprio lui che mi abbracciava da dietro e facevo le mezz'ore di lezione con lui dietro... con i compagni che dicevano: "Ma cos'è? Il tuo zainetto?". Mi ha ricordato quasi subito questo... hai parlato di colonna vertebrale e io non ho... non avevo la percezione... non ce l'ho la percezione della mia colonna vertebrale... non è una parte del corpo che sento... però mi è venuto in mente... pensando alla schiena, a lui e a quanto la mia colonna vertebrale in quei giorni fosse sollecitata in maniera davvero diversa dalla tensione e dalla... e poi invece anche dalla dolcezza, dal sentire... il contatto... bello, piacevole, caldo, insomma. E quindi parlava lei, la colonna. (Trascrizione primo incontro)

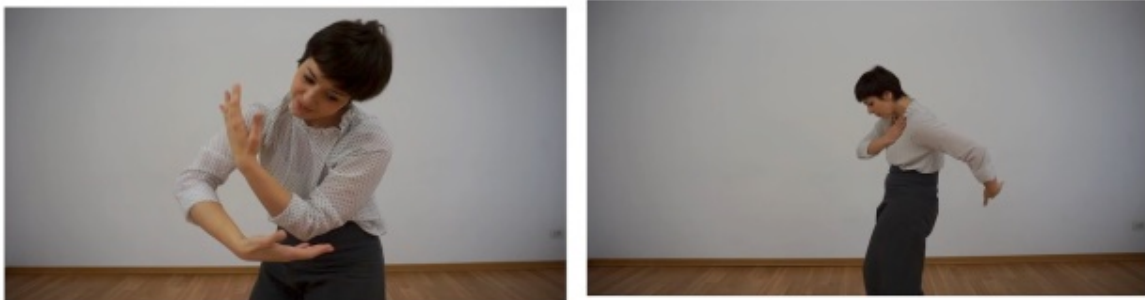
Nel BMC il sistema degli organi e quello scheletrico-muscolare interagiscono in modo dinamico, dandosi reciproco sostegno:

Il sistema scheletrico-muscolare è il contenitore, gli organi sono il contenuto. Occupando il nostro spazio interno, ci danno una sensazione di volume e pienezza, di vitalità interiore e sostegno nel coordinamento dell'intera struttura scheletrica (Bainbridge Cohen, 2008, p. 33).

Il tono degli organi influisce sul tono posturale di base dei muscoli scheletrici e sono il primo habitat delle emozioni⁶². Trovo che questa interazione a più livelli evidenziata dal BMC tra sistema muscolo-scheletrico e sistema degli organi⁶³, tra contenente e contenuto, sia di grande ispirazione per leggere i fenomeni educativi. Gli organi offrono un sostegno vitale, sensibile, presente: non una “struttura”, ma una tonica presenza.

Alla fine di questo tema performativo mi concentro sul respiro: le parole di Caterina, quando racconta che nel respiro riesce a trovare un punto di contatto e di rassicurazione per O. mi portano a riflettere sul movimento continuo, da dentro a fuori, da fuori a dentro, che è proprio dell’educazione. Un movimento tra sé e l’altro, base di reciproco riconoscimento e accoglienza:

Non si tratta “solo” di una metafora: stare di fianco, al fianco, schiena contro schiena, sovrapporsi e sotto-mettersi sono innanzitutto gesti, posizioni, movimenti del corpo. Il confrontarsi o l’af-fiancarsi diventano danza relazionale, anche questa declinabile in infiniti modi, con ritmi e stili che si rinnovano continuamente. Il posizionamento reciproco - e la sua evoluzione - è parte integrante di ogni processo di formazione, che può essere letto come un tipo particolare di relazione nella quale la res, il collante relazionale, è l’apprendimento (Formenti, 2017, p. 31)



<https://vimeo.com/257726477/fd19870b5c>

⁶² Nella visione del BMC gli organi, come nella Medicina Tradizionale Cinese, sono tesaurizzatori di energia, e connessi alle emozioni.

⁶³ Tesi supportata da interessanti studi embriologici ed evolutivi. Per approfondimento: Bainbridge Cohen, 2008.

4.5.3 Click dell'insegnamento

Durante l'organizzazione e l'analisi dei dati con NVivo, mi sono accorta che un tema ricorrente negli incontri è stato quello dello “stato dell'energia” dell'insegnante in aula.

Rosa e Tina si descrivono così assorbite dalla relazione con i bambini, che definiscono “totalizzante”, da “dimenticare di avere un corpo”, posticipando ogni tipo di bisogno ad esso legato, anche fisiologico.

T.: È come se questo corpo lo utilizzassimo in modo... [...] è talmente totalizzante questa relazione con i bambini che veramente non ti rendi conto. Poi esci morta e capisci che c'è qualcosa che non va. Da sistemare. (Sorridente).

Rosa: è un lavoro che diventa pienamente coinvolgente, quindi totalizzante. Si fa fatica a volte a ricordarsi che... che si è altro oltre ad un'insegnante. (Trascrizione secondo incontro)

Rosa introduce anche la dimensione del “sacrificio” e dell'oblio del corpo.

Rosa.: quando dicevi “del corpo durante le lezioni”: mi è subito venuto in mente che il corpo è quello che io cerco di dimenticare di averne uno, appena entro in classe (ride) e devi ignorare tutti i tuoi bisogni... dal banale dover andare in bagno e “devo tenermi la pipì” per due ore, perché non puoi lasciare la classe a nessuno o aspetti il momento in cui passi una collega e le dici: “Aspetta un secondo!!!!”. Questa dimensione di dimenticarti di avere un corpo che richiede un'attenzione e una cura perché tu in quel momento sei attento a tutti i bisogni degli altri e devi sacrificarti... da quando non sei in perfetta forma... da quando hai il mal di testa e devi dimenticarti di....

Quindi subito mi è venuto in mente questo: “ma come?? Io il corpo cerco di dimenticarmelo quando lavoro!!! (Trascrizione secondo incontro)

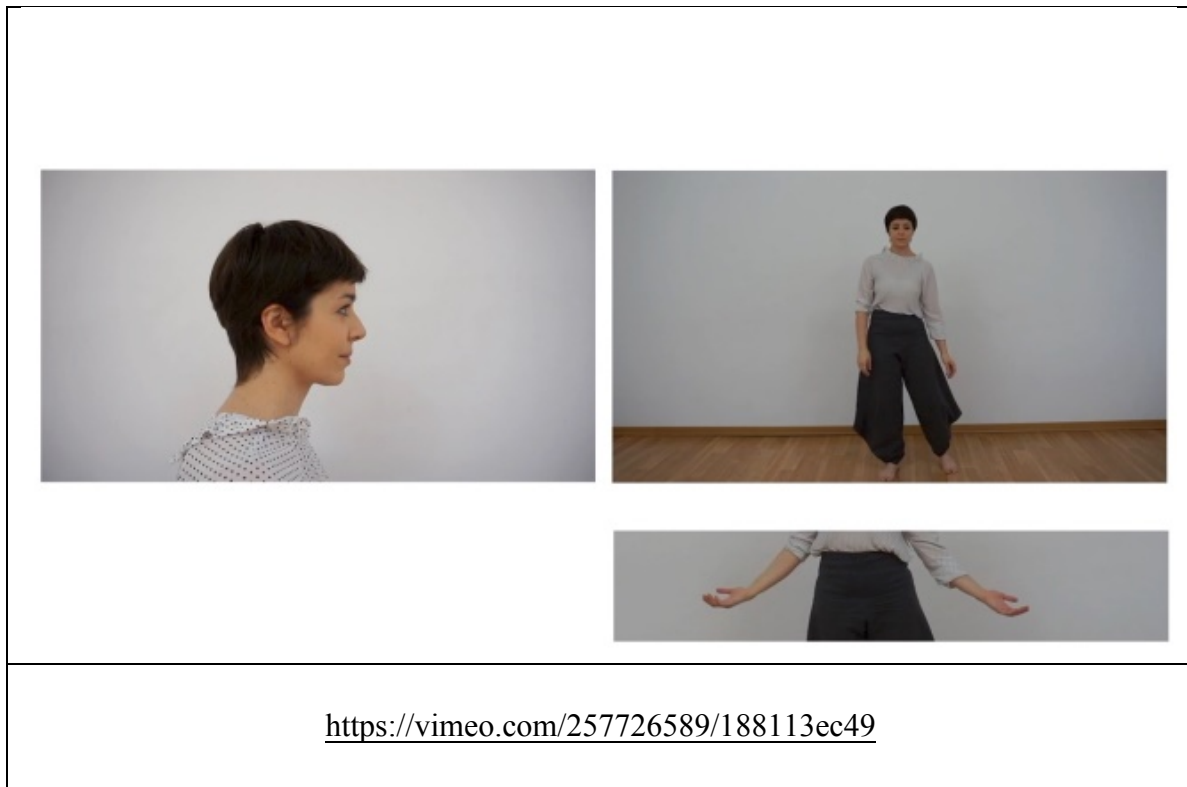
Già in fase di organizzazione del materiale con NVivo, ho collegato questo tema del “dimenticarsi” del proprio corpo e dell'essere completamente assorbiti, con una riflessione sullo stato energetico dell'insegnante in generale. Questo stato di centratura sulla situazione, sul qui e ora, sulla relazione con i bambini, mi ha riportato all'ambito performativo.

Rifletto sull'energia performativa dell'insegnamento: sia nella direzione di energia legata all'azione, al fare, all'agire educativo, sia nel senso di energia che si trova in uno stato energetico particolare, amplificata dal contesto in cui viene attivata, dal setting d'aula.

Il principio della presenza scenica dell'attore e dunque della sua energia in scena è un tema cardine dell'antropologia teatrale. Eugenio Barba, nel suo bellissimo saggio *La canoa di carta* diffonde in maniera esplicita questo principio di origine grotowskiana. La parola energia – riferita a quella dell'attore – “deve essere subito riempita di virtualità operativa” (Barba, 1993, p. 33) e, con questo obiettivo, si risale alla sua origine etimologica: il termine “energia” significa “essere in lavoro”, dal greco en –ergon (opera, lavoro). Interrogandosi su questo “lavoro” e, in particolare su cosa differenzia in qualità la presenza scenica di vari attori, Barba la distingue in tecniche quotidiane, tecniche extraquotidiane e tecniche del virtuosismo. Egli sostiene che il nostro corpo è usato in maniera sostanzialmente differente nella vita quotidiana e in situazioni di rappresentazione. Le tecniche, cioè i modi specifici di utilizzare il nostro

corpo, sono tanto più funzionali quanto più diventano inconsapevoli: i gesti quotidiani, sono in genere caratterizzati dal principio del minimo sforzo, cioè dal conseguimento della massima resa con il minimo impegno di energia. Le tecniche extraquotidiane si basano al contrario:

[...] sullo spreco di energia. A volte sembrano addirittura suggerire un principio opposto rispetto a quello che caratterizza le tecniche quotidiane: il principio del massimo impiego di energia per un minimo risultato (Barba, 1993, p. 31).



Barba aggiunge che queste tecniche extraquotidiane sono legate a un'alterazione dell'equilibrio: muovono verso la tenuta di un equilibrio instabile. Nell'andare a delineare cosa intenda per energia extraquotidiana, egli delinea il principio dell'opposizione.

Energia –aveva detto l'attore Kabuki Sawamura Sojurô- potrebbe essere tradotta con koshi” E l'attore Nô Hideo Kanze: “Mio padre non diceva mai: usa più Koshi. Mi insegnava di che si trattasse facendomi camminare, mentre lui mi tratteneva per le anche. (Barba 1993 p.43)

Per vincere la resistenza, il busto è costretto a piegarsi leggermente in avanti, le ginocchia si flettono, i piedi premono sul terreno e strisciano piuttosto che alzarsi come in un passo normale: un modo artigianale per ottenere la camminata di base del Nô. L'energia come koshi non è il risultato di una semplice e meccanica alterazione dell'equilibrio, ma di una tensione fra forze contrapposte; “il corpo dell'attore rivela la sua vita allo spettatore in una miriade di tensioni di forze contrapposte. È il principio dell'opposizione” (Barba 1993, p. 43).

Ecco, io non me la impongo l'energia straordinaria, però quando entro in questo dispositivo che è la "mia" classe, con i "miei" bambini e le "mie" bambine... mie tra virgolette, non sono affatto mie, appartengono a loro stessi (ride)... l'energia straordinaria arriva, mio malgrado. Nel senso che adesso l'ho portata ad un livello di consapevolezza. Prima non era consapevole ma in ogni caso... anche se io arrivo un po' stanca, perché ho dormito poco, perché magari sono rimasta a scrivere alzata fino a tardi, perché ho visto un film, perché sono stata ad un concerto... appena arrivano i bambini... c'è un click!... non so se il click scatti nella testa, scatti nella colonna... nella voce... però il click avviene, di fatto. E attiene un po': intanto alla gioia di stare insieme, della consapevolezza che in quel momento siamo gruppo e siamo tutti insieme, dobbiamo fare delle cose tutti insieme. Per cui a me non succede mai di sedermi, anche se sono stanca morta... dopo il click è proprio come se avessi rinnovato la mia energia. Non so se è l'energia straordinaria di Grotowski... però io credo, quando guardo o guardavo⁶⁴ ... quando guardavo attori anziani che magari arrivavano un po' acciaccati dal mal di schiena... penso a quando assistevo alle prove della Tempesta con Tino Carraro che era già anzianetto... o la Giulia Lazzarini che non era una bambina quando faceva Ariel. Magari arrivavano... che so... il mal di piede, il mal di testa... il mal di denti, l'incazzatura per qualcosa... e poi c'è il click... e a quel punto Tino Carraro diventava un giovanotto nel pieno delle sue forze, Giulia Lazzarini volava agganciata a questo cavo per fare il folletto Ariel e ti accorgi che qualcosa succede nel corpo. Qualcosa succede. Che cosa sia, non lo so... La stessa cosa, a me, succede con la voce. Tu senti che ho la voce abbastanza bassa: e a scuola parlo così... non grido mai... è difficilissimo che mi scatti... perché sono così... è difficile che mi scatti... però anche se magari ho mal di gola o ho giù la voce, quando sono a scuola e inizio a leggere con loro, ad ascoltarli, o facciamo la chiacchierata, succede alla voce quello che succede al corpo. (Trascrizione intervista con Giorgia)

Nell'idea dell'insegnamento come postura e presenza è già contenuta una teoria locale dell'insegnamento. Giorgia nella sua risposta rimanda a un evento inter-relazionale. Il click dell'energia: è un andare verso l'altro e nello stesso tempo aprirsi a qualcosa che viene costruito insieme. Quindi l'insegnamento e l'apprendimento sono legati a un incontro e a uno stato di presenza di insegnante e bambini. È una presenza che si apre all'ascolto e al fare. Emergono dei dettagli di didattica enattiva: il lavoro dell'insegnante come co-costruzione, la dimensione corporea che va oltre i confini del proprio corpo, la Mente della classe che comprende insegnate e bambini. e uno stato di presenza che è già direzionato verso un fare. in questo caso assieme, da cui si genera la conoscenza.

4.5.4 Code di energia straordinaria

Quando ero in Giappone con l'Odin Teatret, mi chiedevo cosa significasse l'espressione *otsukarasama* con cui gli spettatori ringraziavano gli attori a fine spettacolo. Il significato di questa espressione –una delle tante formule dell'etichetta giapponese, particolarmente indicata per gli attori- è: "ti sei molto stancato per me" (Barba, 1993, p. 31).

⁶⁴ La prima formazione di Giorgia è stata attoriale, presso il Piccolo Teatro di Milano.

Vi sono tuttavia molte differenze tra il lavoro dell'insegnante e quello dell'attore, in termini di utilizzo d'energia. Un aspetto che mi sembra fondamentale da considerare è il fatto che questo dispendio energetico sia nell'esperienza di un insegnante un fatto quotidiano, caratterizzato da lunga durata e ripetitività. In questo senso porta a una riflessione sulla cura che l'insegnante deve riporre al suo stato, al suo benessere come persona, per equilibrare il grosso carico di lavoro energetico e fisico.

La riflessione sul tema del benessere dell'insegnante è stata importante nel mio lavoro di tesi: ne tratterò analiticamente nel sesto capitolo, rispetto all'incontro di restituzione con le insegnanti, e nelle conclusioni rispetto ai possibili sviluppi futuri di ricerca in educazione che esso apre.

Giorgia.: Poi, quando “spegni”, chiudi, loro vanno a mangiare, tu vai a casa. Io quando arrivo a casa mi devo coricare. Almeno una mezz'ora. Ho proprio bisogno di far scivolare quelle code di energia straordinaria che mi uccidono

[...]

Giorgia: perché non so più dove metterle... finché sei in azione l'energia ce l'hai e la vai a collocare nella lettura, nell'azione con i bambini, in palestra, nel gioco in giardino... nel saltare la corda all'intervallo... ma quando non ne hai più bisogno, di tutta questa energia, ma lei è ancora attiva, perché l'energia si auto genera, tu lo sai... e quindi hai queste code che ti uccidono... per cui devi sdraiarti (sussurra). (Trascrizione intervista a Giorgia)



4.5.5 Fare Vuoto

L'ultima parte del video Body Score nasce da un approfondimento di alcuni dati che avevo raccolto durante l'incontro sulla colonna vertebrale e che poi ho scelto di approfondire nell'intervista effettuata con Caterina. Di questa insegnante mi ha colpito fin dal primo incontro il modo pacato con cui portava storie di sofferenza intensa legata ad alcuni bambini (Caterina è anche un'insegnante specializzata sul sostegno): il caso di O., di cui ho raccontato nel tema performativo sul contenimento, e il caso di A., un bambino paraplegico, che con lei passa solo quattro ore alla settimana e con cui decide di intraprendere un lavoro di rilassamento a partire dalla testa. Un percorso piccolo ma che dura tutto l'anno, e che porterà questo bambino a muovere parzialmente l'arto immobilizzato.

Io.: mi ha molto colpito come tu negli incontri portassi dei casi molto intensi, di bambini con una grande sofferenza. Per esempio, il racconto, bellissimo, che ci hai fatto di quel bambino che non muoveva un arto...Nel senso che... a me ha risuonato questa cosa: che tu riuscivi a stare in contatto con un dolore molto grande di questi bambini, senza averne paura [...]. Avere il coraggio di prendere in mano l'arto di un bambino che non lo muove e di dirgli "Dallo a me!" e (ridiamo)

C.: sì

Io: e tu che dicevi: "Ad un certo punto proprio me lo regalava!!!" Questa cosa a me ha colpito moltissimo, anche a livello simbolico... però dal modo in cui ce lo raccontavi c'era sempre uno spazio [...] io sentivo uno spazio [...], io ho visto un vuoto dentro di te. Una possibilità che tu lasci nella relazione, pur stando così vicina ai vissuti dei bambini. Io l'ho collegata alla tematica del pieno e del vuoto. (Trascrizione intervista a Caterina)

Questa tematica del "pieno e del vuoto" nell'insegnamento, ma non solo, risuonava in modo potente in me come ricercatrice e come persona. Ho riflettuto sul fatto che uno degli aspetti del BMC che reputo più interessanti è connesso alla possibilità di avvertire uno spazio - anche a livello metaforico e simbolico - in punti del corpo dove questo spazio sembra meno presente o assente.

Io: Portare uno spazio - anche a livello simbolico - per me significa, per esempio, portare l'attenzione allo spazio che c'è tra le scapole, al fatto che c'è uno spazio articolare dove noi pensiamo che non ci sia, c'è una mobilità articolare.

C: sì.

Io: personalmente quello che interessa del Body Mind Centering è questo: che guarda alla struttura del corpo come a delle possibilità, innanzitutto come spazio.

C: certo.

Io: a me ha risuonato questa cosa, rileggendo le tue parole. Mi ha molto colpito che tu portassi dei casi tosti, come anche altre persone nel gruppo, però sembrava di sentire, da parte tua, che tu coltivassi questo spazio. (Trascrizione intervista a Caterina)

Caterina già dopo il primo incontro mi prende da parte e mi racconta della sua storia, della sua visione sulla conoscenza incorporata, in cui racconta di quella malattia, il cancro, che l'ha portata a interrogarsi su tanti aspetti della sua vita e anche a direzionarsi verso la spiritualità buddhista.

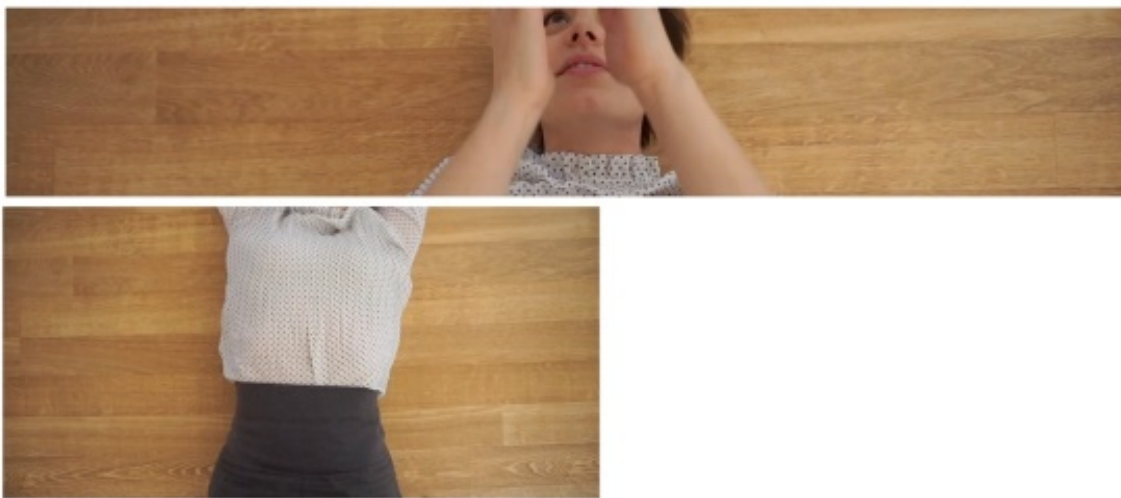
Nella ricerca performativa, in relazione alla tematica dello spazio, sentendo e risentendo le parole di Caterina, spontaneamente mi sono ritrovata a ripensare alla Sonata di Mozart K. 413, che rappresenta la base musicale di questa parte del video.

La composizione di movimento è andata verso un movimento leggero, di forte contatto con la respirazione, legato a un luogo altro. Da qui l'idea di uscire dall'inquadratura e di fare, appunto, spazio allo spazio.

È un po' come dici tu. È lo stesso concetto, tu l'hai espresso in modo differente, ma è lo stesso concetto: la sofferenza fa parte della vita. Ma questo non ti deve togliere...fa parte della vita (dice con voce serena). Ma questo non vuole dire accettazione, per niente. Vuol dire che c'è sempre un'altra possibilità: di spazio, di movimento, di soluzione, di alternativa. Capito?

[...] Quindi ti do ragione sul fatto che... è proprio questo: fermarsi a pensare. Che esiste un altro punto di vista, che esiste un'altra opportunità, capito? Uno spazio di movimento che non è solo quello che vedono i nostri occhi. Ma che la vita è altro.

E quindi questi bambini hanno bisogno... secondo me non li devi inseguire sulla loro problematica. Ma loro devono sapere che se vogliono c'è uno spazio d'ascolto.
(Trascrizione intervista a Caterina)



<https://vimeo.com/257737333/d27b85ff05>

Il tema del vuoto è un concetto che ricorre in “The Embodied Mind” (Varela, Thomson e Rosch, 1991), essendo un nodo fondamentale nella filosofia e nella pratica buddhista. Nella visione dei tre autori l’atteggiamento meditativo spinge verso il non attaccamento, che a sua volta è un

punto di partenza per condotte etiche. Il tema del vuoto, dell'essere centrati sul momento presente, è molto sviluppato in letteratura anche nelle discipline performative.

Nell'impostazione fenomenologica alla ricerca, a cui il mio lavoro a tratti si ispira, è fondamentale, nella postura del ricercatore, fare vuoto. Mortari parla di un atteggiamento morbido verso l'epochè, non un'epochè radicale, piuttosto il coltivare un'epochè professionale, anche se certo è più impegnativo e faticoso, che rende l'atto del conoscere più aperto e fluido e, conseguentemente, più vitale:

[...] al ricercatore è richiesto di evitare interpretazioni tecnicistiche dell'epochè e di dedicarsi ad un processo autoeducativo che coinvolge tutto se stesso. Fare-vuoto significa abbandonare i sentieri familiari e ritrovarsi in luoghi sconosciuti dove le mappe abituali non funzionano; prendere le distanze da tutto ciò che è familiare per azzardare l'imprevisto. (Mortari, 2007, p.108)

Questo modo di interpretare la postura fenomenologica è un'attitudine di ricerca caratterizzata da una forma di rilassatezza (cioè di non attaccamento al proprio io) che può guidare alla comprensione dell'altro (Weil, 1988, p.131). Essa si declina in due atteggiamenti posturali: il "non-cercare" e il "fare-vuoto" (Mortari, 2007, p. 93) per ritornare alle cose stesse, che nel paradigma dell'enactive embodiment significa stare sull'esperienza incarnata. Non cercare significa, in questo caso, evitare di imporre il proprio punto di vista all'altro e saper stare in ascolto del divenire delle cose, della ricerca altrui. Lèvinas parla, a questo proposito, di un "essere in ritardo" (Lèvinas, 1985, p. XVI) nel modo di andare incontro all'altro. Come ci ricordano Mortari e Mazzoni tutto questo ha dei forti aspetti di tipo etico:

Diventare strumento etico significa sviluppare certe posture relazionali, incarnare posture etiche (Mortari & Mazzoni, 2014, p. 36).

Rifletto sul valore della capacità di fare spazio-fare vuoto per essere in un atteggiamento di genuina ricerca; una ricerca pedagogica che sia embodied, situazionale, e attenta dunque alle componenti performative. E nell'insegnamento come può prendere forma tutto questo? Questa postura del ricercatore che assonanze ha con il lavoro in classe?

Questo capitolo è stato dedicato all'esplicitazione del passaggio da un'analisi tematica (si veda grafico di p. 64) ad una invece performativa; ho cercato di descrivere dettagliatamente i passaggi con cui ho costruito un mio metodo performativo e ho poi cercato di documentare il processo creativo che mi ha portato alla costruzione di una video-performance.

Questa parte della mia ricerca, pur nella difficoltà di gestione di una mole considerevole di dati (160 riprese video) e nella problematicità di percorrere una strada metodologicamente inedita di ricerca, ispirata certo a precedenti, specialmente nell'ambito dell'auto-ethnography (Spry, 2016), ma di fatto inedita, specialmente in ambito italiano, dove è molto raro incontrare studi con questo taglio in ambito educativo, è la parte della ricerca di dottorato in cui mi sono sentita più "in ricerca", perché lì è come se fossi riuscita a utilizzare fino in fondo il mio habitus di ricercatrice, entrando nella ricerca in modo pienamente embodied, con tutta la mia soggettività.

Questo passaggio è stato per me molto importante, non solo per i risultati che questo ha portato rispetto ad un'analisi dei dati performativa – materiale che approfondirò nel sesto capitolo – ma soprattutto perché ha rappresentato una svolta paradigmatica. Il corpo, come si diceva all'inizio di questo lavoro di tesi, nel primo capitolo, è, nella scuola, ancora un'invisibile presenza (Manuzzi, 2009). Anche a livello accademico, almeno in Italia, è ancora lontana la svolta nella ricerca qualitativa in cui potrà essere davvero valorizzata un tipo di conoscenza incarnata, situata, soggettiva, in movimento. E io credo che l'utilizzo di un tipo di metodologia di questo tipo vada nella direzione del trovare una coerenza tra l'oggetto di indagine, la conoscenza embodied, e un'analisi che ne rispetti fino in fondo la sua natura, a partire dalla messa in gioco, a sua volta embodied, del ricercatore stesso.

Io credo che per la ricerca qualitativa in educazione e nelle scienze sociali, dove l'oggetto ha sempre una natura relazionale, situata, mai isolabile dal contesto e dal senso che i partecipanti attribuiscono al fenomeno indagato, che questo tipo di metodo di ricerca possa essere euristicamente potente ed efficace. Come lo è stato per me in questa ricerca. Nel sesto capitolo, infatti, avrò modo di descrivere che cosa è successo nell'incontro di restituzione con le insegnanti e dunque di argomentare come la video-performance e i dati in essa raccolti abbiamo agito nel dispositivo di ricerca in termini di attivatori di partecipazione e autonoma riflessione del gruppo.

CAPITOLO QUINTO

Andar per frutti: le azioni deliberate

Cuore di questo capitolo è il racconto delle azioni deliberate, degli “atti trasformativi” che le insegnanti decidono di sperimentare nella pratica d’aula, direzionate verso specifiche azioni didattiche o verso uno spostamento di prospettiva della propria postura d’insegnante – in senso tanto fisico quanto figurato. La domanda alla fine del primo paragrafo fa da guida all’intero capitolo: che cosa rende una ricerca embodied trasformativa? Ogni azione deliberata contiene potenzialmente una soluzione a questo quesito, posto implicitamente da una delle partecipanti.

L’analisi performativa del materiale di ricerca si è concentrata su due delle quattro macro-categorie emerse durante il processo di codifica attraverso NVivo: il video prodotto per la restituzione alle insegnanti ne è una composizione (Formenti, 2008), che condensa e cristallizza in forma estetica questo ramo della mia ricerca. Ramo che ho sentito il più originale ed euristicamente dotato di senso del mio lavoro.

Questo capitolo è dedicato a un’altra area emersa durante la codificazione del materiale: le azioni deliberate, cioè i semi che sono fruttati durante il percorso. Anche se non è stata oggetto di analisi performativa né di restituzione effettiva alle insegnanti, questa parte dei dati è una collezione di materiali importanti nella ricerca. Si tratta di documentazioni dell’incontro tra le ipotesi e le teorie locali nate nel contesto di formazione/ricerca e le pratiche in aula, con i bambini.

Ogni ciclo di ricerca cooperativa si conclude⁶⁵, infatti, con l’azione deliberata, in cui i partecipanti si interrogano sul modo per portare nelle loro vite, in questo caso nel contesto professionale, un frammento della ricerca.

[L’azione deliberata] non è un agire strategico, mirato a obiettivi esterni [...] ma di un’azione intenzionale che rimane attenta al senso della relazione: “chi sono io”, “chi è l’altro per me”, “chi sono io per lui”. (Formenti, 2008, p. 35)

Le azioni deliberate sono fiorite con un tempo di realizzazione tutto loro, talvolta sfasato rispetto a quello della ricerca, perché connesse alla vita didattica, al ritmo e alle esigenze di classe di bambini e insegnanti. Altre volte si sono concretizzate subito, nell’intervallo tra un incontro e l’altro, e in questi casi partire nei nostri incontri dalla condivisione di queste esperienze e dalle riflessioni pedagogico/didattiche da esse scaturite, portava molto nutrimento alla ricerca e al gruppo. Si generava quella circolarità tra ricerca e pratica, tra riflessione e azione, che funziona da alimentatore di partecipazione e di senso per la ricerca. Ma non in tutti gli incontri si è verificata questa trasformazione: il passaggio dal lavoro in aula psicomotoria,

⁶⁵ Nella Spirale della cura non c’è inizio né fine: si può partire da uno qualsiasi dei quattro passaggi (Formenti, 2009).

con un taglio più di ricerca/formazione, alla prefigurazione di un'azione deliberata è risultato per il gruppo un salto difficile, un elemento critico, che ha messo generalmente in difficoltà. Per alcune insegnanti, in particolare per tre su otto, non è stato possibile pensare né realizzare un'azione deliberata durante tutta la durata del percorso. Questo ostacolo è stato verbalizzato almeno una volta da ogni partecipante, lungo il percorso.

Luciana: io non sono riuscita. Non sono riuscita a pensare a questa cosa... (Trascrizione secondo incontro).

Franca: ci vuole sempre il pensiero dietro. È questo: noi facciamo un po' fatica ad avere questo pensiero nella quotidianità. Io quando sono qua ci sono e mi piace molto e mi vengono anche delle idee... poi, il giorno dopo, me le dimentico... te lo dico sinceramente, me le dimentico e non riesco ad avere un pensiero. È questo il mio problema. (Trascrizione quarto incontro)

Osservo che interpretare la ricerca-formazione in termini strettamente strumentali, il ragionare in termini di causalità lineare, di applicazione diretta di contenuti dal setting di ricerca al contesto classe, non aiuta a compiere questo salto, che è un salto innanzitutto trasformativo, immaginativo.

Non c'è nessuna idea di controllo nell'azione deliberata, che quindi non va confusa con la ricaduta pratica o con l'applicazione dei risultati [...]. Fedeli al messaggio batesoniano, non iniziamo il percorso di ricerca allo scopo immediato di risolvere un problema o di cambiare la realtà, ma con l'intenzione di aprire possibilità, soprattutto nello sguardo e nella postura dei partecipanti. (Formenti, 2016, p. 205)

Ci vuole spazio per accogliere il proprio racconto, la propria teoria locale, per poi provare a sperimentare in aula; occorre, si diceva nello scorso capitolo, fare-vuoto (Mortari 2007), per sperimentare realmente, per essere in ricerca. Anche nella didattica. È quello che è accaduto a Rosa, una delle partecipanti, che ha riportato con entusiasmo al gruppo la genesi di una sua azione deliberata effettuata nella propria classe:

Rosa: sono stata molto in difficoltà nell'individuare un'azione deliberata, non riuscivo proprio a pensare, allora ad un certo punto... a me vengono, così, le illuminazioni... (ride), va beh, provo a riproporre l'attività, simile a quella che abbiamo fatto insieme, cercando di creare un collegamento tra l'attività e un ritorno effettivo per i bambini legato a un'esperienza didattica. Facendolo con loro effettivamente è nato un percorso bellissimo. (Trascrizione terzo incontro)

Emergono particolari della sua teoria dell'insegnamento/apprendimento: la consapevolezza che seguire un'intuizione con una disposizione di ricerca apre già una pista di lavoro, che poi andrà a farsi sul campo, assieme ai bambini. Nell'invitare il gruppo a proiettarsi mentalmente verso un'azione deliberata è stata ripetutamente rimarcata la libertà di orientare tali azioni, o meglio, tali propositi di azioni, nella forma e nella direzione che ognuna desiderasse esplorare. L'azione deliberata veniva da me presentata al gruppo come una dichiarazione di intenti di micro-atti di

ricerca. Sono emerse due direzioni: una più didattica, rivolta direttamente ai bambini-con l'intento di sperimentare con loro alcuni passaggi del lavoro corporeo e anatomico svolto insieme; direzione, questa, abbracciata con più facilità da chi insegnava in classi del secondo ciclo, quarta o quinta primaria. L'altra direzione, rappresentata da azioni deliberate in cui l'accento e lo sguardo si è direzionato verso la postura dell'insegnante stessa durante il lavoro in aula.

Luisella: io mi sono iscritta⁶⁶ [alla ricerca] non perché avessi un'idea di che cosa... però mi aspettavo qualcosa di più "didattico" e meno sul personale. Perché tu lavori un po' sul personale. Lo dico andando ad attingere a un corso di psicomotricità che io ho fatto per tre anni...dove si è lavorato molto prima su se stessi, per andare poi a modificare atteggiamenti, posture, modalità di porsi nei confronti dei bambini. Per cui è estremamente difficile... pur avendo avuto il pensiero, perché ce l'ho avuto, non avevo, come dire, gli strumenti per rendere quel pensiero un'azione in classe. Se non di prestare attenzione a me stessa nel momento in cui mi rendevo conto di posizionarmi in maniera scomoda. E magari rimandavo un atteggiamento di disagio ai bambini quando in quel momento era un tipo di disagio prettamente fisico. Per cui, almeno per me, tramutare un lavoro così personale, in un'azione didattica con i bambini, è difficile.

Io: Non necessariamente l'azione deliberata si traduce in un'azione didattica...

Luisella: però... io sono qui pensando che possa essere di beneficio per le mie azioni didattiche e quindi, di riflesso, per i bambini. (Trascrizione incontro di restituzione).

Quest'insegnante solleva sicuramente un grande tema per la Pedagogia del corpo: che cosa rende un'esperienza estetica - legata alla sensorialità - realmente formativa/trasformativa? Quali sono le condizioni per cui un'esperienza - come dice Dewey - diventa esperienza trasformativa, di apprendimento? Forse non si tratta tanto dell'esperienza corporea in sé, ma della trasposizione che riusciamo a farne operando un passaggio da un canale all'altro (Gamelli, 2011). Dalla documentazione delle azioni deliberate che vado ad illustrare, emergono possibili risposte a questo quesito sulla natura dell'apprendimento incarnato (e dunque dell'insegnamento).

5.1 Le azioni deliberate: con i bambini

“È l'esperienza del corpo e col corpo che fornisce il terreno su cui i bambini costruiscono le loro conoscenze, da cui partono per scoprire i principi da cui è regolato il mondo fisico” (Nigris, 2007, p. 88).

Delle otto insegnanti più presenti al progetto di ricerca sono riuscite a costruire azioni deliberate su un piano didattico quelle con classi del secondo ciclo. Probabilmente per il lavoro sul corpo umano da me proposto si riesce più facilmente a tradurre in una proposta didattica con bambini del secondo ciclo, mentre con bambini del primo ciclo è indispensabile uno spazio di trasformazione - e dunque immaginazione didattica - maggiore, che probabilmente richiede anche un tempo di pensiero e di progettazione diversi da parte dell'insegnante.

⁶⁶ Mi fa riflettere l'uso di questa forma verbale. Ci si "iscrive" a una ricerca? Mi richiama più l'idea di un corso di formazione.

5.1.1 Le ossa sono vive

Per ragioni strettamente funzionali alla sua organizzazione interna, la scuola offre ai bambini una rappresentazione della conoscenza del mondo caratterizzata dalla frammentazione e dalla divisione: divisione del corpo dalla mente, della ragione dall'emozione, della conoscenza dall'esperienza dei sensi. (Gamelli, 2011, p. 109)

Agganciandosi ai contenuti del nostro primo incontro in aula psicomotoria, C. ha proposto ai bambini della sua classe, una quinta, alcuni elementi di riflessione teorica e di sperimentazione pratica a partire dal lavoro fatto sulla natura dell'osso e sulla colonna vertebrale, integrato poi con una pratica yoga, disciplina di cui l'insegnante è esperta e appassionata praticante. Al gruppo, durante il quinto incontro e poi in modo approfondito durante lo spazio dell'intervista in profondità che abbiamo avuto modo di fare, Caterina ha voluto portare due racconti emozionalmente intensi, legati a due bambini della sua classe.

Il primo, riguarda O., una bambina adottata che in terza elementare ha perso la sua mamma adottiva per un tumore. Alla storia di questa bambina e in particolare alle parole che Caterina ha utilizzato per raccontarci di lei durante il primo incontro, quello sulla colonna vertebrale, è dedicato un quadro performativo della restituzione alle insegnanti.

Qui Caterina racconta come l'azione deliberata, nella veste di azione didattica, abbia aiutato questa bambina a "consolarsi un po'", a trovare un contenimento, in qualche modo, al pensiero della morte della sua mamma, visto che, tra l'altro, il lavoro didattico aveva coinciso con la data del suo compleanno. A partire dall'iniziale sconforto che le muove l'immaginario delle ossa connesso al tema della morte, entrare in contatto con la "vitalità" dell'osso⁶⁷ (uno dei principi BMC sul sistema scheletrico) attiva in lei nuovi pensieri e connessioni:

Caterina: volevo dirti che quella bambina che ha pianto tantissimo perché ha la mamma... in realtà lei ha detto che aveva collegato l'osso appunto alla mamma che non c'è più, perché era il periodo del compleanno della mamma. Io avevo chiesto di fare quello che avevi detto tu –riferita a me, ndr- "se pensiamo all'osso, quale immagine l'associamo?" e sono uscite molte immagini di scheletri... legati alla morte... Lei come idea ha associato la morte però poi quando noi abbiamo parlato del fatto che l'osso è vivo e che cresce... è come se questo stimolo che... una cosa, pur essendo morta, in realtà ha un aspetto vivo... adesso parlando tra adulti... è come se lei avesse capito che in realtà c'è una continuità... non c'è una separazione... e una cosa che non c'è più in realtà può esserci ancora, no? E quindi lei diceva: la mia mamma c'è attraverso le cose che mi ha lasciato, che mi ha insegnato. Attraverso la sua musica, per esempio, perché lei suonava l'arpa, questa mamma... le raccontava le storie, suonando l'arpa [...].

⁶⁷ Uno dei principi del lavoro BMC sul sistema scheletrico. Per dettagli si veda la proposta contenuta nel capitolo 3, par. 3.5.

Quindi secondo me lei... era molto contenta di questa cosa, come se avesse fatto un parallelismo tra il fatto che... sì, la mamma fisicamente non c'è più, però ... per carità, è stata involontaria questa cosa, per cui... (Trascrizione quinto incontro)

Lo scritto di O. dopo il lavoro su ossa e colonna vertebrale:

Il lavoro è stato importante, all'inizio mi ha fatto soffrire perché mi ha ricordato la morte della mia mamma... poi ho capito che le ossa sono vive e questo mi ha "consolata" un po'. (Documentazione azioni deliberate di Caterina)

Io: Ma questo termine "importante" l'ha proprio usato lei?

Caterina: certo, è stato un lavoro importante. Comunque a lei piaceva moltissimo, lei lo avrebbe fatto tutte le settimane... il problema è che noi non avevamo il tempo di inserirlo... come tutti i lavori un po'... introspettivi. (Trascrizione intervista a Caterina)

Emerge qui con evidenza il grande potenziale di una didattica sensibile alla dimensione corporea in educazione (Gamelli, 2011b), che sappia creare occasioni per i bambini di trasferire contenuti di sé da un canale all'altro, anche per riconoscere e dare forma alle proprie emozioni. Il secondo racconto che questa insegnante sceglie di portare al gruppo, riferito alla medesima azione deliberata, riguarda E., un bambino che lei descrive come "ipercinetico", "sintonizzato su un piano di pensiero molto alto, cerebrale", "uno dei geni della classe", che fa fatica però a mettersi e a stare in contatto con la dimensione corporea in una disposizione di ascolto.

Fai conto che le prime volte che l'ho portato a fare yoga... a fare rilassamento... per lui parlare di rilassamento era una cosa inaudita... cioè: lui stava steso a terra dritto come un baccalà con la testa completamente sollevata (ridiamo) e gli occhi spalancati! Capito? E fai conto che io... non è che ho fatto yoga in prima. L'ho fatto in terza qualche volta, poi di più in quarta e qualche volta in quinta. (Trascrizione intervista a Caterina)

A differenza di altri momenti dedicati al rilassamento, l'insegnante osserva come questo tipo di lavoro, prima di movimento e percezione della colonna vertebrale legato all'Anatomia Esperienziale, poi di visualizzazione e rilassamento, abbia permesso a E. di collegare il recente ricordo della vaccinazione, momento da lui vissuto con paura, alla percezione della sua colonna vertebrale. In questo modo gli ha permesso di esprimere il suo vissuto legato al momento dell'iniezione.

Caterina: E. è talmente concentrato sul suo livello cerebrale, che è molto elevato, che non si ferma a pensare... Perché è abituato a lavorare ad altri livelli... ha già costruito un sito, fa i corsi al Politecnico, cioè, hai capito? Fa i laboratori, fa di tutto di più, ma tutto cerebrale... e invece è un bambino interessante da altri punti di vista, solo che non sono sollecitati. (Trascrizione quinto incontro)

Questo lo scritto di E. alla sua colonna:

"Mentre facevo il lavoro io ho sentito che quel liquido là [della vaccinazione] era arrivato proprio fino a te [alla colonna vertebrale] e che quindi... Sicuramente ci sei [colonna], ma

non ce ne rendiamo conto”. (Materiale di documentazione delle azioni deliberate di Caterina).

Caterina: Quindi questa roba, cioè che lui abbia collegato il fatto di andare a fare la vaccinazione, che comunque gli metteva paura, no?... e che poi abbia fatto questa riflessione e cioè che si sia ricordato di aver sentito il liquido che entrava nel corpo e che saliva alla schiena, così... mi aveva fatto particolarmente impressione. Vuol dire che quel percorso, seppur breve, è riuscito, in quel momento lì, a sensibilizzarlo all’aver più attenzione sul corpo. (Trascrizione intervista a Caterina).

Prima si sente, si vede, poi si conosce. La mente va cercata nel corpo perché, seguendo il pensiero della Arendt (1987), la sua natura è fondativamente biologica, radicata nell’esperienza sensibile di ciascuno di noi (Formenti & Gamelli, 1998, p. 95).

Caterina: Ho raccontato queste cose perché loro due mi hanno colpito in modo particolare perché questo lavoro, secondo me, è andato a smuovere qualcosa di personale in positivo, stimolando una crescita e una presa di coscienza. (Trascrizione quinto incontro)

5.1.2 Dal piede alla cura

Prendersi cura è [...] coltivare l’attenzione, la colleganza significativa, una postura e uno sguardo sensibili al pattern che connette, capaci di celebrare e generare bellezza, senso e legami. Questo richiede pratica [...] ma soprattutto azioni deliberate, ricorsive, ripetitive, in grado di trasformarci da dentro. (Formenti 2017, p. 215)

L’azione deliberata di Rosa, un’esperienza didattica realizzata con la sua classe quarta, descritta con minuzia al gruppo nel terzo incontro, e a me durante l’intervista, è a mio parere il “frutto” che è riuscito a prendere forma e maturare con più pienezza durante il percorso di ricerca. Osservo un forte collegamento tra le teorie sul processo di insegnamento e apprendimento espresse da questa insegnante, in sede di ricerca e intervista, e il modo in cui sia riuscita a sviluppare questa bellissima esperienza didattica che mi accingo tra poco a raccontare.

... probabilmente per la mia formazione... per come sono arrivata a insegnare ai bambini della primaria - arriva ad insegnare da atleta, formata all’Isef, ndr.- per me è una ricerca costante... anche per come sono fatta io... non sento mai di avere la verità in tasca... [...] Io questa me la riconosco come una fortuna, di avere questa capacità mentale, questa disponibilità alla flessibilità assoluta. Io arrivo, in effetti, con una proposta; magari cerco di ipotizzare un possibile percorso, però dopo averla buttata lì ai bambini vedo quello che raccolgono loro ed effettivamente io seguo i loro input. Cerco di guidarli, prendo quello che mi sembra più utile, e quindi ampio, approfondisco... ma è sempre una ricerca con loro. (Trascrizione intervista a Rosa)

Durante l’intervista, Rosa descrive con consapevolezza il suo credo costruttivista: essere in ricerca per lei è tutt’uno con il ritenere il processo di insegnamento e apprendimento circolare e in co-costruzione.

Rosa: ... ma è il lavoro più efficace. Vedo che sono le situazioni che mi danno un ritorno migliore. Perché sono costruite insieme a loro. È ovvio che è un lavoro che richiede un dispendio energetico veramente notevole. C'è sempre il rischio di perdersi, di non riuscire, alla fine, a tirare le fila, che man mano vedo che sono importanti. (Trascrizione intervista a Rosa)

Emerge con chiarezza dalle sue parole come l'imparare a sintonizzarsi su ciò che emerge dai bambini sui tempi del gruppo, porti a riconoscere il fatto che l'apprendimento è un processo assolutamente personale e incarnato. Una cura "della vita della mente" dei bambini (Mortari 2009), che si traduce, come vedremo a breve, in una cura educativa declinata nella didattica.

Ma quando ritorni con loro sulle attività che hai fatto, sui progetti... vedi che quello che resta a loro sono magari singoli momenti di un'attività svolta, no? E non è mai né tempo perso... né tempo né vanificato. Ognuno di loro da ogni attività proposta ricava qualcosa e ognuno ricava quello che gli è più utile per andare avanti. (Trascrizione intervista a Rosa)

La proposta didattica di Rosa ai bambini ripercorre a tratti l'esperienza percettiva attraversata nel gruppo di ricerca durante il secondo incontro, incentrato sul tema dei piedi. Rosa porta il gruppo in sala di psicomotricità e propone ai bambini di sedersi a terra e dedicarsi a un lungo e guidato massaggio della pianta di un solo piede. Quindi chiede loro di alzarsi in piedi e di confrontare se la percezione del piede "curato" sia la stessa del piede "non curato". L'incipit del lavoro di ricerca con i bambini parte dunque da un vissuto corporeo personale.

Ci siamo seduti in cerchio scalzi e ho chiesto loro di prendersi cura di un piede: toccarlo per conoscerlo, toccarlo per coccolarlo, massaggiarlo, scoprire eventuali punti dolenti e fare in modo di far stare bene questo piede. Dopo qualche minuto ho chiesto ai bambini di alzarsi e ascoltare le sensazioni provenienti dai due piedi: li sento uguali? percepisco delle differenze? È stata immediata la risposta dei bambini, prima un coro di " Ohhhh " con gli occhi spalancati e il sorriso della scoperta: " Caspita come sono diversi!" - " Il piede che ho massaggiato è leggerissimo! " - " lo sento come se avesse le bollicine... ". È stata così evidente per loro la differenza che ho pensato di proporgli di associare un'immagine a ognuno dei due piedi. Quindi ho chiesto loro di rappresentare con un disegno le immagini mentali a cui hanno pensato. Il contrasto nei loro disegni era evidente. A questo punto ho chiesto se fosse possibile associare questa esperienza sui piedi a qualche attività che loro svolgono in classe. Abbiamo intitolato questo momento di riflessione " Dai piedi alla testa". Sono emerse considerazioni molto interessanti sulla relazione tra la cura del loro piede e la cura nello svolgimento di un compito [...] o l'associazione del lavoro con i due piedi a diversi stati d'animo. (Materiale di documentazione delle azioni deliberate di Rosa)

La verbalizzazione della netta differenza percepita dai bambini ha dato il via a una serie di interessanti risonanze e metafore educative su che cosa significhi "prendersi cura", suggerite dagli stessi bambini ("Io mi sento un piede curato quando... un piede non curato quando..."). La conoscenza, diceva Gregory Bateson, nasce da una differenza che produce una differenza (Bateson, 1984). In questo caso, nasce dalla possibilità data dal collegare l'esperienza di una differenza corporea all'emozione dell'apprendere. Senza di ciò, senza la possibilità di

incorporarle, di riconoscerle in sé, le conoscenze si riducono a nozioni e, come tali, sono destinate all'oblio (Gamelli, 2016).



Fig. 9: da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa

Giorgia: caspita, ma mi colpisce molto anche l'aspetto sintattico, dell'argomentazione... è interessante. E comunque è vero che quando qualcosa li coinvolge e li motiva...

Caterina: vengono fuori le cose...

Giorgia: eh, certo.

Io: sì... è bellissima poi questa connessione dal corpo alla parola, al pensiero... perché poi quando l'esperienza del corpo diventa significativa ti porta a un'intimità col pensiero diversa...

Caterina: eh, sì

Rosa: no, ma poi loro sono molto bravi a ricreare questo collegamento che forse noi non vediamo e a volte non diamo loro nemmeno la possibilità di esprimerlo... invece basta portarli a fermarsi e a pensare ma c'è sempre un collegamento tra la percezione corporea e l'attività cognitiva... (Trascrizione terzo incontro).

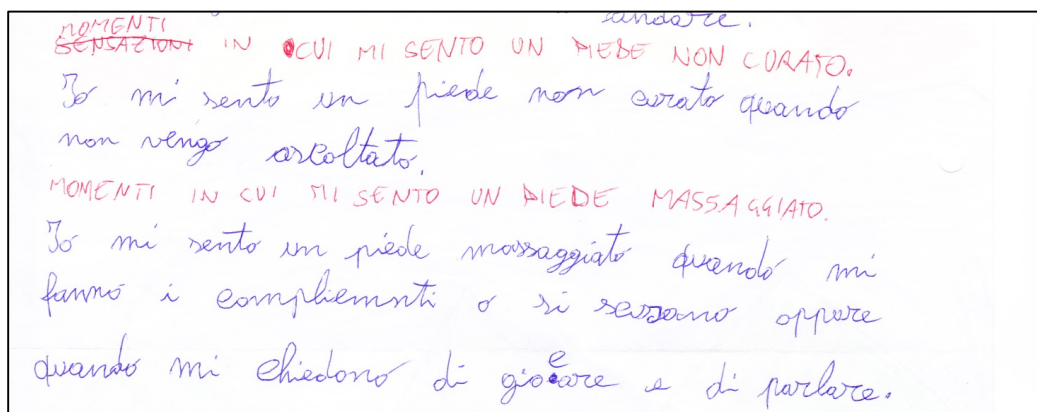


Fig. 10: da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa

Sensibile è termine che riguarda i sensi, ma anche il concetto di sensibilità. E la sensibilità è la capacità di accogliere o rifiutare qualcosa per ragioni che riguardano l'emozione che un determinato evento o una determinata cosa sono capaci di suscitare, per il coinvolgimento affettivo che propongono. (Dallari 2002, p. 99)

Questo risvolto didattico del lavoro di Rosa mi sembra particolarmente illuminante alla luce delle teorie sulle emozioni dell'embodied cognition. Partire dal corpo e trasformare il vissuto attraverso altri codici simbolici o linguistici nel disegno, nella parola, orale o scritta permette di educare i bambini non soltanto a nominare le emozioni (Grazzani, 2011), ma soprattutto a riconoscerle incarnate e incorporate.

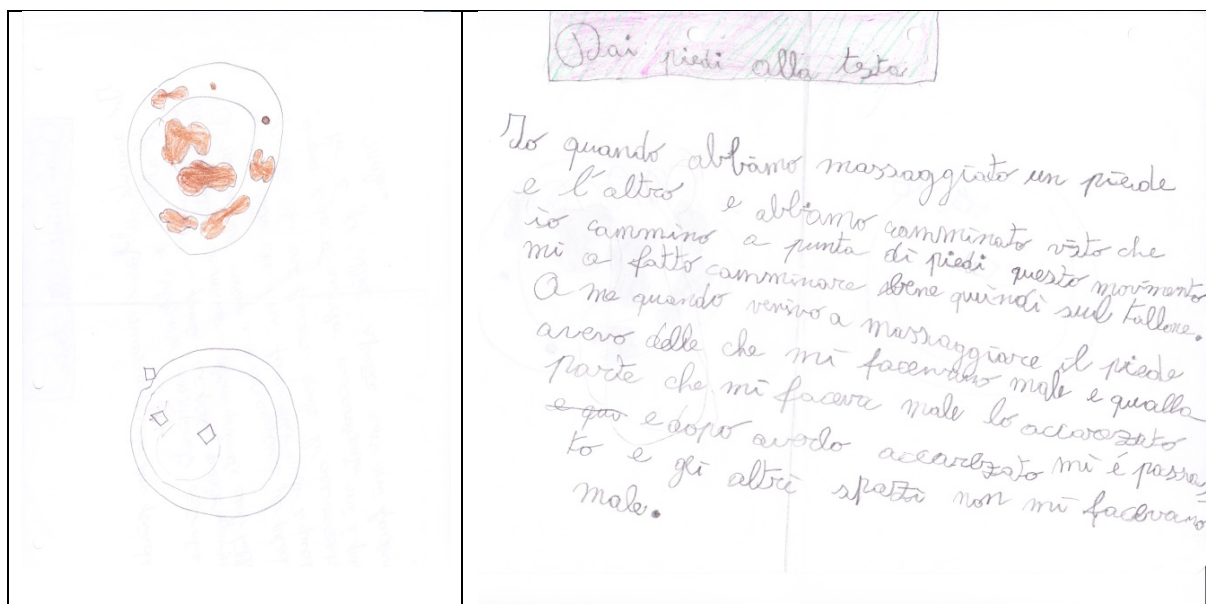


Fig. 11: da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa

Partire da un lavoro percettivo di cura sul proprio corpo permette anche di emanciparsi da un'immagine stereotipata del corpo, per connettere con più profondità sensazioni cinestetiche, schema corporeo, mappe mentali. Come mostra il disegno di questo bambino che io trovo straordinario perché, allontanandosi dall'immagine stereotipata di un piede, richiama invece *l'esperienza cinestetica del tallone*. Imparare a nominare e ascoltare singole parti del corpo può aprire a una sensibilità per il corpo che è ascolto sottile, mai scontato, nel nesso tra azione, interazione, percezione.

Il senso, invece, non è spiegabile, ma va compreso e vissuto, e riguarda la stretta e indissolubile interazione tra le ragioni della mente e quelle di un'affettività capace di generare partecipazione spontanea e convinzione con ciò che stiamo facendo è ciò che siamo in quel momento e ciò che stiamo diventando. (Dallari 2002, p.98)



Fig. 12: da materiale di documentazione azione deliberata n.2 di Rosa

Rosa: Allora ogni tanto, nei giorni successivi, dicevo: questa tabella, questo schema, questo disegno lo voglio "come il piede curato", che poi è diventato quest'espressione perché loro parlavano di piede curato e di piede non curato. Allora: ok! Tutti concentrati...! (sorridente) ed era diventata proprio una chiave, un aggancio. E poi sono stati loro a dirmi "questo l'ho fatto come il mio piede curato"

Tina: che bella questa cosa!

Rosa: perché se io dico loro: attenzione, voglio la stessa cura che avete messo nel prendervi cura del vostro piede... vi ricordate come siete stati? Per loro è un aggancio che adesso c'è. Ma è nato tutto facendo. (Trascrizione terzo incontro)

“Come con il mio piede massaggiato” è diventato dunque un codice tra l’insegnante e i bambini. Un codice interiorizzato perché condiviso a partire da un’esperienza embodied.

Rosa: no, ma... non capita spesso eh? Che ti riesca, che tu riesca a portarti via così tanto da un'esperienza con i bambini. È stato veramente... sono quelle cose che funzionano... ad un certo punto vedi che loro entrano proprio nell'attività e rimane... e che restano, per cui, ti ripeto... uno dei bambini della mia classe con difficoltà, che ha una sindrome ADHD, tra l'altro, anche con ritardo dell'apprendimento e diversi problemi... lui se l'è proprio messo nel cuore quel lavoro e si è agganciato. Veniva lui, poi, anche dopo mesi, a dire: "Rosalba, questo lo faccio come il mio piede massaggiato/curato" (sorridente). (Trascrizione intervista a Rosa).

Un tipo di didattica di questo tipo, che radica il concetto di cura in un’esperienza corporea in cui si è attraversato, nella percezione, uno stato di benessere, va nella direzione di una scuola

che dà spazio al “prendersi cura” (Mortari, 2006), come attività che promuove il ben-essere del bambino, offrendogli la possibilità di espandersi e fare esperienza di sé:

[...] Proprio quando il sapere è autenticamente tale diviene vissuto, si trasforma in una parte di noi, diventa un tassello del mosaico della nostra identità culturale e personale.
(Dallari 2002, p. 101)

5.1.3 Dal bacino alla nascita

Durante lo sviluppo della parte empirica della ricerca, c'è stato un momento di forte criticità, il quarto incontro, poiché alcune partecipanti, senza avvisare, non si sono presentate ed essendo solo in tre, io ho preferito rinviare l'incontro. In quell'occasione ho ragionato rispetto a una serie di problematicità che erano emerse dal gruppo, specialmente nel riuscire a immaginare e a mettere in campo delle azioni deliberate, e ho provato a rilanciare. Uno dei modi in cui ho rilanciato è stato offrire la mia disponibilità nel momento in cui loro avessero individuato una specifica direzione di lavoro in cui avrebbero voluto sperimentare un'azione deliberata, aiutandole così nella sua declinazione pratica attingendo alla mia esperienza di formatrice. In questa cornice si è inserita la proposta didattica che andrò di seguito a delineare.

Tina ha espresso il desiderio di integrare il lavoro sulle ossa del bacino con un percorso didattico molto interessante che sta sviluppando da novembre con la sua classe (una seconda primaria) e che durerà per tutto l'anno scolastico. Si tratta delle due ore settimanali di Storia che quest'anno Tina ha pensato di dedicare al tema della “storia personale” e, dunque, anche della propria nascita. Macro categorie storiografiche, reperimento e uso delle fonti gli indicatori temporali, la ricostruzione tramite intervista etc. vengono affrontate attraverso un percorso autobiografico. Ad esempio, l'intervista ai propri genitori sulla propria nascita, intervista semi-strutturata su un protocollo di domande costruite in classe a partire dalle curiosità dei bambini o la consegna da parte dei genitori della “lettera di nascita”, dove raccontano l'esperienza della nascita del bambino dal loro punto di vista, la costruzione della “scatola della nascita”, che racchiude oggetti e testimonianze. Io delinea un'ipotesi di proposta per i bambini strutturata in un momento più legato all'anatomia del bacino e un altro invece più legato alla dimensione emotiva della nascita, attraverso la mediazione di un oggetto scelto dalla loro “scatola della nascita”. Proposte di anatomia esperienziale molto ludiche e di danza educativa. Questa la traccia che le consegno e che lei segue.

L'idea è di tenere insieme le due dimensioni che hanno caratterizzato il progetto che mi hai raccontato:

- quella più personale ed emozionale
- quella più didattica, se vogliamo. Legata alla didattica della storia, però qui potrebbe essere declinata sulla didattica delle scienze... comunque legata a conoscenze più “tecniche”.

DIREZIONE CONNESSA ALL'ANATOMIA ESPERIENZIALE:

- 1) proviamo a contattare il bacino con il movimento, a partire da una musica (? Non so se metterlo in apertura...)
- 2) In ascolto: Sentire individualmente il tocco più ciccioso e il tocco più duro... ci sono le ossa!
- 3) E passare l'idea del bacino come contenitore.
Si potrebbe prendere un contenitore di legno e un palloncino/una palla da mettere dentro - bello un palloncino riempito d'acqua.
- 4) Far vedere qualche immagine stilizzata di un bacino. È al suo interno che la pancia della mamma cresce e viene accolto un nuovo bimbo.
- 5) In trio: sentire questo contenimento del bacino, analogamente al nostro lavoro sulla cinta pelvica⁶⁸.
- 6) Poi il bacino come una sfera (una delle tre sfere del corpo) la testa che può andare vicino al bacino, per rannicchiarsi, e poi può allontanarsi e allora tutta la schiena si distende.
- 7) Infine l'immagine del bacino come farfalla, leggero, che si muove nello spazio veloce e leggero.

DIREZIONE EMOZIONALE: mi viene in mente un lavoro di danzaterapia con un oggetto. Della propria scatola di nascita ciascun bambino sceglie un oggetto. Le fasi dell'incontro sono di incontro-contatto-esplorazione e distacco.

Il collegamento con l'attività precedente potrebbe essere il fatto di appoggiare l'oggetto sulla propria pancia, di farlo accogliere dal bacino. Di infilarlo nella maglietta e poi di danzare assieme a lui.

Infine potrebbero tornare alla scrittura: l'oggetto ha sussurrato loro un segreto...

Fig. 13: mia proposta per l'azione deliberata di Tina

La metto anche in contatto con una giovane ostetrica che volentieri si presta a raccontare ai bambini la dimensione più anatomica legata al parto. Del racconto dell'incontro, che io raccolgo tramite un'intervista a Tina in profondità, mi colpiscono due aspetti: innanzitutto la partecipazione e il forte senso di commozione che lei riporta tramite le parole dei bambini. Una vitalità e una partecipazione altissima all'attività didattica, dove si lavora su qualcosa che a loro sta molto a cuore. Un invito costante che si vive nello studio delle arti performative, rispetto alla dimensione corporea, è di stare nel momento, di sentire la trasformazione. La Sheets-Johnstone poneva al centro il movimento, l'essere animati: fare esperienza del corpo significa innanzitutto che io creo, faccio esperienza di trasformazione, perché i nostri tessuti, la nostra postura, si adattano in continuazione al mondo. Questo è vissuto dal bambino in termini esponenziali, perché il suo corpo cambia visibilmente e macroscopicamente a una velocità incredibile. Per questo credo che lavorare con i bambini sul corpo riservi un potenziale pedagogico enorme, perché li mette in contatto con la loro crescita, la loro trasformazione.

⁶⁸ Per descrizione rimando a p. 54.

Mi colpisce poi il fatto che i bambini a livello anatomico ancora non avessero chiaro da dove vengono alla luce i neonati. Questo mi dice che il sapere del corpo non è trattabile in termini riduzionistici e lavorare con i bambini riserva grandi insegnamenti in questi termini: conoscere, sentire, muoversi, ricordare sono aspetti inscindibili nell'esperienza infantile. Si capisce perché la Pedagogia del corpo si propone, più che di introdurre questo o quel contenuto corporeo, di essere un'attitudine trasversale per permettere di avvicinarsi a un modo di vivere l'apprendimento che non può che essere incarnato, situato, agito, percepito (Gamelli, 2011b).

5.2 Le azioni deliberate: su di sé

Alcune insegnanti, nell'immaginare e poi nel realizzare un'azione deliberata, hanno provato a centrare l'attenzione su di sé, sulla propria postura in classe. Entrambe le azioni deliberate che andrò ora a presentare sinteticamente nascono dal lavoro di ricerca attraverso il BMC sulla colonna vertebrale.

5.2.1 Disporre un differente setting di lavoro

Questa azione deliberata nasce da un dilemma, perché, nonostante Giorgia voglia porre l'attenzione sull'uso della propria colonna vertebrale durante l'attività, osserva anche che non le è possibile "sorvegliare" cosa succede al suo corpo durante l'ora di lezione: essere da sola con un gruppo di ventuno bambini di seconda le richiede un'attenzione totalizzante. L'insegnante decide allora di predisporre un setting per l'attività di lettura di un albo illustrato, attività da lei molto amata e quotidianamente proposta ai bambini, a terra, seduti in cerchio. In questo modo ha messo in atto un dispositivo che le ha permesso di cambiare, qui letteralmente e in senso figurato, la propria postura, prendendosi cura della colonna ma in modo indiretto, senza dovervi porre direttamente l'attenzione. Era il dispositivo stesso che aveva predisposto ad agire in termini di cura.

Quello che ho scritto è che la mia difficoltà è stato sorvegliare la mia azione nello stare con i bambini durante l'attività didattica, perché l'attenzione se inizialmente era sulla colonna, sulla postura, in realtà non è stato possibile continuare a mantenerla al 100% quando sei sola con ventuno bambini e fai attività di gruppo, tutte cose che richiedono la tua presenza continua e una sollecitazione continua da parte dei bambini. Quindi il tentativo che ho fatto si è concretizzato durante l'attività di lettura di un albo illustrato: anziché proporlo in piedi ci siamo seduti tutti a terra assieme, io con loro... (Trascrizione secondo incontro)

Questo ha generato nel gruppo dei bambini una facilità nella riflessione e nella discussione, e un rapporto più orizzontale, anche qui in senso letterale e figurato, con l'insegnante. Contesto che si è tradotto in una esperienza piacevole, che è stata interiorizzata e ha portato a un clima di buona concentrazione.

L'attività è stata molto gradita; io anche ho fatto meno fatica poi a gestire tutta la riflessione e la discussione sul libro. A loro è piaciuto molto, nel senso che la riflessione era immediata: potevano guardarsi, discutere... e anche con me c'era un rapporto più

orizzontale [...]. Questo ha facilitato molto la riflessione e la discussione. Si ascoltavano tutti molto.

E devo dire che ha funzionato molto bene.... anche perché il libro era bellissimo!... Che non è mai neutro quello che tu proponi... anzi, a loro è piaciuto da morire e mi hanno chiesto di rifarlo... certo, il pavimento è gelido... tutti seduti lì per terra...

Questa è una scuola particolare: loro vanno dentro e fuori, dentro e fuori, quindi il pavimento è spesso sporco di terra e fango, insomma non è così accogliente...

[...]

E poi, una volta ritornati ai banchi, avevano così interiorizzato questa riflessione, questa discussione, che hanno lavorato da soli tutto il pomeriggio senza quasi sentirli. (Trascrizione secondo incontro).

È interessante questo particolare del racconto: il piacere dell'attività in sé, della condivisione, il senso di intimità, il prendere parte a qualcosa di piacevole, tutto ciò viene dall'insegnante ed è collegato ad un senso di autoregolazione del gruppo, di ordine, di motivazione all'apprendimento. È interessante questa riflessione sull'ordine (e sul silenzio) non come prerequisito, ma piuttosto come esito di una didattica enattiva, che riesce a coinvolgere i bambini a partire dal piacere corporeo/partecipativo per la conoscenza. Radice corporea della motivazione all'apprendimento.

Giorgia: Vedi? Sono partita da me, ma poi l'attività è andata su di loro. Anche la mia attenzione e la mia riflessione alla fine si è spostata su di loro.

Io: Beh, così, però, hai salvaguardato anche la tua colonna... nel senso che stavi bene, no?

Giorgia: Sì, dopo ad alzarmi!... qui ci vuole l'argano! Allora abbiamo fatto il gioco del tirarmi su, io facevo finta di non alzarmi, li tiravo giù... abbiamo giocato un po'... 5 minuti perché poi loro esagerano e io non mi alzo più... però sì, bello, insomma! (Trascrizione secondo incontro).

Interessante qui la riflessione che l'insegnante sviluppa sul setting e sul dispositivo

L'educazione, in qualunque dei suoi aspetti, consiste innanzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. (Massa, 1983, p.367)

5.2.2 Prendersi il tempo per

A partire dal proprio vissuto durante la ricerca empirica rispetto alla colonna vertebrale, questa insegnante prova a organizzare diversamente il proprio posizionamento (e di conseguenza orientamento) spaziale in classe, arrivando a riflessioni molto interessanti rispetto al rapporto - fisico e non - che questo cambio di postura determina.

Rosa: sì, io partendo proprio da quello che avevo pensato durante l'incontro precedente, in cui avevo riflettuto sul fatto che la postura più frequente è quella di piegarsi in avanti, che poi nella mia modalità di cercare di muovermi velocemente, di non perdere mai un attimo di tempo... mi piego sempre sui banchi, sia se lavorano a livello individuale che a gruppo. Per cui se c'è anche una discussione da portare avanti... la postura è sempre

quella... mi ci sono fermata a riflettere durante l'incontro precedente. Quindi l'azione deliberata è stata: proviamo a cambiare, proviamo a portare l'attenzione su di me durante al lavoro, invece di averla sempre e soltanto su di loro. (Trascrizione secondo incontro)

Il lavoro sulla propria colonna invita Rosa a soffermarsi sulla propria postura; osserva che passare tra i banchi e chinarsi in basso, in direzione dei quaderni dei bambini, è un'azione abituale (lei la definisce “un atteggiamento”) e ricorrente nel lavoro in classe.

Rosa: E ho pensato di cambiare questo atteggiamento, di gestirlo in modo diverso... e devo dire che ogni volta che tornavo a piegarmi mi dicevo: “No, devo prendere la sedia e sedermi! (ride) Devo cambiare prospettiva!” (Trascrizione secondo incontro).

Questo piccolo cambiamento di abitudine - prendere con sé una sedia e invece che chinarsi “sul banco” sedersi di fronte al bambino - è per Rosa impegnativo per due motivi: avere con sé la sedia in ogni singolo spostamento d'aula, essendo la classe piuttosto piccola, richiede un tempo e una gestione spaziale più impegnativa e, secondo motivo, perché è un gesto che in qualche modo “fa spazio” e “muove” dal benessere dell'insegnante, uno spazio che Rosa dice di “far fatica a concedersi”:

Rosa: E sembra una stupidaggine, ma per me è stato impegnativo perché non me lo concedevo e anche pensandoci non me lo concedevo lo stesso. Poi man mano che pensavo a questo piccolo cambiamento, dalla posizione seduta, ho scoperto... o meglio, sono riuscita a verificare che stavo molto meglio... e quindi la seduta, invece che in avanti, lascia la respirazione più libera, potevo prendermi anche del tempo per respirare e il tono della voce, siccome stavo meglio io, era più calmo.

Ed ho scoperto che da seduta, sembra una banalità, vedevo meglio in faccia i bambini... mentre piegata in avanti mi sono resa conto che la mia prospettiva era in avanti, era sul quaderno, sul lavoro che stavano facendo, e non sulla faccia del bambino. e la sintesi è stata: se mi siedo, con loro, magari ci metto trenta secondi di più, ma stiamo meglio tutti, perché io mi sento meglio, sto più calma, ho una disponibilità, una prospettiva di sguardo diversa, loro guardano anche me in faccia e la situazione mi sembrava tutta migliore, un clima più sereno, più calmo... e tutto quanto... ho una maggiore disponibilità a gestire tutta la situazione con più calma e non perdo nessun controllo, perché il controllo non lo si perde, sull'intera classe. Questo è un po' quello a cui ho pensato in queste settimane. (Trascrizione secondo incontro)

Il racconto di questa azione deliberata termina dunque con un'interessante riflessione, che leggo alla luce del paradigma embodied: la percezione e dunque la conoscenza dell'altro è sempre legata a un reciproco posizionamento: è co-determinata nell'incontro. La sedia di cui parla Rosa è dunque il punto di approdo di un capovolgimento: il cambiamento di postura non è semplicemente una disposizione diversa dei segmenti nello spazio, ma è un ribaltamento totale del piano relazionale, didattico e cognitivo. Un ribaltamento possibile grazie alla possibilità di concepire l'insegnamento come essere in ricerca, come denota l'uso di verbi euristici nel racconto di Rosa.

In questo capitolo ho esposto i racconti e le documentazioni che le insegnanti hanno riportato, al gruppo o a me singolarmente in sede di intervista, relative alle azioni deliberate che hanno messo in atto nel contesto d'aula. Per alcune, appartenenti al secondo ciclo della primaria, le azioni deliberate si sono concentrate su specifiche attività didattiche che, partendo da un'attivazione corporea specifica, portassero poi i bambini a riflettere su un piano più autobiografico e narrativo. Colpisce, nel racconto di queste esperienze, l'adesione, la partecipazione, l'entusiasmo dei bambini rispetto a queste proposte di ascolto, a più livelli. E questo prospetta sicuramente un possibile sviluppo futuro di ricerca in chiave didattica, a partire da un terreno marcatamente embodied.

Le azioni deliberate "rivolte a sé" delle insegnanti raccontano invece di come, a partire da riflessioni sorte nel corso dei nostri incontri di ricerca, queste docenti abbiamo provato a lavorare direttamente sulla propria postura, operando scelte materiali che, modificando elementi del setting d'aula, hanno determinato immediati ed evidenti cambiamenti rispetto alla relazione tra insegnante e bambini ma anche all'interno dello stesso gruppo di pari. E questo apre interessanti possibili riflessioni sul fatto che l'attenzione di un insegnante sul proprio benessere (a partire da aggiustamenti fisico/relazionali) si riverbera, almeno nelle esperienze raccontate, sul benessere generale della classe: il clima diventa più rilassato e si alza il livello di concentrazione e di gestione autonoma del gruppo.

CAPITOLO SESTO

Riflessioni a partire dal corpo sulla professione insegnante

In questo capitolo racconterò il momento di restituzione alle insegnanti e quali riflessioni muove la visione della video-performance. Attraverso la visione del video in loop, tre volte, le insegnanti entrano gradualmente in risonanza con i contenuti della composizione, e da lì prende forma una discussione partecipata, fitta, autonoma del gruppo come non è mai accaduto nella ricerca. È forse l'incontro in cui davvero vedo le insegnanti diventare co-ricercatrici e rifletto sull'aspetto partecipativo della mia ricerca, che si delinea qui come un punto di arrivo piuttosto che come punto di partenza, tema che avrò modo di riprendere in conclusione di capitolo, dopo aver lasciato spazio alle voci delle insegnanti.

6.1 La restituzione

La composizione estetica può diventare un modo per prenderci cura di noi, delle relazioni, delle emozioni, delle pratiche, favorendo lo sviluppo di teorie soddisfacenti e di azioni deliberate efficaci, ma soprattutto celebrando - attraverso la messa in forma, in opera - la complessità e il mistero delle vite umane. (Formenti, 2017, p. 97)

Arrivo al giorno della restituzione alle insegnanti molto emozionata.

Sento che è un momento in cui si giocano aspetti importanti della ricerca, su più piani: dal punto di vista metodologico, l'incontro con le insegnanti metterà alla prova la validità dell'elaborazione dei dati in veste performativa, quindi è un momento in cui avrò dei rimandi di validazione della ricerca. Rispetto alla mia postura, poi, mi percepisco molto cambiata: non vedo il gruppo da quasi un anno e attraverso il video sento di entrare in gioco con una prospettiva differente, di ricercatrice-performer, in cui mi sento molto più messa "a nudo". La composizione video, che è frutto della ricerca e dunque sicuramente co-costruzione del gruppo, dice contemporaneamente molto di me, delle mie teorie, del mio mondo, della mia sensibilità. All'incontro arrivano tutte; le sento stanche (sempre orario post-lezione), ma accoglienti, cordiali e incuriosite. Decido di non dire nulla sul contenuto del video, giusto qualche parola introduttiva sul senso della scelta performativa e su come sono arrivata alla sua definizione, ma poche: mi interessa vedere se e come il video agirà da dispositivo di ricerca.

La presentazione del video è potente. Alla prima proiezione, le insegnanti rimangono spiazzate. Stupite. Esprimono qualche apprezzamento estetico ma rimangono sostanzialmente senza parole. È Caterina che esplicita la domanda:

Tu che cosa vorresti [da noi]?

Rispondo: *Vorrei che entraste un po' in risonanza... nella ricerca io ho usato molto questa tecnica dell'entrare in risonanza con le storie, con i dati che portavate... che per me erano molto... vibranti... io ho sentito [...] questa urgenza di entrarci col corpo. Quindi a me piacerebbe che lasciaste che qualcosa vi risuoni. Quale parte di questo video vi risuona? Per quale motivo? Rispetto alla vostra professione che cosa dice?* (Trascrizione incontro di restituzione)

Quest'indicazione, di ricorrere al “principio di risonanza” (Leroux, 2015), per entrare in una fruizione/trasformazione estetica del video, inizia man mano a smuovere i pensieri e i fogli che ho consegnato all'inizio dell'incontro - con l'indicazione di annotare quanto rilevassero significativo - pian piano iniziano a riempirsi, accogliendo parole sparse o maggiormente articolate in pensieri. Vediamo il video altre due volte, in loop; poi, sedute in cerchio, senza che io dica più nulla, prende avvio una discussione vivace, partecipata, autonoma del gruppo, come non è mai accaduto in nessun altro incontro della ricerca. Ne sono molto stupita. Il video sollecita le insegnanti a una disposizione di pensiero attivo sulla propria professionalità e questo mi fa riflettere sull'uso nella ricerca a scuola di dispositivi estetico-performativi.

Un modello-dispositivo di formazione che implementa nelle sue pratiche le storie e la bellezza, che favorisce la (ri) connessione e che genera riflessività operativa è già sulla buona strada per mostrarci una possibilità. (Formenti, 2017, p. XVI)

Collego questo aspetto dell'emozione estetica, dell'esperienza estetica della sorpresa e dello stupore, al sentimento della bellezza (Dallari, 2107).

6.2 Ci vuole bellezza per riconoscersi

L'esperienza estetica, prima ancora che conoscenza, è origine, stupore, incontro, che ci fa accorgere di esserci. (Dallari, 2005, p.13)

Ritornando, nella trascrizione dell'incontro, sulle parole delle insegnanti, osservo la grande ricorsività del sostantivo “bellezza” e degli aggettivi “bello/a”.

Luisella: ma che bello riuscire a rendere così... con il movimento.

[...]

Tina: proprio bello...

[...]

Giorgia: bello, bellissimo... emozionante.

(Trascrizione incontro di restituzione)

Ripenso al senso che per me ha avuto la dimensione estetica nel processo di ricerca e mi rendo conto che proprio il vedere la bellezza nelle storie delle insegnanti mi ha spinto a contattare una dimensione più embodied. La bellezza è una risonanza, non una caratteristica oggettiva, a se stante; sta nella connessione, nel legame tra noi e il mondo (Bateson, 1976). Bellezza e tessitura/restituzione di senso per me sono andate di pari passo. Era forte, nella composizione del video, il desiderio di portare qualcosa di bello a scuola; bello non per una armonia di gesti

fine a se stessa, ma perché caratterizzato da quella attenzione estetica per il particolare, che, come dice Dallari, è molto connessa a un riconoscimento. E credo che di questo, nella scuola, ci sia un gran bisogno.

Un senso di riconoscimento e di rispecchiamento del proprio lavoro nel video viene espresso da tutte le insegnanti. Ad esempio Caterina:

Penso che il video abbia reso bene la nostra professione, nei movimenti e nelle frasi scelte ritrovo tanti momenti del mio lavoro. Quindi sono molto felice che con le nostre esperienze, i nostri racconti e pensieri relativi, siamo riuscite a comunicare questo insieme. Molto brava Nicoletta a cogliere. C'è tutto: la fatica, l'energia, la stanchezza, l'attenzione, la passione, i dubbi e, non ultimi, le speranze e l'ottimismo. Dal video emerge la natura vera del nostro lavoro⁶⁹. (Trascrizione restituzione insegnanti)

È come se in quella trama, dove ho cucito insieme, e dunque trasformato con la mia narrazione corporea, alcune storie portate dalle insegnanti, loro siano riuscite a ritrovarsi e rispecchiarsi. Chiaramente il video è legato, più che ad un atto creativo mio individuale, ad una trasformazione in chiave performativa del processo di ricerca, quindi è sicuramente una co-costruzione. Nel termine usato da Giorgia, “trasposizione”, è condensato il lavoro della ricerca compositiva (Formenti 2009).

F.: va beh... ma come sei riuscita? ... Cioè, io quando dicevi “Restituzione” dicevo: “Ma cosa c'ha da dire?? (ridiamo tutte)

G.: la trasposizione... questa è la magia. La trasposizione.

F.: Esatto! Perché come ha fatto a prendere tra le robe?... [...] La prima volta che l'ho visto... appunto, come quando vai alle mostre, agli allestimenti e lo guardi così... poi dopo ho detto: “Ma caspita! Guarda come tutti i movimenti... come sono riusciti proprio a...” io mi sono ritrovata tantissimo in questi tuoi movimenti... e poi in quello che hanno detto le colleghe... (Trascrizione restituzione insegnanti)

Mi colpiscono molto le parole di Franca perché spesso quest'insegnante, pur con un atteggiamento sempre di disponibilità verso la ricerca sul campo, ha esplicitato molta fatica a entrare nel lavoro, sul cui senso ha espresso diverse volte perplessità. Come specificato nel corso del terzo capitolo, l'aspetto partecipativo della metodologia di lavoro utilizzata in questa mia tesi non ha riguardato la definizione della domanda di ricerca, che è stata un po' calata “dall'alto”; questo probabilmente non ha facilitato le partecipanti a guardarsi come co-ricercatori. Il gruppo è rimasto ancorato ad un'idea di formazione più “tradizionale”, e se vogliamo “passiva”, di chi va a fruire di contenuti messi a disposizione da un esperto/specialista. Questo atteggiamento ha creato a un certo punto del processo di ricerca una tensione, un calo di senso, dovuti anche al fatto che il percorso, in termini di cadenza temporale, si era molto sfilacciato, per problemi organizzativi, perdendo di continuità. Lo sfilacciamento ha diminuito la disponibilità alla messa in gioco, all'ascolto corporeo e in ultima analisi, alla ricerca.

⁶⁹ Come ha poi modo di specificare nel corso della conversazione, quest'insegnante si sente “scottata” da trascorsi relazionali difficili nell'anno appena trascorso, che l'hanno provata e demoralizzata rispetto al senso, in generale, del suo lavoro.

Il processo euristico veicola informazioni che spesso obbligano a ridefinire, anche radicalmente, il percorso. Allora la metafora più indicata è quella della ricerca come pianta rampicante, che cresce in base alle energie che elabora dall'interno, ma adattandosi continuamente al contesto. (Mortari, 2007, p. 36)

Ma in questo momento di restituzione ho sentito in modo potente che quelle tensioni e anche la fatica che avevo riscontrato nel lavoro sul campo si andavano a riconciliare. La composizione ha ricucito la tessitura di quello sfilacciamento, e ha acquisito effettivo spessore e valore dal fatto che le partecipanti abbiano potuto riconoscersi.

Luisella: ... lei ha rielaborato, con un filmato, un lavoro che all'inizio... almeno, io parlo per me stessa... disorientava, nel senso che non si capiva dove volessimo andare, come dire... mi sfuggivano le connessioni...

[...] e alla fine dici "Non ho parlato a vuoto".

Io: Volevo trovare un modo per restituirvi queste cose che io avevo sentito molto vibranti, diciamo, da parte vostra, in maniera "calda" e quindi come ricercatrice mi sono detta: "Ma qual è per me il modo più coinvolgente per restituirgli questo?" "Mettendomi in gioco, anch'io, in una ricerca corporea". Quindi mi è venuta da voi, in realtà, quest'intuizione, io non avevo pensato di fare questa svolta performativa... che è una cosa che mi appartiene, perché io sono formata alla danza contemporanea, però in realtà io non avevo pensato a questa cosa nel mio lavoro. È venuta come esigenza a rispondere in modo più "sensibile" proprio per restituirvi questa bellezza, questa intensità, che ho sentito da parte vostra.

Franca: Che regalo!

Rosa: Le hai messo un abito bellissimo.

Io: Sono contenta che vi sia arrivata.

(Trascrizione incontro restituzione)

Il disarmo delle ali

La visione del video, come spunto estetico di riflessione, genera grande movimento di pensieri e riflessioni nelle insegnanti. Il gruppo, riprendendo i temi performativi, in maniera del tutto autonoma sviluppa interessanti riflessioni sul modo di intendere la propria professione.

G.: allora, io ho scritto: sono frasi un po' sconnesse, forse neanche frasi... Ho scritto: Guardiamoci. Quanta cura nello stare nella postura dell'ascolto. Dell'abbraccio, della libertà di essere. Il loro, dei bambini, e nostra. La libertà sta nel "click" dell'incontro. E parlo di cura reciproca. Nel movimento, nelle parole, nel respiro della relazione autentica, quando c'è. Onesta. Di piacere e di fatica. Di attenzione e di leggerezza. Non c'è nulla di scontato. Sono onde di fiducia che si creano.

G.: E poi mi è venuta in mente una poesia, che ho copiato rapidamente perché è breve, è di Chandra Livia Candiani dalla raccolta "la precisione dell'amore" e ve la leggo:

L'universo non ha un centro ma per abbracciarsi si fa così:

ci si avvicina lentamente e pure senza motivo apparente.

E poi allargando le braccia si mostra il disarmo delle ali.

E infine si svanisce, insieme.



*Nello spazio di carità, tra te e l'altro.
A me è venuto in mente questo. La poesia è
molto bella. Ecco, io ho scritto questo (ride).
(Trascrizione incontro restituzione)*

Affianco l'immagine in cui c'è questo gesto, di allargamento delle braccia, di "disarmo delle ali", che l'insegnante collega a questa poesia. Questa esortazione ("Guardiamoci") dà voce a un invito che mi ha guidato implicitamente nella struttura della composizione: guardatevi, guardiamoci. Giorgia parla di reciprocità, parla di onde di fiducia che si creano, di reciprocità tra insegnante e

bambini ("quanta cura nello stare nella postura dell'ascolto. Dell'abbraccio, della libertà di essere") e di non dare nulla per scontato, cercando di stare sul presente, su quello che c'è, con onestà ("nel movimento, nelle parole, nel respiro della relazione autentica, quando c'è").

Si tratta di una dimensione partecipativa che emerge sempre con forza dalle parole di questa insegnante, anche in altri momenti della ricerca, e che è connessa, come lei stessa racconta, alla formazione straordinaria che lei ha ricevuto, nei primi anni di insegnamento, sul campo, in un clima di grande fermento culturale e partecipazione anche politica della Milano anni Settanta. Si affaccia qui anche una riflessione, dunque, sul valore politico che la cultura partecipativa può avere anche all'interno dell'istituzione scuola.

Tu chiamala, se vuoi, una maestra

*Rosa: a me sono venute una serie di parole guardando e ascoltando... ma soprattutto guardando i movimenti e ascoltando le emozioni che nascevano contemporaneamente. Quindi non sono riuscita a costruire un discorso, una frase, ma mi è venuto proprio semplicemente un elenco di parole: intensità, meraviglia, stupore, bellezza, energia, gioia, condivisione, poi: accogliere, abbracciare, coccolare, ascoltare, controllare, sempre all'erta, di corsa. Poi... uno shock... Vita, gioia, sofferenza.
E tu chiamala, se vuoi, una maestra. (Sorridente).
(Trascrizione restituzione insegnanti)*

6.3 Sollecitazione: una professione a forte impronta corporea

I temi performativi sollecitano le riflessioni delle insegnanti sulla propria professionalità: emerge con forza il tema delle esigenze fisiche, in connessione ai frammenti performativi sull'energia del corpo: le insegnanti ribadiscono di ritrovarsi totalmente nel fatto che l'insegnamento è un'esperienza totalizzante, e spossante.

Franca: questa sollecitazione fisica che c'è tantissimo in questo lavoro... che è un lavoro che fisicamente ci stanca... io qui dentro penso di essere la più giovane... ma io mi sento

più stanca di tutte loro... infatti quando loro dicono: “Eh, ma è l’età!” io dico: “Ma cosa???. Io allora??! Non ho ancora cinquant’anni e...”. Veramente ci stanca tantissimo. Poi la sollecitazione emotiva... che effettivamente...

[...]

Ma quando sono qua... appunto, io vengo col mal di testa e finchè son qua il mal di testa riesco a gestirlo, poi vado a casa e mi riesplode a dei livelli incredibili. Ma quando sono qua riesco a stare otto ore con un mal di testa e mi sembra di non averlo più. Poi, evidentemente, ce l’abbiamo ancora, però...

(Trascrizione restituzione insegnanti)

Le insegnanti condividono i loro modi per “far scivolare via” quelle code di energia superflua che vengono nominate nella video-performance; Luisella racconta della sua esigenza di silenzio man mano che va avanti negli anni di insegnamento.

Luisella: no... quello che diceva lei (Gabriella): magari dici “non ce la posso fare” perché magari ognuna di noi ha le sue... dopo entri... e non so cos’è che scatti, in realtà... poi dopo esci...

alle volte hai fatto tre ore, quattro... ma ti sembra di aver lavorato, non so se capita anche a voi, due giorni di seguito. Esci è hai proprio bisogno di fare.... silenzio nella mente. Invecchiando in questo lavoro io ho bisogno di fare silenzio con la mente.

Giorgia: sai lo schermo della tv quando fa quel rumore... Bzzzzzzzzzz.... quella roba lì (ridiamo)

Luisella: avevo l’abitudine una volta quando tornavo a casa di accendere sempre la radio. adesso tante volte arrivo a casa e proprio non apro nulla, nel senso che entro e assaporo il silenzio, il silenzio dentro e il silenzio che c’è attorno a me.

Luciana: questo sicuramente.

(Trascrizione incontro di restituzione)

6.3.1 Dire l’ovvio

Rilevo che questa stanchezza, meglio, spossatezza, connessa con la professione dell’insegnante è decisamente un dato sommerso. All’interno del contesto scuola viene avvertito come un’ovvietà: è un aspetto così radicato nell’esperienza quotidiana delle insegnanti che è ovvio che sia così. Fa parte del lavoro:

Io: Perché è un dato che voi riportate... come dire?... come se fosse una cosa ovvia e macroscopica, no?

Caterina: eh, sì.

Io: che voi siete stanche e che è un lavoro fisico... però secondo me è un dato sommerso...

Tina: eh, sì!

Io: nel senso che secondo me è una cosa che si dà per scontata ma finchè non si tematizza che questo fa parte della professione insegnante, e che non può essere diverso, secondo me ha tutta una serie di implicazioni anche rispetto all’istituzione scuola...

(Trascrizione incontro di restituzione)

È un'ovvietà che rimane dato sommerso a più livelli: prima di tutto legislativo: solo nel 2016 c'è stato un riconoscimento del lavoro di educatrice di nido e insegnante di scuola dell'infanzia come lavori usuranti, e dunque legati ad una più bassa soglia pensionabile. (riprendi quello che avevi scritto a riguardo). C'è ancora un dibattito in corso se tale provvedimento debba riguardare tutta la categoria insegnanti.

E poi rispetto all'organizzazione scolastica. L'esigenza di silenzio di Luisella, mi porta a pensare che spesso a livello di organizzazione non esistono spazi pensati per il benessere degli insegnanti. Le insegnanti della Cesari riferiscono ad esempio di non avere un'aula docenti. Non c'è un luogo altro nella scuola, usciti dalla classe, in cui un insegnante possa stare, e men che meno, riposare, studiare, meditare, leggere.

6.4 Una comunità che sostiene, un'epistemologia partecipativa

Il tema performativo sul vuoto, porta le insegnanti a riflettere sui sostegni professionali possibili: Franca solleva il problema della mancanza di supervisione a livello scolastico.

Franca: ragazze... cioè... il lavoro che facciamo noi... che stiamo dicendo che impegnativo... e non abbiamo una supervisione...

Giorgia: certo.

Franca: in qualsiasi altro lavoro educativo serio c'è una supervisione...

Franca: noi non l'abbiamo!

Caterina: sì, questa è una grossa mancanza.

Franca: una grossissima mancanza.

Caterina: io ho il bisogno di farla altrove, ogni tanto... perchè comunque ci vuole un occhio diverso, staccato... più oggettivo.

Giorgia: eh, certo.

Franca: ne avremmo tanto, tanto bisogno.

(Trascrizione incontro di restituzione)

Giorgia, ancora una volta con un'ottica partecipativa, porta la riflessione al possibile sostegno che può venire dal gruppo di colleghi: e cerca di dirigere l'attenzione del gruppo su quello che sta succedendo in quel momento, attraverso lo spazio della nostra ricerca.

Giorgia: credo che una risposta ad un bisogno di questo tipo stia proprio nell'incontro tra colleghi su queste tematiche. Il bisogno di tirar fuori... questa cosa che lei dice è giustissima... riuscire a praticare la giusta distanza è di aiuto a noi, ma è di aiuto anche alle bambine e ai bambini. E parlarne... il confronto... le pratiche tra insegnanti, di questi argomenti... secondo me sono fondamentali, perché sono di grande aiuto e di grande sostegno. Al di là poi del confronto didattico, degli incontri metodologici, dei confronti... però su queste tematiche, in particolare, secondo me, potrebbero essere di grande aiuto... potrebbero salvarci da pericoli come... il burnout, piuttosto che... perché mettiamo sul piatto una serie di sguardi diversi che ci permettono poi di confrontarci e riaggiustarci.

[...]

Giorgia: sì, la supervisione... però anche tra noi, secondo me, è di grande aiuto, eh?

Caterina: sono d'accordo.

Giorgia: qui per esempio c'è uno spazio di totale onestà... ci stiamo dicendo delle cose in totale... libertà, senza preoccuparci... che secondo me poi è quello che ci aiuta... perché ci offre delle suggestioni... abbiamo uno spazio adesso che ci siamo prese noi grazie a questa occasione.

Franca: stiamo utilizzando Nicoletta! (ride)

Giorgia: eh! Ma questo è stata un'occasione!

io: questo per me è fantastico!

Franca: sta diventando un gruppo di ascolto...

Tina: perché questo è considerato... è un lusso, di fatto.

[...]

Gabriella: non solo... noi abbiamo condiviso un'esperienza corporea... e questo ci ha avvicinato...

(Trascrizione incontro di restituzione)

Giorgia richiama l'attenzione sull'importanza della costruzione di contesti in cui gli insegnanti possano davvero guardarsi. "Guardiamoci" scriveva nei suoi appunti. L'importanza innanzitutto di fare rete. Di sentire un sostegno che parte dai colleghi più stretti di lavoro e poi magari si apre ad altre reti sociali. Ritornare all'esperienza del corpo significa fare spazio alla connessione. L'anatomia Esperienziale del BMC lavora proprio sulle connessioni: a partire dal livello biologico. La conoscenza embodied ci radica e ci connette. E ci dispone al dialogo.

Per gli specialisti nelle scienze dell'educazione [l'enactive embodiment vareliano] esprime una proposta. Non si tratta semplicemente dell'invito a integrare l'ipotesi enattiva dell'unità inter-individuale come chiave d'accesso alla relazione educativa. Si tratta innanzitutto della sollecitazione a testare e (ri-) articolare l'idea dell'unità dialogica intersoggettiva, facendola dialogare con l'osservatore –con comunità di osservatori. È un'esortazione non solo a concepire, ma anche a praticare l'intelligibilità dialogica. (Ceruti & Damiano, 2013, p. 41)

La conversazione rispetto a questo argomento finisce con il riconoscimento rispetto alla mia posizione di ricercatrice come facilitatrice del processo dialogico. Scherzosamente Franca sintetizza:

Franca: sei stata nominata la nostra supervisora da qui a ... (ridiamo)

(Trascrizione incontro di restituzione)

L'espressione richiama più un ambito di formazione che di ricerca, ma la trovo estremamente interessante perché mi sembra che in quel momento il gruppo arrivi a riconoscere il valore sia del dialogo tra colleghe, cuore della ricerca partecipativa, ma anche del dispositivo della ricerca stessa, di cui io nel mio ruolo di facilitatrice faccio parte, come spazio organizzato in cui questo dialogo possa emergere, riprendendo le parole di Giorgia, con onestà e libertà. E questo è un risvolto etico importante nella Co-operative inquiry.

La conoscenza pratica che si traduce in un saper fiorire con autonomia, equilibrio, e cooperazione in una cultura è intrinsecamente prezioso. (Heron & Reason 1997, p. 15)

In questa “auto-determinazione” del gruppo, in questo invito a “guardarsi reciprocamente nella propria bellezza”, vedo l’esito di un processo partecipativo.

6.5 Possibili sviluppi futuri

Tornare a interrogarsi sul contesto scolastico è il primo passo fondamentale, poiché significa coltivare una disponibilità interna a rivedere con sguardo nuovo ciò che l’urgenza dell’azione e la ripetizione quotidiana tendono a cristallizzare in forme rigide e semplificate, in percorsi interpretativi e sillogismi di cui non si ricordano più le premesse maggiori. (Pastori, 2017, p. 25)

È in connessione con questa “epistemologia partecipativa” descritta nel precedente paragrafo che nasce questa mia ultima riflessione rispetto ai dati emersi dalla ricerca⁷⁰: una “comunità embodied di ricerca dentro la comunità di pratica” (Friedman 2001, p.16) che nel riconoscimento del valore incarnato della conoscenza e dunque di ogni processo di apprendimento/insegnamento sappia coltivare, nel modo e nella misura propria di quella comunità, un’attenzione vigile e accogliente rispetto ai bisogni corporei della relazione e della professione docente. Comunità di pratici possibilmente accompagnati da un ricercatore/facilitatore come supporto rispetto alla dimensione della ricerca. Penso a una comunità che possa sostenersi nel quotidiano lavoro dell’insegnamento per creare benessere a scuola, provando a rimettere in discussione i margini spazio-temporali del dispositivo scolastico, non tanto con un’attenzione al contesto aula ma piuttosto agli spazi altri, al tempo appena fuori o appena prima dell’ingresso in aula.

L’osservazione di Luisella sul bisogno di silenzio mi sollecita a immaginare una scuola in cui ci sia spazio al pensiero per le insegnanti. Dai racconti delle partecipanti emerge un corpo insegnante votato al sacrificio: un corpo che a scuola che ci si dimentica di avere, dunque che si fa fatica ad ascoltare nei suoi bisogni, addirittura fisiologici. È Caterina che su queste mie riflessioni ci racconta di un suo viaggio vent’anni fa in una scuola australiana:

Cristina: io 28 anni fa sono stata in Australia... 28 anni fa!... in una scuola primaria, e loro all’intervallo erano organizzati in modo tale per cui i bambini uscivano e gli insegnanti invece no! (ride) e stavano in questa sala che era allestita per il relax... c’erano torte salate, torte dolci...

Gabriella: lo scriviamo?! [un progetto europeo, ndr.] Ci interessiamo? È una roba bella questa qua!

(Trascrizione incontro di restituzione)

È questo uno dei possibili sviluppi futuri di questa ricerca: ragionare in termini di progetto europeo o comunque di confronto di pratiche corporee di cura della professione insegnante in diversi ambiti internazionali, affinché dall’incontro con altre culture dell’abitare i luoghi dell’insegnamento sia possibile esportare delle idee, magari anche “a costo zero”, per ripensare

⁷⁰ Alle volte è necessario un intero ciclo, o molti cicli di Co-operative Inquiry per focalizzare davvero la domanda di ricerca (Formenti, 2017).

i luoghi della scuola non solo “a misura di bambini”, ma anche “a misura di insegnanti” perché è in questa relazione che si genera apprendimento.

A volte un intero percorso sfocia nella domanda di formazione, quella autentica, che all’inizio non era pensabile o dicibile. (Formenti, 2017, p.53)

Immaginando piste possibili di questo scenario di ricerca, nel gruppo viene lanciata l’idea di istituire una stanza “del silenzio” dedicata agli insegnanti. Una camera di “decompressione”, come la intitolano le insegnanti, divertite. Cosa serve per allestire una camera del silenzio? Apparentemente non molto: una stanza vuota, magari dei tappetini a terra, dei cuscini. In realtà, io credo, che per allestirla serva una comunità che la riconosca come tale, cioè che il significato di quel luogo nasca da una condivisione e da una partecipazione; ritorno dunque all’idea di un’ipotetica comunità embodied di ricerca dentro la comunità di pratica, per trovare nella condivisione di pratiche un’onesto rete di sostegno per il benessere degli insegnanti, a partire dal corpo.

Nel capitolo è stato argomentato come la visione della video-performance abbia mosso riflessività critica rispetto a molti aspetti della professionalità insegnante, andando a fortificare la tesi che strumenti estetico/performativi nella ricerca qualitativa in ambito scolastico hanno un grande potenziale trasformativo ed euristico.

Tra i temi attraversati nel corso dell’incontro, quello della sollecitazione, fisica ed emotiva, e dunque del contenimento, e dell’energia dell’insegnamento, emergono con forza dalla visione del video, senza che io come ricercatrice li introduca direttamente. Questo ha permesso di tematizzare aspetti della professione docente spesso lasciati all’ovvietà, costituendo di fatto dei dati sommersi a molti livelli, come avrò modo di argomentare più ampiamente nelle conclusioni della tesi.

La partecipazione delle insegnanti è emersa qui con forza, come esito di una serie di scelte e movimenti della ricerca: probabilmente è stato proprio il “dono” (così l’hanno definito alcune insegnanti) della video-performance, in cui io, come ricercatrice, ho restituito valore, senso, bellezza ai materiali di ricerca relativi alla loro professione, che ha fatto scattare nel gruppo la scelta di aderire, di partecipare con quel coinvolgimento. È il “dono” che le ha fatto diventare co-ricercatrici. C’è dunque voluto tutto un intero processo.

E su questo terreno, ora così relazionalmente ricco e intenso, sarebbe interessante far partire un altro ciclo di Co-operative inquiry, dove a questo punto la domanda emerge davvero da un bisogno del gruppo, un gruppo ora con una disposizione completamente diversa alla ricerca

CONCLUSIONI

Il lavoro dell'insegnante è un mestiere difficile perché di esso non c'è sapere certo; non ci sono manuali che sappiano indicare agli insegnanti che cosa fare per trovare buone esperienze educative, esperienze di valore per quei precisi allievi che ci si trova di fronte. Pertanto gli insegnanti, per affrontare la problematicità del quotidiano, inventano sapere [...]. Ma di questo sapere rimane poca traccia. Da tempo si parla della necessità di una ricerca educativa che si metta in ascolto delle parole dei docenti. (Mortari 2011b, p.7)

In questa ricerca ho voluto interrogare e “dare voce” alla dimensione incarnata dell'insegnamento: al modo in cui ogni insegnante incorpora teorie, valori, conoscenze, credenze e le mette in pratica nel proprio stile corporeo (embodied teaching). Il suo sviluppo è stato per me un lavoro intenso, a tratti faticoso, che mi ha permesso di riflettere su molti aspetti della ricerca qualitativa, specialmente di natura performativa, e di guardare al mio oggetto di indagine da angolature molteplici e differenti. Il percorso è stato ricco di scoperte e quindi tante sono in questo momento le possibili conclusioni⁷¹ che si affacciano alla mia mente nello scrivere questa parte finale del lavoro. Scelgo dunque di concentrarmi su quelle considerazioni riguardo ai dati emersi nella ricerca che, dal mio punto di vista, aprono con evidenza verso possibili scenari di ricerche future.

La mia riflessione si articola su tre livelli: metodologico, contenutistico e applicativo. Dal punto di vista metodologico, è stato interessante osservare il funzionamento della componente estetico/performativa del dispositivo di ricerca. I momenti corporeo-cinestetici, tanto nella ricerca sul campo, di pratica corporea, quanto, soprattutto, nell'incontro finale di restituzione, attraverso la visione della video-performance, hanno infatti funzionato da potenti attivatori riflessivi sulle pratiche di insegnamento/apprendimento. Il linguaggio estetico ha introdotto un momento di sospensione e nello stesso tempo di riconnessione con l'esperienza dell'insegnamento, da altre prospettive: un tempo distante dalla logica scolastica quotidiana, caratterizzata spesso dall'urgenza di cose da fare e da un'ottica strumentale.

Questo livello di composizione [la danza relazionale] si prende cura di quei contesti educativi dai quali la relazione è sistematicamente espunta, perché tutti concentrati sui contenuti e sui risultati (vedi la scuola). (Formenti 2017, p. 31)

Il pensiero riflessivo, quello che nasce dal corpo e diventa “pratica corporea pensosa”, ha un ritmo e un modo di procedere diverso, che ci parla delle connessioni tra noi e gli altri, del corpo come relazione, apertura di senso, costruzione del mondo.

⁷¹ Che in parte emergono nelle conclusioni parziali di ogni capitolo di tesi.

Aprirsi all'incontro con l'altro per educarlo all'incontro con se stesso è sempre un processo lento e lungo, labirintico, imperfetto [...]. Quel che ci occorre, più di qualsiasi formazione contenutistica, è l'esercizio dell'interconnessione. (Gamelli, 1998, p.49)

La dimensione performativa nella ricerca è un approccio che può invece valorizzare la soggettività (e la bellezza) di cui ognuno è portatore nel suo personale stile di insegnamento e questo, in un ambiente come la scuola, in cui la dimensione del giudizio è fortissima, mi sembra un elemento molto importante.

Giorgia, una delle partecipanti, nell'incontro di restituzione porta il gruppo a riflettere sul fatto che quello spazio, partecipativo, esito di una ricerca da e sul corpo, ha consentito un confronto *onesto*. Da dove viene questa *onestà*? Io la connetto con il radicamento della conoscenza incarnata: nel momento dell'esperienza autentica, della Co-operative inquiry, che nella mia ricerca ha coinciso con il fare embodiment del BMC, la conoscenza si fa profonda, intessuta, "cellulare". Ed è un livello di esperienza che "mette a nudo" e al contempo "rivela" molto di sé, dei propri pattern, delle proprie abitudini. E ci apre a nuove connessioni. Per questo l'uso di metodologie di ricerca performative a scuola può rappresentare, anche nell'ottica di possibili evoluzioni di ricerca future, un ambito interessante da esplorare, specialmente in una cornice partecipativa: come strumenti di autoriflessione per gli insegnanti, in uno sguardo rispettoso per lo stile corporeo personale di ognuno. Anche in termini di prevenzione, come accenna ancora Giorgia, da pericoli come il *burn-out*:

Il confronto... le pratiche tra insegnanti... secondo me sono fondamentali, perché sono di grande sostegno. Al di là poi del confronto didattico [...] potrebbero essere di grande aiuto... potrebbero salvarci da pericoli come... il burnout. (Da trascrizione Restituzione)

Il riconoscimento professionale - anche grazie alla rete di supporto dei colleghi - è un elemento fondamentale nelle professioni di cura: quando è scarso, infatti, può portare ad una ridotta realizzazione personale che a sua volta è uno degli aspetti costitutivi - assieme all'esaurimento emozionale e alla depersonalizzazione - di una possibile insorgenza della sindrome del burnout (Malach 1986). Numerose ricerche hanno dimostrato che il supporto sociale, anche all'interno dell'organizzazione scuola, è un potenziale fattore di protezione per il benessere degli insegnanti (Albanese et al., 2008; 2011; Drago, 2006; Fiorilli, Albanese, Gabola, 2013; Greenglass, Burke, Konarski, 1997; Hobfoll, 2001).

In secondo luogo, dal punto di vista contenutistico, la ricerca evidenzia la componente fisica della professione insegnante, soggetta a sollecitazioni fisiche ed emotive continue. Il fatto che sia un lavoro totalizzante, che richiede enorme investimento energetico, dal punto di vista fisico e anche naturalmente emotivo-relazionale, è di fatto un dato sommerso in letteratura: tanto ovvio nella percezione delle insegnanti, quanto poco tematizzato a livello istituzionale, formativo, legislativo. E questo apre ad una possibile riflessione sul benessere degli insegnanti a scuola, argomento di grande attualità nella cultura scolastica, di cui, negli ultimi vent'anni, la psicologia del lavoro, la psicologia sociale e la medicina del lavoro si sono ampiamente occupate (Fiorilli et al. 2015).

Nel Decreto ministeriale n.88 del 23 maggio 2017, viene esteso l'APE sociale, anticipo

pensionistico, per lavoratori di undici categorie di mestieri particolarmente gravosi, dal punto di vista sia fisico che mentale, tra i quali figurano quelle di insegnanti della scuola dell'infanzia ed educatori di asili nido, considerati dunque lavori usuranti. Nel D. Lgs 374/1993 vengono definiti lavori usuranti quelli “per il cui svolgimento è richiesto uno sforzo psicofisico particolarmente intenso e continuativo condizionato da fattori che non possono essere prevenuti con misure idonee”. Ed è ancora in atto una vivace polemica sindacale e politica sulla possibilità di estensione di tale provvedimento per tutte le categorie dell'insegnamento, anche agli insegnanti della scuola primaria e secondaria, di primo e di secondo grado. Mi colpisce nel testo della normativa l'espressione “fattori che non possono essere prevenuti con misure idonee”, che mi interroga su quanto a livello ministeriale vengano prese in considerazione misure preventive che vadano davvero nella direzione del benessere degli insegnanti. Cercando in letteratura, osservo come la dimensione corporea, in relazione allo stato di salute e al benessere degli insegnanti, emerga in due accezioni:

- a) legata ad una mancanza (di benessere) nell'ambito di studi di medicina del lavoro (per esempio Zurlo, Pes, 2012), che denunciano disturbi e malattie professionali (legati allo stress), di carattere cardiovascolare, muscolo-scheletrico, dermatologico e gastrico. Altre ricerche (Vizzi, 2002; Lodolo D'Oria et al. 2011), mostrano dati allarmanti rispetto a patologie psichiatriche, presenti nel 50% dei casi di domande di pre-pensionamento di insegnanti. Studi che *“non fanno altro che sottolineare quanto sia necessaria una maggiore attenzione alla professione dell'insegnante, troppo spesso oggi trascurata”* (Galimberti, Conforti, Fiorilli, 2015, p.149).
- b) connessa al benessere degli insegnanti e indagata in termini di valutazione/percezione delle condizioni materiali di lavoro, in termini piuttosto riduttivi, che esulano cioè dalle relazioni che in essi vengono intrattenute. Ad esempio in una recente ricerca⁷² dell'ONSBI (Osservatorio Nazionale Salute e Benessere dell'insegnante), gli indicatori sulle condizioni materiali dell'insegnamento (messi in relazione al “benessere organizzativo”), rilevano la valutazione di: pulizia, illuminazione, temperatura degli spazi, silenziosità, condizioni dell'edificio, gradevolezza degli arredi, spazio disponibile per persona etc.

Osservo dunque come manchi in letteratura un'area più specifica di ricerca sul benessere della professione insegnante che parta dall'*abitare* (e non solo dall'*avere a disposizione* spazi più o meno puliti, illuminati e funzionali) i luoghi della scuola. Un interesse orientato verso i bisogni corporei degli insegnanti, inscindibili dal lavoro relazionale che in quegli spazi svolgono.

⁷² Indagine condotta da studiosi e professionisti di diverse realtà formative e di ricerca: Università LUMSA di Roma, Università Milano-Bicocca, Università Federico II di Napoli, Associazione Nazionale Presidi e Consorzio Interuniversitario Humanitas di Roma. Si veda: Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Cianfriglia L., Serpieri r. (a cura di) (2015) *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Milano, Franco Angeli.

Nella sopra citata ricerca dell'ONSBI, tra le risposte degli insegnanti alla domanda "Quanto spesso si sente sfinito?" il 23% risponde "sempre", il 21% "spesso", il 37% "qualche volta". Ma quale spazio c'è, nell'istituzione scolastica, per un'attenzione/cura del livello energetico della professione insegnante? La "pulizia", il "far scivolare" le code di energia straordinaria, tema performativo trattato nel quarto capitolo di questa tesi, è un aspetto relegato alla capacità personale di un insegnante di salvaguardare il proprio benessere psico-fisico. Nella sfera, appunto, privata. Non è un bisogno che trova risposta a livello istituzionale, con un ripensamento della strutturazione materiale dell'ambiente scuola anche a misura di docente - e non solo di bambino. C'è poco pensiero sul "corpo" - docente.

Io: io ho guardato anche in letteratura... rispetto al benessere dell'insegnante a scuola c'è tanto di psicologia dell'educazione, psicologia sociale, psicologia del lavoro, medicina del lavoro... cioè, il corpo interviene quando non si sta bene, quando porta malattia...

*Caterina: quando è tardi.
(ridono)*

Io: sì! quando è tardi. Invece sulla percezione del benessere dell'insegnante... Si parla molto del benessere dei bambini... che ovviamente è una tematica importante, di classe a misura dei bambini, di pensare all'ambiente per i bambini... però invece la mia ricerca ha messo in luce i vostri bisogni che avete portato. A me è arrivata forte questa dimensione fisica e mi sono chiesta se si possa andare nella direzione di un benessere a partire "banalmente", tra virgolette perché banale mai non è, perché poi si porta dietro tanti altri livelli, a partire da un lavoro corporeo.

Giorgia: io propongo di portare questa esperienza alla preside sollecitando un progetto europeo... tipo Comenius... Io credo che sia una cosa molto interessante. (Incontro di restituzione)

Si affaccia dunque un secondo possibile sviluppo di ricerca dai materiali emersi: l'idea di avviarsi verso una comunità embodied di pratiche di ricerca educativa, come si accennava nel sesto capitolo di questo lavoro. Una comunità di pratici, di colleghi in ricerca che, aiutati dalla condivisione di pratiche embodied - magari attraverso figure di "facilitatori" del processo, come posso essere stata io per questo gruppo di insegnanti - costruiscano uno spazio "onesto" di confronto e ricerca sul proprio benessere professionale. Questo tipo di iniziativa potrebbe avere un effetto anche di tipo materiale all'interno dell'istituzione scolastica: dalla ricerca è infatti emerso come possa essere importante - anche simbolicamente - poter disporre di spazi concreti che aprano alla possibilità di condividere e tematizzare, da parte degli insegnanti, gli aspetti corporei del proprio insegnamento. È questa una possibilità di appropriarsi degli spazi professionali che nasce dal basso, dalla condivisione, che costruisce, appunto, significati condivisi e dunque senso di appartenenza ad un luogo. In questa prospettiva potrebbe essere interessante confrontarsi con buone pratiche relative alla materialità scolastica e al benessere degli insegnanti - e dunque anche dei bambini - provenienti da altre culture. Per metter in discussione quei presupposti presenti in ogni contesto/cultura scolastica specifica, che spesso tacciono i bisogni professionali e relazionali fondamentali degli insegnanti.

Da un punto di vista didattico, infine, anche se non è un aspetto su cui la ricerca si è direzionata in modo approfondito, dalle parole con cui le insegnanti hanno riportato le esperienze didattiche

- a partire da un'attivazione corporea semplice, in ascolto del proprio corpo - realizzate in classe, è emerso un livello molto alto di gradimento, coinvolgimento e partecipazione da parte dei bambini. Dai dati emerge come la possibilità di partire dal corpo abbia permesso di radicare emozioni, sentimenti e pensieri, in forme dicibili, nominabili, condivisibili. Attraversare l'esperienza corporea permette di entrare in contatto e dare forma a emozioni, stati d'animo, altrimenti difficilmente condivisibili, e di dare voce alla unicità con cui ogni bambino procede nella strada dell'apprendimento scolastico. Questo fa immaginare un altro possibile ambito di ricerca educativa in cui sperimentare una direzione più nettamente didattica: una didattica incorporata, che parta da un ascolto sensibile e attento del corpo (Gamelli, 2011). Per questo può essere prezioso l'utilizzo di pratiche somatiche specifiche che, nel loro sapere, attraverso movimento e percezione, portino bambini e adulti in un'attitudine di ricerca verso la componente embodied della conoscenza che, quando non banalizzata da uno sguardo riduzionista e strumentale, dispiega un grande potere trasformativo, conoscitivo, narrativo e dunque di apprendimento.

Concludo infine questo mio lavoro con una riflessione di carattere più personale. Come ricercatrice, questo percorso è stato per me un'occasione di grande e avventurosa scoperta rispetto alla dimensione della ricerca. Forse l'aspetto per me più importante è stato l'aver trovato un modo, tutto mio, per certi versi "cucito addosso", di entrare in risonanza con i dati in maniera empatica, che mi ha insegnato quanto davvero la mia soggettività fosse sempre implicata in ogni fase della ricerca, dal punto di vista corporeo, metodologico e relazionale. Ho trovato una strada che mi ha permesso di avere il coraggio di inoltrarmi in una postura emotivamente non neutra: le mie emozioni sono entrate in dialogo, in movimento, con le mie teorie e con quelle portate dai partecipanti, andando a tessere, insieme, la trama di questa ricerca.

Ancora adesso che rileggo le parole delle insegnanti nate durante il momento di restituzioni, a distanza di mesi, sento, a tratti, un senso di forte commozione.

Da dove viene? Me lo spiego osservando che è accaduto qualcosa che anche io non mi aspettavo. È accaduto un salto, una svolta nella relazione con il gruppo e quindi rispetto al senso della ricerca, che ha spiazzato anche me.

Lo strumento estetico, anche ora che scrivo, sento che mi risuona nel profondo, che riesce a parlarmi della fatica del lavoro della ricerca e della bellezza, due temi con cui sento di essere entrata in risonanza con questo gruppo di insegnanti. Solo ora che tento di mettere in fila i pensieri di quel momento, mi accorgo di quanto la bellezza, nella dimensione corporea, abbia immensamente aiutato anche me nell'attraversare l'avventura, a tratti faticosa, di questa ricerca di dottorato. (Dal mio diario di ricerca)

Mi rimane un senso di fiducia nella ricerca performativa.

BIBLIOGRAFIA

Aa. Vv. (1974), *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze.

Aa. Vv. (1977), *Il corpo e lo spazio*, Stampatori Didattica, Torino.

Albanese O., Gabola P. (2015), *Benessere e competenza emotive degli insegnanti nella gestione delle relazioni complesse a scuola*, in Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Cianfriglia L., Serpieri R. (a cura di) (2015), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Franco Angeli, Milano.

Anderson J. R., Reder L. M. , Simon H. A. (1996), "Situated Learning and Education", in *Educational Researcher*, 25, (4), pp. 5-11.

Antonacci F. (a cura di) (2012), *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, Franco Angeli, Milano.

Arendt H. (1987/1971), *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna.

Ashby R. W. (1971/1956), *Introduzione alla cibernetica*, Einaudi, Torino.

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti C. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano.

Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.

Auerbach C.F., Silverstein L.B. (2003), *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*, New York University Press, New York.

Bainbridge Cohen B. (1985), *Mechanics of Vocal Expression*, Burchfield Rose Publishers, El Sobrante, CA.

Bainbridge Cohen B. (2008), *Sensazione, Emozione, Azione. Anatomia esperienziale del Body-Mind Centering®*, Somatica Edizioni, Latina,

Bainbridge Cohen B. (2011), *Introduction to Body-Mind Centering*, in Wright Miller G., Ethridge P., Tarlow Morgan K. (eds) (2011), *Exploring Body-Mind Centering. An Anthology of Experience and Method*, North Atlantic Books, Berkeley, California.

Bainbridge Cohen B., Leeds R., Kalab L., Peffeley S., Wylie K. (1977), *Skeletal System: Manual for a workshop in Body-Mind Centering®*, The school of Body-Mind Centering, Burchfield Rose Publishers, El Sobrante, CA.

- Balduzzi L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano.
- Barba E. (1993), *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna.
- Barone P. (2004), *L'animale, l'automa, il Cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano.
- Barone P. (2012), *Corpo e tecnologie: il reincanto del concreto*, in Gamelli I. (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano.
- Barone P. (2014), *La professionalità dell'insegnante: tra materialità e affettività*, in Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1984), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano.
- Bellantonio S. (2016), *Embodiment e Pedagogia: lo sport come dispositivo di educazione corporea*, in Cunti A. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Bottero E. (2002), *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in Balduzzi L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano, pp. 17-49.
- Boyatzis R. E. (1998), *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code*, Sage, Thousand Oaks, California
- Bocchi G., Ceruti M. (2009), *Prefazione* in Damiano, L. *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992), *An invitation to Reflexive Sociology*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu P. (1998), *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano.
- Bourdieu, P. (2003/1972), *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Bresler L. (Eds) (2004), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Springer, Dordrecht/Boston/London.

- Bresler L. (2006), "Toward Connectedness: Aesthetically Based Research", in *Studies in Art Education*, 48, (1), pp. 52-69.
- Bresler L. (Ed.) (2007), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, London.
- Burkitt I. (1999), *Bodies of thoughts. Embodiment, Identity, Modernity*, Sage, London/Thousand Oaks, New Dehli.
- Cappa F. (2016), *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Caruana F., Borghi A. (2016), *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bologna.
- Ceruti M., Damiano L. (2013), "Embodiment enattivo, cognizione e relazione dialogica", in *Encyclopaideia*, XII, (37), pp. 19-46.
- Clark A. (1999), "An embodied cognitive science?" in *Trends in Cognitive Science*, 3, 9, pp. 345-351.
- Clark A. (2008), *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, Oxford University Press, New York.
- Coin F. (2016), *La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione: uno studio nelle classi con alunni stranieri*, Tesi di dottorato.
- Colombetti G. (2014), *The feeling body: affective science meets the enactive mind*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Conquergood D. (1998), *Beyond the Text: Toward a Performative Cultural Politics*, in Dailey, S. (Ed.) *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions*, DC: National Communication Association, Washington, pp. 25-36.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Csordas T. J. (Ed.) (1994), *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self*, Cambridge University Press, New York.
- Csordas T. J. (1999), *Embodiment and cultural phenomenology*, in Weiss G., Haber H. F. (Eds.), *Perspectives on embodiment: The intersections of nature and culture*, Routledge, New York, pp.143-162.

- Cunti A. (2010), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Cunti A. (a cura di) (2015), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Franco Angeli, Milano.
- Cunti A. (a cura di) (2016), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Dallari M. (2002), *Il corpo insegnante*, in Balduzzi L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano, pp. 95-113.
- Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento.
- Dallari M. (2006), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.
- Dallari M. (2016), *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento.
- Dallari M. (2017), "La bellezza può essere un obiettivo educativo?", in *Encyclopaideia*, XXI, 48, pp. 1-4.
- Damasio A. R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Damasio A. R. (2000), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Damiano L. (2009), *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Damiano E. (2016), "La sindrome dello specchio. Apprendimento e Insegnamento nella prospettiva dell'Enattivismo", in *Education Sciences , Society*, 2, pp. 11-32.
- Davidson J. (2004), *Embodied Knowledge: Possibilities and Constraints in Art Education and Curriculum*, in Bresler L. (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*, Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, pp. 197-212.
- De Lima C. (2013), "Trans-meaning-dance as an embodied technology of perception", in *Journal of Dance , Somatic Practices*, 5, (1), pp. 17-30.
- De Mennato P. (a cura di) (2006), *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Denzin N. K. (2001), "The reflexive interview and a performative social science", in *Qualitative Research*, 1, (1), pp. 23-46
- Denzin N. K. (2003), *Performance Ethnography*, Sage, Thousand Oaks.

- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) (2003), *The Landscape of Qualitative Research*, Sage, London.
- Denzin N. K., Lincoln Y. (Eds.) (2011), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Dewey J. (1986/1933), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2004/1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1973/1958), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.
- Dewey J. (2012/1987), *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Palermo.
- Duby M., Barker P.A. (2017), *Deterritorialising the research space: Artistic research, embodied knowledge, and the academy*. SAGE Open. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017737130> [Accessed 2 January 2018].
- Ellingson L. (2017), *Embodiment in qualitative research*, Routledge, New York and London.
- Ellsworth E. (2005), *Places of learning: Media architecture pedagogy*, Routledge, New York.
- Fabrizi L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Farnell B. (1995), *Do You See What I Mean? Plains Indian Sign Talk and the Embodiment of Action*, University of Texas Press, Austin.
- Farnell B., Varela C. (2008), "The Second Somatic Revolution", in *Journal for the Theory of Social Behavior*, 38, pp. 215-40.
- Farnell B. (2012), *Dynamic Embodiment for Social Theory. "I move therefore I am"*, Routledge, New York.
- Feldenkrais M. (1991), *Le basi del metodo. Per la consapevolezza dei processi psicomotori*, Astrolabio, Roma.
- Feldenkrais M. (2007), *L'io potente*, Astrolabio, Roma.
- Ferri N. (2013), *Per il piacere di muoversi*, in Gamelli I. (a cura di), *A scuola in tutti i sensi*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Ferri N. (2018), *Exploring nomadic researcher's posture through a video performance*, in Hannes, K., Dierckx, B., Heylighen, A., Truyen, F. (Eds), *ECQI European Congress of Qualitative Inquiry 2018 Proceedings*, KU Leuven NQRL, Belgium, pp. 190-196.

Ferri N., (2017), *Dynamic Embodiment and teaching: a project of inquiry through Experiential Anatomy*, in Hannes, K., Heylighen, A., Dierckx, B., Truyen, F., Declercq, A. (Eds.), *ECQI European Congress of Qualitative Inquiry 2017 Proceedings – Quality and Reflexivity in Qualitative Inquiry*, NQRL KU, Leuven, Belgium, pp. 109-113.

Ferri N., Gamelli I. (2017), “Saperi del corpo e saperi disciplinari. La proposta della Pedagogia del corpo in una ricerca con insegnanti della scuola primaria”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, pp. 63-73.

Ferri N., Gamelli I., (2018), *Pedagogia del corpo-Embodied Pedagogy: an Italian Perspective*, in *Proceedings of A Body of Knowledge – Embodied Cognition and the Arts conference*, University of California- Irvine.

Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/81w0g89>

Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Cianfriglia L., Serpieri R. (a cura di) (2015), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Franco Angeli, Milano.

Flick U., Scott W., Metzler K. (2014), *The Handbook of Qualitative Data Analysis*, Sage, London.

Foester H. von (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.

Forgasz R., McDonough S. (2017), “Stuck by the Way Our Bodies Conveyed So Much: A Collaborative Self-Study of our Developing Understanding of Embodied Pedagogies”, in *Studying Teacher Education*, 13, (1), pp. 52-67.

Formenti L. (2008), “La com-position dans/de l’autobiographie”, in *Pratique de formation. Analyses*, 55, pp. 171-191.

Formenti L. (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo (TN).

Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell’educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Foucault M. (1993/1975), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

Frauenfelder E., (2011) “Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative”, in *Studi sulla Formazione*, 1, pp.7-17.

Friedman V. J. (2001), *Action Science: Creating Communities of Inquiry in Communities of Practice*, in Peason P., Bradbury H. (Eds.), *Handbook of Action Research*, Sage, London, pp.159-70.

Gabola P., Iannaccone A. (2015), “Elementi contestuali nella costruzione del benessere degli insegnanti in due casi studio italiani”, in *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, pp. 149-166.

Galimberti U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.

Galimberti V., Conforti A., Fiorilli C. (2015), *Primi dati della ricerca dell’ONSBI*, in Fiorilli C., De Stasio S., Benevene P., Cianfriglia L., Serpieri R. (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani*, Milano, Franco Angeli, pp. 106-144.

Gallagher S. (2005), *How the Body Shapes The Mind*, Oxford University Press, Oxford.

Gallagher S. (2011), *Interpretations of embodied cognition*, in Tschacher W. , Bergomi C. (Eds.), *Implications of Embodiment: Cognition and Communication*, Imprint Academic, United Kingdom, pp. 59-70.

Gallagher S. (2013), “Natural Pedagogy and Social Interaction, in Embodiment e pedagogia”, in *Encyclopaideia*, XVII, (37), pp. 127-145.

Gallagher S., Zahavi D. (2009/2008), *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina, Milano.

Gamelli I. (2006), *Insegnare improvvisando ad arte*, in Cappa F., Negro C. (a cura di) (2009), *Il senso dell’istante*, Guerini, Milano.

Gamelli I. (2009) (a cura di), *I laboratori del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.

Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.

Gamelli I. (2011b), *Sensibili al corpo*, Raffaello Cortina, Milano.

Gamelli I. (a cura di) (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell’educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano.

Gamelli I. (a cura di) (2013), *A scuola in tutti i sensi*, Pearson, Milano.

Gamelli I. (2016a), *Il sapere del corpo. Saggi per l’educazione*, IPOC, Milano.

Gamelli I. (2016b), “Dal gesto alla parola”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 11, (1), pp. 99-113.

Gamelli, I. (2017), “Dov’è finito il corpo a scuola?”, in *Psicologia e scuola*, 53, pp. 7-11.

Gasparetto M. (2009), *Feldenkrais e la postura dell'insegnante*, in Gamelli I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.

Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York.

Giardina D., Newman J. I. (2011), *Cultural Studies. Performative Imperatives and Bodily Articulations*, in Denzin N. K., Lincoln Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 179-194.

Giraldo M. (2011), "Grotowski e le azioni fisiche. Per una dialettica tra teatro ed educazione fisica", in *Cqia Rivista*, 3, pp. 66-84.

Glaser L. (2015), "Reflections on somatic learning processes in higher education: student experiences and teacher interpretations of Experiential Anatomy into contemporary dance", in *Journal of Dance, Somatic Practices*, 7 (1).

Grazzani I. (2011), *La competenza emotiva dei bambini: proposte psicoeducative per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento.

Grotowski J. (1970/1968), *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma,

Guest G., MacQueen K.M., Namey E. (2012), *Applied thematic analysis*, Sage, Los Angeles.

Hartley L. (1989), *Wisdom of the Body Moving. An Introduction to Body-Mind Centering*, North Atlantic Books, Berkeley, California.

Hanna T. (1970), *Bodies in revolt: a primer in somatic thinking*, Hort, Rinehart and Winston, New York.

Hanna T. (1986), "What is Somatics?" in *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, V, (4).

Haseman B. (2006), "A Manifesto for Performative Research", in *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 118, pp. 98-106.

Haseman B. (2010), *Rupture and recognition: identifying the performative research paradigm*, in Barrett, E., Bolt, B. (Eds), *Practice as Research. Approaches to Creative Arts Enquiry*, I.B. Tauris, Co. Ltd, London/New York.

Heron J. (1996), *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*, London, Sage.

Heron J., Reason P. (1997), "A Participatory Inquiry Paradigm", in *Qualitative Inquiry*, 3, (3), pp. 274-294.

Hocking B., Haskell J., Linds W. (2001), *Unfolding bodymind: Exploring possibility through education*, Foundations for Educational Renewal, Brandon, Vermont.

Husserl E. (1960/1950), *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano.

Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.

Iavarone M. L. (a cura di) (2010), *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*, Franco Angeli, Milano.

Immordino-Yang M. H. (2017/2016), *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Ingold T. (2011), *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*, Routledge, New York , London.

Ionescu T., Vasc D. (2014), “Embodied Cognition. Challenges for Psychology and Education”, in *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 128, pp. 275-280.

Iori V. (1998), “Corpo, possibilità, alterità, cura: semantiche fenomenologiche e soggettività educativa” in *Encyclopaideia*, 1, pp. 93-101.

Isidori E. (2002), *La pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma.

Kraus A. (2015), *To get Beyond Generalisations: Educational Sciences as a Research on Performative Practices*. Paper presented at 43rd Congress of the Nordic Educational Research Association (NERA): *Marketisation and Differentiation in Education*, University of Gothenburg, Sweden, pp. 1-4.

Kraus A. (2016), *Perspectives on Performativity. Pedagogical Knowledge in Teacher Education*, Waxmann, Münster/New York.

Krippendorff K. (2012), *Content analysis. An introduction to its methodology*, Sage, London.

Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metafore e vita quotidiana*, Bompiani, Milano.

Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.

Leroux L. P. (2015), *The Resonant Response as a tool for Reading and Creation: Adventures in Research-Creation, keynote lecture at Concordia English Department undergraduate colloquium*, Concordia University, 20 March 2015.

Lèvinas E. (1985/1945), *La traccia dell'altro*, Tullio Pironti Editore, Napoli.

Lincoln Y., Denzin N. (Eds.) (2003), *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*, Altamira Press, Walnut Creek.

Lodolo D'oria V., Bulgarini D'Elci G., Bonomi P., Della Torre di Valsassina M., Iossa Fasano A., Giannella V., Ferrari M., Waldis, F., Pecori Giraldi F. (2009), "Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile", in *La Medicina del Lavoro*, 100, 3, pp. 211-227.

Maccioni F. (2009), *Improvvisando*, in Gamelli I. (a cura di) (2009), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano.

Manuzzi P. (2006), *Il corpo, l'invisibile presenza*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (a cura di), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.

Manuzzi P. (2009), *I corpi e la cura*, ETS, Pisa.

Maslach C., Jackson S. (1986), *Maslach burnout inventory manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto CA.

Massa R. (1983), *Le tecniche e I corpi*, Unicopli, Milano.

Massa R. (1997), *Educare o Istruire?*, Unicopli, Milano.

Maturana H. (2012), "Reflections on my collaboration with Francisco Varela", in *Constructivist Foundations*, 7, (3), pp. 155-164.

Maturana H. (1969), *Biologia della Cognizione*, in Maturana H., Varela F., (1985), *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.

Maturana H., Varela F. (1985), *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.

Maturana H., Varela F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.

McCulloch W. (2016/1965), *Embodiments of Mind*, MIT Press, Boston.

Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna.

Merleau-Ponty M. (2003/1945), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano.

Merleau-Ponty M. (2009/1938), *La struttura del comportamento*, Mimesis, Milano.

- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miles M. B., Huberman A.M. (1994), *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*, Sage, Thousand Oaks.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling, Kupfer, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e Pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (a cura di) (2010), *La ricerca per i bambini*, Mondadori Education, Milano.
- Mortari L. (2011), *Introduzione. La ricerca...al lavoro*, in Tacconi G. *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Mortari, L. (2015). "Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education", in *European Journal of Educational Research*, 4, (4), pp. 157-176.
- Mortari L., Mazzoni V. (2014), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona.
- Naccari A.G.A. (a cura di) (2012), *La mediazione corporea per un'educazione olistica*, Guerini Scientifica, Milano.
- Nelson, R. (2013), *Practice as Research in the Arts*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, England.
- Nigris E. (2007), *Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica sociocostruttivista*, in Nigris, E., Negri, S. C., Zuccoli, F. (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma.
- Nigris, E., Negri, S. C., Zuccoli, F. (a cura di) (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma.
- Nguyen D. J., Larson J. B. (2015), "Don't forget about the body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy", in *Innovative Higher Education*, 40, pp. 331-344.
- Noë A. (2004), *Action in Perception*, MIT Press, Cambridge, MA.

- Nomisma (2009), *La professione docente: valore e rappresentanza*, AGRA, Roma.
- O'Loughlin M. (2006), *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*, Springer, Netherlands.
- Oliverio S. (2008), *Esperienza percettiva e formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Olsen A. (1994), *Anatomia Esperienziale. Trentuno lezioni pratiche: alla scoperta del nostro corpo attraverso l'esperienza che ne facciamo*, Red Edizioni, Novara.
- Pacifico M., Coppola L. (2010), *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Franco Angeli, Milano.
- Pastori G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Spaggiari Edizioni, Parma.
- Perry M. (2010), *Theatre as a place of learning: the forces and affects of devised theatre processes in education*, PhD dissertation, The University of British Columbia.
- Perry M., Medina C. (2011), "Embodiment and Performance in Pedagogy Research. Investigating the Possibility of the Body in the Curriculum Experience", in *Journal of Curriculum Theorizing*, 27, 3, pp. 62-75.
- Pievani T. (2002), *dibattito sul pensiero di Francisco Varela organizzato dalla rivista Pluriverso nel novembre 2002, cui parteciparono G. Varchetta, U. Morelli, A.G. Gargani e F. Cimatti*, in Manuzzi P. (2006), *Il corpo, l'invisibile presenza*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (a cura di), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pineau E. L. (2002), *Critical performative pedagogy*, in Stucky N., Wimmer C. (Eds.), *Teaching performance studies*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Edwardsville, pp. 41-54.
- Reason P., Heron J. (2001), *The practice of Co-operative Inquiry: Research with rather than on people*, in Reason, P., Bradbury, H. (Eds), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, London, pp. 179-188.
- Richards T. (1993), *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano.
- Rimondi A. (2003), *Gaia Scienza. Teatri di animazione ecologica dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base, Vol. II, Esplorare sensorialità e percezioni*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.

- Rivoltella P. C. (2011), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rossi, G. (2017), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano.
- Saldaña, J. (2014), *Coding and Analysis Strategies*, in Leavy, P. (Eds), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford University Press, Oxford, pp. 4-43.
- Sarracino V. (2011), *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, processi, strumenti*, ETS, Pisa.
- Schön D. A. (1991/1983), *The reflective Practitioner*, Temple Smith, London.
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Shapiro L. (2011), *Embodied Cognition*, Routledge Press, New York.
- Sheets-Johnstone M. (1990), *The roots of thinking*, Temple University Press, Philadelphia.
- Sheets-Johnstone M. (1999), *The Primacy of Movement*, John Benjamins, Amsterdam.
- Shilling C. (2005), *The Body in Culture, Technology and Society*, Sage, London, Thousand Oaks, New Dehli.
- Shulman S.L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", in *Harvard Educational Review*, 57,1.
- Shusterman R. (2004), *Somaesthetics and Education: exploring the terrain*, in Bresler L. (Eds) (2004), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Springer, Dordrecht/Boston/London.
- Sini C. (2012), *Il supporto del corpo e la sua storia*, in Gamelli I. (2012) *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*, Sage, London.
- Smith-Autard J. M. (1996), *La Dance Composition*, Gramese Editore, Roma.
- Spry T. (2016), *Body, Paper, Stage. Writing and Performing Autoethnography*, Routledge, London and New York.

Stinson S. W. (2004), *My body/ myself: lessons from dance education*, in Bresler L. (Eds), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Springer, Dordrecht/Boston/London, pp. 153-157.

Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva dell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

Striano M. (2015), *Embodiment*, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, Franco Angeli, Milano.

Tacconi G. (2011), “Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull’analisi delle pratiche di insegnamento”, in *Formazione, Insegnamento*, IX, (3), pp. 125-131.

Tarozzi M. e Francesconi D. (a cura di) (2013), “Embodiment e pedagogia – Special Issue”, in *Encyclopaideia*, 37, (XVII).

Teatini P. (2011), *A Shooting Smile*, in Wright Miller G., Ethridge P., Tarlow Morgan K. (Eds), *Exploring Body-Mind Centering. An Anthology of Experience and Method*, North Atlantic Books, Berkeley, California, pp. 201-222.

Tesch R. (1990), *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*, Routledge, London.

Thompson E., Varela, F. (2001), “Radical embodiment: neural dynamics and consciousness”, in *Trends in Cognitive Science*, 5, (10), pp. 418-425.

Tolja J., Puig T. (2016), *Essere corpo. Come ripensare lavoro, educazione, sport, architettura, design, moda, salute e spiritualità da una prospettiva corporea*, TEA, Milano.

Turner B. (1996), *The body and the society: explorations in social theory*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Tuzzi A. (2003), *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*, Carocci, Roma.

Van der Maren M. (1990), *Researching Lived Experience*, State University of New York, Albany (NY).

Varela F.J., Thompson E. and Rosh E. (1991), *The Embodied Mind*, MIT, Boston, tr. it: (1992) *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano.

Varela F.J. (Intervista a) (2000), Mediamente-Rai Educational (a cura di), *I computer non*

penseranno mai come gli uomini, intervista al biologo Francisco Varela. La Repubblica.

Varela C. (1995), *Cartesianism Revisited: the ghost in the mowing machine or the lived body*. In Farnell, B (Ed.) *Human Action Signs in Cultural Context: the visible and the invisible in movement and dance*, Scarecrow Press, Metuchen, NJ, pp. 216-93.

Vettraino E., Linds W. (2018), “Living the experience of learning: embodied reflexivity as pedagogical process”, in *South Africa Theatre Journal*, 31, 1, pp. 15-35.

Vizzi F. (2002), *Accertamenti di idoneità al lavoro degli insegnanti della provincia di Torino nel periodo 1996-2002*, Tesi di laurea non pubblicata.

Wacquant L. (2015), “Breve genealogia e anatomia del concetto di habitus”, in *ANUAC*, 4, 2, pp. 67-77.

Walter-Grey W. (1957), *Il cervello vivente*, Feltrinelli, Milano.

Weil, S. (1988/1974), *Quaderno III*, Adelphi, Milano.

Wright Miller G., Ethridge P., Tarlow Morgan K. (Eds) (2011), *Exploring Body-Mind Centering. An Anthology of Experience and Method*, North Atlantic Books, Berkeley, California.

Williams D. (1975), *The role of Movement in Selected Symbolic Systems*, PhD dissertation, Oxford University.

Williams D. (1998), “Messages, Meaning and the Moving Body” in *Visual Anthropology*, 10, pp. 87-97.

Zatti A. (2012), *Corpi in genere? Per una democrazia dei corpi*, in Gamelli I. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano.

Zatti A. (2013), *Il sentimento motorio. Psico-socio-ecologia dell'educazione psicomotoria*, Franco Angeli, Milano.

Zurlo, M. C., Pes, D. (2012), *Effort-Reward Imbalance e salute psicofisica degli insegnanti*, *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, Vol. 34, N. 2, pp. 81-87.

Sitografia

Colombetti G. (2016), Keynote Speech at “The Body of Knowledge” conference, California University, Irvine 9 dicembre 2016 <https://youtu.be/s3SaLKHBmxU>

Cunningham M. (1977), *Event for television*, in *Dance in America*, Retrived September 8, 2018, from http://www.merce.org:80/filmvideo_danceforcamera.html

RINGRAZIAMENTI

Questo lavoro non sarebbe mai nato senza l'incontro, quindici anni fa, con il Prof. Ivano Gamelli e la sua Pedagogia del corpo. Collaborare con lui in questi anni ha avuto grande valore per me. Innanzitutto ha significato incontrare un ricercatore che, a partire da genuina passione per il corpo e il movimento, è riuscito a portare la sua visione pedagogica verso un'educazione ancora per certi aspetti restia ad accogliere tale sensibilità. Dal punto di vista personale, ho incontrato una persona che, con onestà, mi ha sempre nei fatti sostenuta per una crescita autonoma. A lui dunque va la mia profonda gratitudine, unita al senso di orgoglio e di appartenenza alla "grande famiglia della Pedagogia del corpo".

Un riferimento fondamentale per tutta la mia ricerca, soprattutto sul versante epistemologico e metodologico, è stata la presenza della Prof.ssa Laura Formenti. Lei è stata la mia prima interlocutrice per ogni intuizione metodologica, per ogni passaggio critico del mio lavoro di dottorato, per ogni svolta creativa. Il suo lavoro intellettuale e la sua presenza incoraggiante sono state per me di enorme aiuto e di grande ispirazione.

Un ringraziamento affettuoso va anche a chi in Dipartimento ha sempre creduto in me, incitandomi ad intraprendere questo percorso di dottorato: penso innanzitutto alla prof.ssa Roberta Garbo, senza la quale probabilmente non avrei mai virato i miei studi filosofici verso la Pedagogia e che dunque è stata fondamentale per indirizzare i miei pensieri ancora confusi verso un orientamento più disciplinare. E penso alla prof.ssa Monica Guerra, che con lucidità e vitale presenza ha saputo coinvolgermi in un'avventura tra arti performative e educazione che sento essere stata un passaggio importante nella decisione di intraprendere il percorso di dottorato.

Un grazie sentito a Gloria Desideri, Emanuela Passerini, Eleonora Parrello, che mi hanno amorevolmente guidato nella conoscenza del Body-Mind Centering e aiutato nella riflessione sulla sua declinazione in contesti scolastici.

Un grazie di cuore all'amica Monica Morselli, interlocutrice sempre fidata, attenta, di sostegno per la mia ricerca performativa e a Paolo Simoni per l'infinita pazienza e per la professionalità con cui mi ha aiutato a dare forma alla composizione video.

Un grazie a Mauro e Franca, amorevoli sostenitori di sempre e a tutta la mia grande famiglia allargata.

Infine il mio pensiero va a chi più di tutti, incoraggiandomi con amore e discrezione a seguire le mie intuizioni, ha sempre creduto in me, sostenendomi e condividendo la fatica e anche la gioia del percorso: Andrea, mio marito.

E a Nathan, che, nascendo tre anni fa, ha vissuto con me "di pancia" - e fuori - quest'avventura di dottorato, connettendomi ad un sapere davvero embodied: di tessuti, organi, cuore.