

ANTONELLA CUPPARI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

*Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e
delle sue possibilità trasformative nell'ambito del lavoro educativo sociale*

Introduzione

“Arianna” (<https://vimeo.com/701090070>) è una video-performance progettata, danzata e composta a sei mesi di distanza dalla conclusione della mia ricerca sul campo, avvenuta tra marzo 2020 e luglio 2021. Nella ricerca, di taglio cooperativo (Heron, 1996), mi sono posta la seguente domanda: se e in che modo l'esperienza della crisi può contribuire a orientare un processo di apprendimento verso esiti trasformativi? Il contesto della ricerca è anche il mio ambito professionale: lavoro, infatti, per una cooperativa sociale che opera in una piccola provincia lombarda e mi occupo di progettazione, supervisione e innovazione di servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità. Il mio è un percorso di dottorato aziendale che prevede una convenzione tra azienda e università a partire da un bisogno o problema che nasce appunto dal campo. Nello specifico il bisogno espresso dalla cooperativa sociale per la quale lavoro è legato all'innovazione delle pratiche educative sociali e delle forme organizzative dei servizi per la disabilità, a partire dalla percezione di alcuni segnali di cambiamento provenienti “dall'alto” (norme e paradigmi culturali) e “dal basso” (nuove domande dalle famiglie e dal territorio). La ricerca sul campo ha avuto inizio poche settimane dopo l'arrivo della pandemia in Italia: essa ha seguito un disegno in parte emergente e in parte deliberato e ha coinvolto operatrici e operatori sociali, volontarie e volontari e familiari di persone

con disabilità intellettiva in percorsi di ricerca-formazione volti a creare spazi collettivi di riflessività e apprendimento volti alla trasformazione (Formenti, 2017).

I costrutti teorici che hanno orientato la mia ricerca sul campo sono stati due: il primo è quello della prospettiva trasformativa (Hoggan, 2016; Mezirow, 1991/2003) e dell'apprendimento trasformativo, con riferimento alle teorie sistemiche e della complessità (Alhadeff-Jones, 2012; Formenti, West, 2018), mentre il secondo riguarda il costrutto di crisi, così come concepito dalla teoria della crisi di Morin (2016/2017). In particolare, Alhadeff-Jones (2021) ha sviluppato una proposta teorica che, partendo da una concezione di crisi come processo che porta a tensioni e disfunzioni cumulative (Roux-Dufort, 2008), analizza i possibili livelli di apprendimento che, da questo processo, si possono generare. Un primo livello di apprendimento si limita alla regolazione nella crisi che non mette in discussione norme e valori che determinano il contesto dell'azione. Un secondo livello di apprendimento nella crisi può invece esserci, nella misura in cui il processo rende esplicite le prospettive di significato e forza gli attori a riposizionarsi in modo reattivo sotto la pressione della situazione critica, senza che però questo generi necessariamente un desiderio di cambiamento. Un terzo livello di apprendimento nella crisi si ha, invece, quando il processo porta a una riconfigurazione organizzativa del sistema e delle cornici di significato. La crisi, da questa prospettiva teorica, diviene parte del processo trasformativo, ponendosi con la sua instabilità e le sue fluttuazioni tra tentativi di regressione e normalizzazione e processi profondi di cambiamento (Alhadeff-Jones, 2021).

Nei prossimi paragrafi descriverò il ritmo e l'evoluzione della ricerca su un campo, quello professionale di cui sono parte, attraversato da una crisi riconducibile, come avrò modo di argomentare meglio di seguito, a diversi fattori. Ad un certo punto del percorso che descriverò, anche alcuni presupposti che avevano orientato la ricerca sono entrati in crisi, portando all'emersione di nuove domande: e se la crisi non riuscisse a trasformare? Che ne è di una ricerca che fallisce i suoi obiettivi trasformativi? Quali presupposti sulla trasformazione tali dilemmi stanno facendo emergere?

Il riavvio di un secondo processo di analisi dei dati a distanza di alcuni mesi dal termine della ricerca sul campo, e la scelta di avvalermi dell'arte performativa, nello specifico la danza, per l'interpretazione degli stessi, nasce dal bisogno di aprire nuove domande e nuove riflessioni intorno a questi aspetti della ricerca. In particolare, la crisi, non più concepita solo come oggetto di ricerca da conoscere ma come processo che interessa un tipo di apprendimento orientato alla trasformazione, mi ha stimolato a ricercare metodologie capaci di generare una "productive ambiguity" (Shipe, 2019; Eisner, 1997). Tale costrutto si basa sul riconoscimento del limite del linguaggio verbale e numerico nella creazione di significato e su un'apertura a forme di espressione artistica che aprano spazi di moltiplicazione di significati e prospettive. Come afferma Shipe (2019), infatti, l'ambiguità produttiva è il momento in cui, incontrando la differenza e l'incertezza viene stimolata la curiosità, l'immaginazione e la considerazione di nuove possibilità e prospettive.

I dilemmi, che ad un certo punto sono emersi nel corso del processo di ricerca, mi hanno quindi suggerito di esplorare anche in modo performativo il materiale di ricerca, al fine di generare nuove possibili letture e interpretazioni sia in me come ricercatrice che nei partecipanti alla ricerca. I titoli dei prossimi paragrafi sono alcuni stralci narrativi tratti da questo secondo processo di analisi dei dati. Essi saranno seguiti da alcune immagini estratte dalla video-performance e da una breve argomentazione relativa alla fase del processo di ricerca alla quale si riferiscono, con l'obiettivo di aiutare chi legge e osserva a contestualizzare la visione della danza in relazione alla ricerca a cui si riferisce.

Eravamo in un loop ma era come se il vento stesse cambiando



Nell'ambito dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità, definiti a livello regionale da specifiche norme di accreditamento¹, i segnali di crisi del modello organizzativo in essere erano presenti già da tempo. A livello internazionale, la burocratizzazione delle pratiche educative sociali, se da un lato ha generato approcci che cercano di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton, O'Byrne, 2000), dall'altro lato ha messo in luce anche potenziali rischi di oppressione (D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007). La colonizzazione dell'immaginario (Latouche, 2003) nell'ambito dei servizi per la disabilità, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni, ha portato nel tempo ad un impoverimento delle coreografie relazionali nei termini di operatore-utente e di una visione della persona con disabilità come oggetto di prestazioni e interventi. La prevalenza di un pensiero e

¹ Con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi.

organizzazione sociale di questo tipo, inoltre, ha enfatizzato una continua proliferazione dei “luoghi della disabilità” e un isolamento delle persone all’interno della loro patologia (Medeghini & Valtellina, 2006; Goffman, 1961/2010).

In modo differente, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), il costrutto di qualità della vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002) e la prospettiva della capacitazione (Sen, 2000/2014 Nussbaum, 2002/2013) e dell’autodeterminazione si sono fatti promotori di uno sguardo riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci. A ciò si aggiunge lo stimolo introdotto dalla legge 112/2016, comunemente denominata “legge del Dopo di Noi”, che ha introdotto la possibilità di “garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l’orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine” (Giacconi et al., 2020, p. 275). In questo senso l’abitare diventa il tema del progetto di vita della persona con disabilità, in una prospettiva capace di contestualizzare quest’ultimo a partire dai vincoli e dalle possibilità presenti nell’ecosistema di relazioni di cui la persona è parte.

A questi segnali “dall’alto” di tipo normativo e culturale, si sono sommati quelli provenienti dalle nuove famiglie che per la prima volta si sono affacciate alla realtà dei servizi per adulti e che poco riconoscevano il “non mondo dei servizi”². Il “loop” in cui le pratiche educative sociali dei servizi erano immersi, cominciava a interagire con alcuni segnali di crisi che non potevano più essere ignorati. L’arrivo in Italia della pandemia da COVID-19 ha, dentro questo scenario, generato quell’evento perturbatorio che ha fatto emergere i limiti di un’organizzazione dei servizi organizzata per centri iperspecializzati e creato le condizioni per l’avvio della ricerca sul campo.

² Questa citazione è tratta da un mio scritto autoetnografico. Si tratta di una frase scritta in una mail da una madre di una giovane donna con disabilità intellettiva e motoria e indirizzata a referenti pubblici locali, titolari di un servizio accreditato, gestito dalla cooperativa sociale per la quale lavoro.

La mia sensazione è di essere un po' immobili, ad aspettare



La pandemia e le restrizioni messe in atto a livello nazionale e locale al fine di contenere il contagio hanno generato nei servizi un'interruzione delle attività ordinarie a cui poi, nelle settimane successive, sono seguite nuove azioni e assetti riorganizzativi dei servizi. La crisi generata dall'effetto perturbatorio della pandemia, portando ulteriore instabilità, aveva obbligato il sistema di servizi del territorio provinciale a confrontarsi con un problema che non poteva essere risolto "secondo le regole e le norme del suo funzionamento e della sua esistenza corrente" (Morin, 2016/2017, p.45). Secondo la teoria della crisi, tale assenza di soluzioni, poteva risultare idonea a suscitare nuove soluzioni. L'unico modo per lottare contro la disintegrazione o la chiusura organizzativa, infatti, era quello di rinnovare la propria energia e organizzazione attingendole dalla situazione che si era venuta a creare, usando gli antagonismi e le differenze in modo da suscitare trasformazioni e riorganizzazioni evolutive (Morin, 2016/2017).

La portata informativa di quanto stava avvenendo nei servizi a seguito dell'emergenza pandemica fu alla base della scelta, condivisa con il campo, di avviare una prima indagine esplorativa. Realizzata tra marzo e maggio 2020, il suo obiettivo era volto a comprendere cosa stava succedendo nei servizi a partire dalla prospettiva di sei coordinatrici di servizi

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

per la disabilità, due responsabili di cooperative sociali e referenti di enti pubblici locali (Cuppari, 2021a). La presenza nelle narrazioni di “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1991/2003), la capacità di discernere delle differenze (Bateson, 1972/2000) nel caos della situazione e la sperimentazione di posture educative più inclini ad accogliere le singolarità di ogni utente e famiglia e la riflessione collettiva sono stati colti come indizi di apprendimento trasformativo.

Ho l'impressione che stiamo correndo come formiche impazzite ma non riusciamo a vedere da lontano il senso, vediamo solo il nostro piccolo occhio



Le pratiche messe in atto e implementate durante i mesi di crisi pandemica hanno modellato le relazioni tra le operatrici e operatori, le volontarie e i volontari, e i familiari e utenti dei servizi, generando apprendimenti collettivi (Cuppari, 2021b). La situazione di crisi, facendo venir meno un senso di familiarità, aveva sfidato le persone coinvolte ad andare oltre le proprie risposte abituali, mettendo in discussione i codici di comprensione e interpretazione acquisiti fino a quel momento.

Le pratiche di resilienza messe in atto nella crisi avevano reso necessaria una modifica organizzativa degli stessi servizi, non più strutturati intorno ad una sede fisica ma composti in stretta connessione e raccordo con le famiglie in spazi alternativi: gli ambienti

di comunicazione digitali, il domicilio delle persone, i quartieri di residenza degli utenti. Tuttavia, il rischio di tornare, al termine della crisi, alla forma organizzativa originaria rimaneva alto e l'esito trasformativo non era da dare per scontato. Inoltre, il prolungarsi nei mesi dell'emergenza pandemica aveva reso necessaria la ricerca di una nuova "normalità", una competenza a stare nel flusso incerto e in continuo divenire nella crisi, trovando nuove modalità di progettare, riflettere e agire nell'incertezza.

Piano piano il mio corpo sta cercando di adattarsi ad ogni piccolo stimolo che arriva



Il riconoscimento di questa qualità fluida della crisi e delle potenzialità trasformative in essa presenti ha così portato alla progettazione e creazione di spazi simbolici e transizionali (Kaës, 1979) per contenere, rappresentare ed elaborare le tensioni e le dinamiche coinvolte. A tale scopo le azioni realizzate durante il prolungarsi della situazione pandemica sono state accompagnate dall'allestimento di spazi di intermedietà (Cepollaro, Varchetta, 2014) e di riflessività sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020; Jude, 2018) in cui abitare la tensione tra l'esistente e il possibile e connettere i livelli micro,

meso e macro dell'agire educativo e sociale, sfidando i discorsi dominanti in esso presenti.

In particolare sono stati progettati e realizzati quattro percorsi di ricerca-formazione: 1) il primo, realizzato tra ottobre 2020 e febbraio 2021, ha coinvolto 41 operatori sociali di 14 servizi diurni e residenziali per adulti con disabilità nel Distretto di Lecco e si è focalizzato sulla progettazione di contesti di apprendimento a partire dalle pratiche professionali di resilienza messe in campo dai servizi (Cuppari, 2021b); 2) il secondo, realizzato tra novembre 2020 e marzo 2021, ha coinvolto 6 coordinatrici di servizi per la disabilità sul tema della progettazione educativa e sociale in tempi caratterizzati da un elevato grado di incertezza (Cuppari, 2021c); 3) il terzo, realizzato tra novembre 2020 e giugno 2021, ha coinvolto 22 operatrici e operatori sociali, 20 volontarie e volontari e 19 familiari di persone con disabilità intellettiva sulla progettazione educativa e sociale orientata all'abitare (Cuppari, 2022); 4) il quarto, realizzato tra maggio e luglio 2021, ha coinvolto 14 coordinatrici e coordinatori e referenti dell'ente pubblico locale e finalizzato alla ricomposizione di un sistema organizzato di servizi a partire dagli apprendimenti generati dai percorsi precedenti (Cuppari, 2021d).

La ricerca sul campo ha portato alla luce intuizioni e prospettive sul futuro dei servizi che prendono le distanze dalla visione tecnocratica (Colazzo, 2017; Freire, 1970/2002) prevalente nella loro organizzazione fino a quel momento. Le riflessioni critiche e le proposte sono state raccolte in documenti territoriali che, nel dialogo con il livello di programmazione regionale, hanno trovato riconoscimento in alcune norme che hanno regolamentato la riorganizzazione dei servizi in fase 2 e successive dell'emergenza pandemica (si cita, a titolo esemplificativo, la D.G.R. 3183/2020 e la D.G.R. 5320/2021).

Tuttavia, nell'ambito dei servizi interessati dalla ricerca, l'idea lineare di una crisi da cavalcare verso orizzonti trasformativi, ha dovuto presto fare i conti con un prolungamento della situazione emergenziale che ha finito per irrigidire l'organizzazione dei servizi e dei territori, al fine di poter sopravvivere all'incertezza data da una situazione senza precedenti e in continuo mutamento. La mia stessa ricerca di dottorato ha dovuto ad un certo punto misurarsi con la portata disorientante di alcuni dilemmi (Mezirow,

1991/2003) che mettevano in discussione tutto il disegno di ricerca: e se la crisi non riuscisse a trasformare? Che ne è di una ricerca che fallisce i suoi obiettivi trasformativi? Quali presupposti sulla trasformazione tali dilemmi stanno facendo emergere?

La possibilità di far emergere queste domande e renderle esplicite ai colleghi e alle colleghe di cooperativa, alla mia supervisor e nell'ambito delle conferenze scientifiche in cui ho avuto modo di narrare lo stato di avanzamento della ricerca, mi ha permesso di iniziare a riflettere su alcune premesse implicite riguardo alla trasformazione presenti in me e nella cultura più ampia di cui sono parte.

**Dentro sento tanto tumulto, percezioni che non sono ancora
ben razionalizzate, un sentire di pancia**



La settimana scorsa la mia consueta pratica di yoga è stata confinata nelle singole abitazioni di noi yogis e le nostre relazioni spostate nello spazio virtuale di zoom. La nostra insegnante ci ha invitati a non cedere all'automatismo che ci porterebbe a portare la nostra attenzione allo schermo, abbandonando il corpo. "Seguite la mia voce" ha detto "e poi, lasciatevi guidare dal vostro filo interiore". E, consapevole della difficoltà di molti, la mia insegnante ci ha aiutati con una metafora, il mito di Arianna, che con un gomito va in soccorso a

Teseo per permettergli di entrare nel labirinto, sconfiggere il Minotauro e poterne uscire salvo.

Ho riportato questo stralcio tratto da un mio episodio autobiografico risalente ai mesi di crisi pandemica perché la metafora proposta dalla mia insegnante di yoga mi ha aiutato a riflettere sulle qualità più sensoriali della trasformazione, di ascolto dell'ambiente interno, il proprio corpo, ed esterno, l'ambiente intorno al proprio corpo. La metafora del filo tratta dal mito di Arianna e il Minotauro, mi ha suggerito la possibilità di uscire dalla situazione di crisi attraverso una via sensibile e incarnata, quel filo capace di connettere i corpi.

Sulla metafora del labirinto si sofferma anche Ingold (2015/2020). In particolare, egli parla di labirinto univariato o pseudolabirinto che, a differenza del labirinto classico multivariato che prevede una sola via giusta da seguire accanto a una moltitudine di strade che non conducono da nessuna parte, porta in sé il pericolo non tanto di finire in un vicolo cieco ma di uscire fuori strada. Mentre nel labirinto multivariato classico l'enfasi è posta tutta sulle intenzioni e le scelte del viaggiatore e sugli obiettivi che determinano l'azione, nello pseudolabirinto di Ingold l'unico obiettivo di chi lo percorre è andare avanti ma, per farlo, la sua azione deve essere intimamente connessa alla sua percezione (ibidem, p. 211). In una situazione del genere risulta importante prestare attenzione ai minimi segni che indicano la strada da percorrere; lo pseudolabirinto implica cioè un percorso tanto intenzionale quanto attenzionale, una danza sensibile nel e con il contesto.

**Dentro questa cosa noi stiamo scivolando, siamo mossi, siamo dentro,
a volte travolgiamo**



A partire dall'immagine del labirinto univariato di Ingold (2015/2020), messo in connessione con la metafora del filo di Arianna, ho quindi scelto di rianalizzare e reinterpretare il materiale tratto dalle interviste, focus groups, momenti di ricerca-formazione e riflessioni autoetnografiche raccolto nel corso della ricerca al fine di provare a mettere in discussione e movimento una concezione prestazionale della relazione tra crisi e trasformazione orientata al risultato.

La mia familiarità con il canale espressivo e artistico della danza mi ha orientato verso un'analisi e interpretazione anche performativa dei dati di ricerca. Come sostengono Gergen & Gergen (2017) "la ricerca performativa ci ricorda continuamente che ogni cosa rimane aperta alle domande" (p. 67, traduzione mia). La ricerca performativa offre la possibilità di aprire a nuove possibili letture interpretative dell'oggetto di ricerca e dei

dati generatisi durante il processo, portando a nuovi insight o facendo emergere nuove domande. Come afferma Hoggan (2009):

Le molteplici vie di conoscenza sono direttamente connesse all'apprendimento trasformativo, in quanto l'arte e l'espressione creativa ci offrono l'opportunità di impegnarci in forme alternative di espressione, che possono cambiare il modo in cui vediamo la nostra situazione attuale. (p. 17, traduzione mia)

In particolare, l'uso della danza e della composizione coreografica ha in sé un potenziale organizzatore e liberatore al tempo stesso. Come affermano Bagley e Cancienne (2002):

danzare una performance va oltre le interviste reali e si prende una licenza creativa. Questo è fatto allo scopo di vedere vecchie informazioni sotto una nuova luce e creare nuove interpretazioni dal vecchio. (p. 227, traduzione mia)

La domanda che ha orientato la progettazione e realizzazione di questa video-performance è stata: "Se i pensieri e le sensazioni potessero essere immaginate attraverso il movimento, a cosa potrebbero assomigliare?" (ibidem, p. 227, traduzione mia). Il passaggio dai dati verbali alla danza ha richiesto un'attenzione alla selezione del materiale da tradurre in danza, alla scelta dei movimenti, della scena e dei significati generati da tali scelte (Leavy, 2009; Pentassuglia, 2016). Ho quindi rianalizzato il materiale di ricerca e ho selezionato quegli stralci narrativi in cui era presente un riferimento esplicito a sensazioni, movimenti, metafore corporee e di movimento.

Dopo tale selezione ho provato a collocare gli elementi narrativi dentro alcune fasi del processo di crisi (Morin, 2016/2017; Alhadeff-Jones, 2021): 1) routine organizzata, schemi di azione abituali, status di normalità; 2) percezione dei segnali di crisi per mezzo di irregolarità e antagonismi; 3) blocco dei dispositivi di organizzazione; 4) sblocco di virtualità fino a quel momento inibite; 5) integrazione delle forze antagoniste e complementari in modo organizzativo e fluido; 6) fluttuazione nel tempo e rinnovamento dell'energia e organizzazione; 7) riconfigurazione organizzativa del sistema.

**Questo legame, lasciare che vada dove deve
che io possa farmi tirare e, allo stesso tempo, tirarlo**



La progettazione della video-performance ha visto una iniziale condivisione e confronto con il coreografo relativamente al materiale narrativo da me selezionato e categorizzato e a prodotti performativi precedenti che hanno utilizzato il canale interpretativo della danza (Ferri, 2018; Bangle, Cancienne, 2002).

Questa prima fase di confronto ci ha permesso di riflettere sul processo di contestualizzazione della danza: dove collocarla? Quante persone coinvolgere? La scelta è stata quella di attingere dal materiale di ricerca per individuare un luogo simbolo del processo. La casa è stata un'immagine evocativa che è emersa nella mente del coreografo e mia con una certa naturalezza. La casa è stato uno dei contesti maggiormente abitati durante la crisi pandemica, un luogo normalmente poco esplorato dall'azione educativa e sociale dei servizi per la disabilità. Al tempo stesso la casa e l'abitare sono stati il fulcro del percorso di ricerca-formazione con operatrici e operatori sociali, volontarie e volontari

e familiari di persone con disabilità intellettiva coinvolti nella ricerca. Riporto a tal proposito la riflessione di una coordinatrice partecipante alla ricerca:

Sia l'operatore che l'utente hanno dovuto riscoprire la propria dimensione domestica. Ora il servizio come struttura fisica è chiuso. E allora tutto sta ripartendo dal principio: dalla casa e dalla famiglia. Quello che sto vivendo con operatori, utenti e famiglie è il ritorno a osservare cosa si può conoscere-scoprire-rivalutare della persona con disabilità in casa propria. Di colpo ci si deve organizzare la giornata, non dentro un'organizzazione predefinita. È quindi da un certo punto di vista l'occasione di viverci come de-istituiti. Se non fossimo costretti a stare in casa, noi tutti fuggiremmo a questa opportunità.

Abbiamo quindi contestualizzato la danza nello spazio di una casa non più abitata, sospesa tra ciò che è stata e ciò che avrebbe potuto ancora essere. La casa "sospesa" è una casa che ha una storia, che ha delle crepe e quindi degli aspetti critici e cricici, è un luogo che crea uno spazio dentro e uno spazio fuori. Nella video-performance essa ha creato un contesto per mezzo del quale la danza poteva trovare una sua forma e delle sue direzioni, interagendo con i vincoli e le possibilità dello spazio a disposizione.

Un secondo passaggio cruciale nella progettazione della video-performance è stata la scelta dei soggetti. In questo caso abbiamo optato per un passo a due che potesse aiutare lo sguardo dell'osservatore/osservatrice a spostarsi da un livello micro (i singoli soggetti e elementi presenti nella scena), meso (la relazione tra i soggetti) e macro (la danza nella casa e la casa nel paesaggio).

Ogni aspetto nella progettazione della video-performance ha visto una combinazione di immaginazione, sapienza istintiva, razionalità e progettualità. Come sostiene Giorgio Rossi, coreografo della compagnia Sosta Palmizi (una delle più considerevoli formazioni di danza contemporanea in Italia):

quando propongo il lavoro sull'arte poetica del movimento, credo nella relazione con il proprio corpo danzante sensuale e consenziente (sempre attento ai sensi e al proprio accadere, al proprio semplice cadere sulla terra, da dove poggia ogni movimento). Mi sento vicino al giardiniere, che porta una sapienza istintiva e in diretto contatto con la natura, ma non dimentico l'orologio per la

sua razionalità e progettualità. In fondo è una questione di tendenze e non di assoluti. Il danzatore, come il musicista, deve unire il lato immaginativo al lato matematico e architettonico nello spazio e nel tempo. (www.sostapalmizi.it/giorgio-rossi)

Nella scelta della modalità delle riprese video, ad esempio, abbiamo optato per una qualità mobile, uno “sguardo” proposto dalla telecamera che fosse parte della danza in essere. La ripresa video della sequenza, danzata numerose volte ha permesso poi, in fase di montaggio, di combinare prospettive e angolature differenti, con l’intento di invitare l’osservatrice e l’osservatore della video-performance a danzare con noi in scena, se pur in un altro luogo e in un altro tempo. Rispetto alla musica, abbiamo scelto di non utilizzare un brano già composto, ma di avvalerci della competenza e sensibilità artistica di un musicista da mettere in dialogo con il processo creativo che stava accompagnando la progettazione della coreografia.

Il processo di composizione coreografica ha infine seguito un percorso a fasi simile a quello indicato da Cancienne (2012). In un primo tempo il coreografo ha portato il materiale narrativo dal mondo esterno al mondo interno (*taking-in*). Successivamente si è focalizzato sul vissuto sensibile rispetto a tale materiale (*feeling*) e ha poi tradotto tali immagini in movimento (*imaging and transforming*). Infine, attraverso un processo di improvvisazione e composizione il coreografo ed io, in qualità di danzatrice, abbiamo fissato i movimenti in una forma (*forming*) in relazione alla casa scelta per le riprese.

Ora guardo tutto questo come fosse un quadro



La video-performance si apre con un ritmo iniziale, semplice, a cui poi a seguire si aggiungono variazioni e strumenti in uno crescendo incalzante che progressivamente si dissolve fino a lasciare in coda il ritmo dell'inizio. L'inizio della coreografia vede due persone in abiti eleganti, ognuna di fronte al proprio muro, e collocate in due stanze diverse. La casa è vuota e le pareti sono in rovina, lasciando intravedere in alcuni punti i mattoni sottostanti l'intonaco. Ogni personaggio è immerso in un proprio movimento ripetitivo. Le due stanze sono attigue, separate da una porta chiusa. Ad un certo punto la dinamica cambia e le due persone si dirigono verso la porta a vetri chiusa che le separa, intravedono l'ombra dell'altro, battono su di essa e la aprono, trovandosi immobili, una di fronte all'altra. Seguono una serie di movimenti a specchio che conducono poi una delle due persone a tirare l'altra nella propria stanza. Le dita dei due cominciano così a correre frenetiche sulle pareti che definiscono il perimetro di quello spazio, fino a portare le due persone nuovamente una di fronte all'altra, questa volta al centro della stanza. Inizia un crescendo di tocchi che genera una dinamica basata su una danza di peso e contatto che conduce i due a terra. Da quella prospettiva i personaggi scorgono una corda che insieme afferrano e cominciano a tirare. La corda è presto in tensione, i due ne seguono il percorso che conduce verso la luce e l'uscita dalla casa.

Qui sopra ho provato a descrivere i passaggi salienti della danza. Tale descrizione è tuttavia già un atto problematico: nel descrivere, pur rimanendo il più possibile fedele all'azione osservabile, ho operato una scelta tra azioni da portare in primo piano, attraverso l'atto descrittivo, e azioni da lasciare sullo sfondo. Tale atto deliberato determina una sequenza di azioni che si stagliano su uno sfondo di microazioni che si perdono. Se passiamo dal piano descrittivo al piano interpretativo, la questione diviene ancora più problematica.

La "productive ambiguity" (Eisner, 1997) generata dai linguaggi artistici sfida il processo di lettura e interpretazione, apre alla moltiplicazione di storie, significati e possibilità. In Arianna chi sono i personaggi? Cosa sono l'uno per l'altra? Cosa ci fanno lì insieme? Quali altre persone sono presenti pur non essendo visibili? Anche lo stesso finale lascia aperte a molte interpretazioni possibili. La musica inoltre tocca il livello delle emozioni e interagisce con l'osservazione e la lettura interpretativa. Immaginando di

condividere questo video con i partecipanti alla ricerca, in che modo “Arianna” potrebbe contribuire a rileggere la ricerca, gli apprendimenti generati e a ripensare alle pratiche educative e sociali dei servizi? Spostandomi dai partecipanti ai miei dilemmi di ricercatrice, se e in che modo “Arianna” ha trasformato i miei presupposti sulla relazione tra crisi e trasformazione?

Le vecchie e le nuove domande che hanno stimolato la ricerca sul campo possono ora essere riesplorate a distanza di mesi dalla fine del processo di raccolta dati, con gli stessi partecipanti alla ricerca. Esse possono essere messe in connessione con le teorie che mi hanno orientato in questo percorso di formazione dottorale e con le nuove consapevolezze generate da questo approccio performativo ai dati.

Come affermano Formenti e West (2018):

Per sopravvivere le persone hanno bisogno di trovare il loro instabile equilibrio ma hanno anche bisogno di coordinare le loro azioni, i loro copioni e le loro visioni sul mondo con gli altri. (...) Celebrando le connessioni noi promuoviamo una composizione generativa e creativa di idee, storie e livelli di comprensione. (p. 153-179, traduzione mia)

In questa rinnovata visione evolutiva e sistemica dei processi trasformativi, che celebra la molteplicità e la dinamicità delle interconnessioni e dei punti di vista sul mondo, le arti performative possono costituire dei potenti alleati su molteplici aspetti della ricerca scientifica volta al cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In Taylor, E. W., Cranton, P. and ass. (Cur.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 178-194). Jossey-Bass.

Alhadeff-Jones, M. (2021). Learning from the whirlpools of existence: crises and transformative processes as complex and rhythmic phenomena. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12:3, 311-326. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3914>

Bagley, C., Cancienne, M.B. (2002). *Dancing the data*. Peter Lang Publishing.

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972)

Cancienne, M.B. (2012). From research analysis to performance: the choreographic process. In Knowles, J.G., Cole, A.L. (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and Issues*, pp. 397-406 SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>

Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Guerini Next

Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. In *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26. DOI: 10.1285/i9788883051333p19

Cole, A., Knowles, J. (2008). Arts-informed research. In *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, pp. 55-71. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226545>

Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2, 40-49. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21_04

Cuppari, A. (2021b). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, 206-219. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.573>

Cuppari, A. (2021c). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>

Cuppari, A. (2021d). Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi. *Epale Journal*, Vol. 10, pp. 83-90.

Cuppari, A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana. *Speciale MeTis "Que Viva Freire"* (in stampa).

D.Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73-90. DOI: 10.1093/bjsw/bc1001

Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176961>

Ferri, N. (2018). Exploring nomadic researcher's posture through a video performance. *European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings 2018*, 190-195.

- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In Pease, B., Fook, J. (eds), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195-208). St Leonards, Australia, Allen and Unwin.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970)
- Gergen, K.J., Gergen, M. (2017). The performative movement in social science. In Leavy, P. (Eds.), *Handbook of arts-based research*, pp. 54-67, Guilford Press.
- Giaconi, C., Soggi, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Goffman, E. (2010). *Asylum. Le istituzioni totali e I meccanismi dell'esclusione e della violenza* (Basaglia, F., trad. ita.). Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1961)
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, (1), 98-106. <https://doi.org/10.1177%2F1329878X0611800113>
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications.
- Hoggan, C.D. (2009). *Creative expression in transformative learning: tools and techniques for educators of adults*. Krieger Publishing Company.
- Hoggan, C.D. (2016). Transformative learning as a metatheory: definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 1, 57-75. DOI: 10.1177/0741713615611216
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali* (Cavallini, D., trad. ita.). Treccani. (Originariamente pubblicato nel 2015)
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Kaës, R. (1979). *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire. La Pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Parangon Ed.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Arts-based research practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. ita.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1991)

Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative

- Morin, E. (2017). *Per una teoria della crisi* (Cerami, M., trad. ita.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016)
- Nussbaum M. (2013). *Giustizia Sociale e Dignità Umana* (Greblo, E., trad. ita). Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2002)
- Parton, N., O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice*. Basingstoke, MacMillan.
- Pentassuglia, M. (2016). L'approccio dell'arts-based research: quali spunti per la ricerca educativa? *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 104-119, <http://dx.doi.org/10.13.128/formare-18506>
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Roux-Dufort, C. (2000). *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*. DeBoeck.
- Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Sen A.K. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (Rigamonti, G., trad. ita.). Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Shipe, R. (2019). Exploring arts based research and productive ambiguity. *Transdisciplinary Inquiry, Practice, and Possibilities in Art Education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Libraries Open Publishing. DOI: 10.26209/arted50-02

