

N. 9
2024

Sapere pedagogico e Pratiche educative

Apprendimento trasformativo, Arti performative e Cambiamento sociale

a cura di

Demetrio Ria

ISBN 978-88-8305-207-1



N. 9
2024



Università del Salento



APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO, ARTI PERFORMATIVE E CAMBIAMENTO SOCIALE

A cura

di DEMETRIO RIA



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2024



9

Collana diretta da
Salvatore Colazzo, Piergiuseppe Ellerani e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattalica lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo, Universit. del Salento

Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento

Pierpaolo Limone, Università di Foggia

Loredana Perla, Università di Bari

Elisa Palomba, Università del Salento

Maurizio Sibilio, Università di Salerno

Teresa Grange, Università della Valle d’Aosta

Antoine Lubamba Kibambe Langay, Université de Lubumbashi (Congo)

Xavier Herrán Gómez, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)

Juan Pablo Sakgado Guerrero, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)

Roberto Maragliano, Università RomaTre

Francesco Bottaccioli, SIPNEI

Bruno D’Amore, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Martha Isabel Fandiño Pinilla, NRD, Dipartimento di Matematica Università di Bologna

P.M. Holmes, Durham University

S.E. Higgins, Durham University

Paolo Calidoni, Università di Sassari

Paul Vermette, Niagara University

Carmen Elboj Saso, Universidad de Zaragoza

Ana Lucia Hernández Cordero, Universidad de Zaragoza

Juan Carlos Bustamante, Universidad de Zaragoza

Demetrio Ria, Università del Salento

Coordinamento della Segreteria di Redazione: dott.ssa Antonella Lippo

Segreteria di Redazione: dott.ssa Giuliana Gnoni

© 2024 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento SIBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

<http://siba.unisalento.it>

e-ISBN: 978-88-8305-207-1

ISSN: 2610-8968

DOI: 10.1285/i26108968n9

INDICE



Indice	3
<i>Introduzione: pensiero trasformativo come paradigma della ricerca sperimentale.</i> Demetrio Ria	5
<i>Flessibilità e adattamento al cambiamento: la Flexible Classroom nella scuola primaria.</i> Vincenza Barra, Michela Gualtieri e Michele Domenico Totino	11
<i>Corpo, Danzamovimentoterapia, educazione e pregiudizio: connessioni e percorsi per un apprendimento trasformativo.</i> Fernando Battista	19
<i>Dottorato e Art-Based Methods: the global classroom project. Un workshop condiviso tra Milano e Philadelphia.</i> Elisabetta Biffi e Franca Zuccoli	29
<i>Master 'Teatro, Pedagogia e Didattica': la didattica performativa come strumento di ritorno alla presenza.</i> Nadia Carlomagno e Valeria Minghelli	35
<i>Arianna: una ricerca performativa nell'esperienza della crisi e delle sue possibilità trasformative nell'ambito del lavoro educativo sociale.</i> Antonella Cuppari	49
<i>Apprendimento trasformativo, arti performative, cambiamento sociale.</i> Giovanni Di Pinto	63
<i>La musicoterapia come pratica trasformativa.</i> Antonio Esperti	69
<i>Performance collettiva digitale.</i> Roberto Maragliano, Pino Moscato e Stefano Penge	77

<i>T-Play e apprendimento trasformativo.</i> Pina Montinaro	79
<i>Educazione alla consapevolezza della corporeità come processo trasformativo nei contesti educativi.</i> Lucia Pallonetto e Carmen Palumbo	83
<i>Il patrimonio immateriale musicale etrusco e la riproduzione di strumenti in 3D per la promozione delle competenze trasversali: un'esperienza di formazione degli educatori museali.</i> Antonella Poce, Maria Rosaria Re e Mara Valente	89
<i>Innovare il patrimonio immateriale della banda per rigenerare la comunità.</i> Emanuele Raganato	101
<i>Pensiero trasformativo e ontologie regionali della pedagogia: alla ricerca del "pensar bene".</i> Demetrio Ria	109
<i>Danzamovimentoterapia con equipe educative in tempo di pandemia.</i> Marialisa Rizzo	125
<i>Didattica attiva e sviluppo della creatività.</i> Concetta Tino e Raffaele Tore	139
<i>Community Based Learning: narrazione e mappatura dei luoghi dell'immaginario per una didattica inclusiva.</i> Michele Domenico Todino e Antonina Plutino	149
<i>Riscoprire la città: percorsi di partecipazione e interpretazione del patrimonio culturale. I casi Bicocca e Mobartech.</i> Franca Zuccoli	155



INTRODUZIONE

PENSIERO TRASFORMATIVO COME PARADIGMA DELLA RICERCA SPERIMENTALE

DEMETRIO RIA

L'apprendimento trasformativo affonda le sue radici nel lavoro di Jack Mezirow (1991) che ha attinto a filosofi come John Dewey e Jürgen Habermas per rivelare come le nostre prospettive siano soggette a vincoli epistemici, socioculturali e psicologici che limitano il modo in cui diamo senso alla nostra esperienza del mondo. Riconoscendo che abbiamo una capacità limitata di partecipare pienamente come agenti creativi, comunicativi e autodeterminanti ai processi della democrazia, Mezirow e altri studiosi hanno articolato teorie dell'apprendimento trasformativo che ci consentono di sviluppare il nostro potenziale innato e diventare più pienamente umani (Taylor, Cranton, & Associates, 2012) espandendo la consapevolezza cosciente della nostra posizione nel mondo al fine di comprendere profondamente chi siamo e chi potremmo ancora diventare. come individui e come esseri sociali.

L'apprendimento trasformativo implica l'utilizzo di strumenti cognitivi, emotivi, sociali e spirituali per riconcettualizzare e rimodellare questa relazione. La coscienza elevata può essere raggiunta sviluppando abilità di ordine superiore: consapevolezza e autoriflessione, astuzia etica e politica, prospettive visionarie e altruistiche (Taylor, 2015b). Queste abilità di ordine superiore sono essenziali per risolvere complessi dilemmi etici derivanti da interessi concorrenti associati a questioni di sviluppo sostenibile (Taylor, Taylor e Chow, 2013).

Il cambiamento può essere molto sottile, abbiamo bisogno di sviluppare una coscienza elevata per poterlo percepire. Tuttavia, il processo di trasformazione non è lineare, facilmente prevedibile e uguale per tutti; piuttosto, è un processo su più fronti, multidimensionale e multiparadigmatico.

La domanda fondamentale che dobbiamo porci è: chi è il sé che insegna? Questa domanda ha focalizzato le linee di ricerca dei saggi contenuti in questo volume nell'intento di esaminare le contraddizioni, i dilemmi e i paradossi. Nel progettare i loro studi, questi ricercatori hanno creato un mix di paradigmi e metodi di ricerca contemporanei, come l'auto/etnografia, l'indagine narrativa, la ricerca basata sull'arte, l'auto-studio, l'indagine critica e l'indagine filosofica. Le loro indagini epistemiche ibride hanno attinto a differenti tradizioni. È probabile – ed è questo uno degli scopi della Summer School – che questi esempi di ricerche culturalmente radicate consentano ai ricercatori di poter sperimentare una vasta gamma di visioni del mondo, di vedere i propri e gli altrui modi culturali di conoscere come legittimi, così come le più radicate epistemologie tradizionali sviluppate nelle università.

Il nostro approccio di ricerca trasformativa coinvolge i professionisti dell'istruzione nella ricerca come esperienza di apprendimento trasformativo allo scopo di trasformare le

loro pratiche professionali e quindi la vita delle generazioni future. Questo approccio attivista si basa sull'educazione alla resistenza (McLaren, 2005), sull'indagine riflessiva critica (Freire, Freire, & Macedo, 1998), sull'indagine critica basata sull'arte (Barone & Eisner, 2006), sull'autoetnografia critica (Ellis, 2004), sull'indagine consapevole (Bentz & Shapiro, 1998) e sull'indagine filosofica (Greene, 1997). La ricerca come sviluppo professionale trasformativo consente ai professionisti di decostruire la presa egemonica della visione del mondo moderna occidentale sulle loro pratiche quotidiane come base per immaginare sistemi educativi culturalmente inclusivi.

Come Thomas Kuhn (1962) ha notoriamente spiegato, un cambiamento di paradigma è un atto sociale rivoluzionario che sconvolge lo status quo e comporta un esame critico delle norme esistenti (cioè, quadri di riferimento che danno origine ai nostri presupposti di base). Questo è stato il caso della trasformazione della prospettiva e della pratica dalla visione meccanicistica del mondo di Isaac Newton alla visione relativistica del mondo di Albert Einstein. Questo cambiamento radicale si è verificato a causa di problemi intrattabili inerenti al paradigma newtoniano prevalente, dando origine a paradigmi ontologicamente controintuitivi come la relatività e la teoria quantistica (Omnès, 1999; Rae, 2004). Questi nuovi paradigmi hanno aperto un discorso tra studiosi orientali (ad esempio, buddisti e vedantini) e occidentali, specialmente in relazione alla natura della coscienza umana, con interessanti punti in comune che sono stati scoperti (ad esempio, Ricard e Thuan, 2001).

Nel campo della ricerca educativa, a partire dagli anni '80 è in corso un cambiamento di paradigma transdisciplinare a causa dei limiti percepiti del paradigma positivista prevalente. Nuovi paradigmi di ricerca – l'interpretativismo, il criticismo, il postmodernismo e l'integralismo – hanno offerto nuove epistemologie della pratica (cioè modi di conoscere, essere, valutare e agire) per i ricercatori (Taylor & Medina, 2013). Questa prospettiva transdisciplinare, che "parte dalla logica delle azioni quotidiane piuttosto che dalle discipline scientifiche tradizionali" (Werlen, 2015, p. 11), ha democratizzato la ricerca mettendola nelle mani di ricercatori professionisti, potenziandoli come attivisti sociali e agenti di cambiamento. Seguendo la logica della visione del filosofo Ken Wilber (2007), la ricerca trasformativa adotta una prospettiva integrale che consente ai ricercatori di progettare indagini multi-paradigmatiche volte, in ultima analisi, a trasformare la politica e la pratica educativa (Taylor, Taylor, & Luitel, 2012).

In quest'ottica la ricerca educativa come sviluppo professionale trasformativo contribuisce al raggiungimento dello sviluppo sostenibile in quattro modi:

1. i ricercatori professionisti sono in grado di diventare studenti permanenti che riflettono criticamente sul loro ruolo sociale come cittadini, insegnanti, formatori di insegnanti e attivisti sociali in modo da affrontare le crisi globali attraverso il loro impegno nei processi educativi.

2. attraverso i vari approcci accademici incorporati nella ricerca come sviluppo professionale trasformativo, gli operatori sono preparati a intraprendere azioni educative (ad esempio, lo sviluppo di curricula, l'implementazione di pedagogie, l'avvio di cambiamenti strutturali) nei loro contesti personali e professionali.

3. A causa del nostro focus di mentoring sul pensiero critico (cioè, quali sono le carenze dei nostri processi educativi?) e sul pensiero creativo (cioè, cosa si può fare per superare queste carenze?), i professionisti trasformativi non investono nell'essere cinici o

indebitamente scettici; piuttosto, generano soluzioni culturalmente contestualizzate ai problemi urgenti che l'umanità deve affrontare.

4. uno dei principali risultati della ricerca come/per lo sviluppo professionale trasformativo è quello di sviluppare professionisti in grado di esaminare e rivalutare i propri punti di vista etici culturalmente situati attraverso una pratica critica e riflessiva.

Quasi tutti i ricercatori all'inizio della loro carriera sono stati indottrinati nell'epistemologia oggettivista del paradigma positivista. Come paradigma predefinito per la ricerca, il positivismo non fornisce spazio per aumentare la consapevolezza dei ricercatori sulla natura egemonica dei processi educativi culturalmente depotenzianti o consentire loro di sviluppare una visione di un sistema educativo culturalmente inclusivo e agentico. L'assunzione positivista del determinismo influenza i ricercatori a rispondere con razionalità strumentale agli ambienti sociali, limitando così la natura e la portata dei loro ruoli (Literat, 2016). Una tale prospettiva totalizzante (o una prescrizione metodologica ristretta) non consente ai ricercatori di esercitare il libero arbitrio necessario per riflettere criticamente sulle loro esperienze personali e professionali e per ripensare le loro pratiche future.

Per contrastare la morsa egemonica del positivismo occorre sostenere alcune pratiche come: l'esercizio della scrittura narrativa. Nella ricerca trasformativa occorre che i ricercatori esercitino il loro libero arbitrio articolando i problemi di ricerca attraverso la scrittura di narrazioni dei loro mondi di vita. Tale attività guidata dall'ontologia è rafforzata dall'esposizione a molteplici paradigmi di ricerca che consentono di generare descrizioni spesso delle loro pratiche personali-professionali (ad esempio, l'interpretativismo), di sviluppare la loro prassi professionale attraverso l'auto-riflessione critica (ad esempio, il criticismo) e di utilizzare metodi basati sull'arte per dare un senso ed esprimere le loro soggettività in corso (ad esempio, il postmodernismo) (Luitel & Taylor, 2011).

Il coltivare i valori culturali. I ricercatori devono sviluppare i loro punti di vista assiologici come ricercatori attivisti. Devono spiegare come/perché trovano che le loro identità professionali siano in conflitto con i valori fondamentali delle loro culture, si può dire che devono sviluppare l'apprendimento attraverso l'incarnazione.

L'esercizio di dialettiche e generi basati sull'arte. Il paradigma positivista è messo in atto per mezzo delle logiche della proposizione, della deduzione e dell'analisi, ed è rafforzato dall'assunto che questi siano gli unici strumenti legittimi di pensiero e di rappresentazione a nostra disposizione, un ostacolo chiave per consentire ai ricercatori di spaccettare i fenomeni oggetto di studio. L'uso esclusivo della logica proposizionale rende i ricercatori schiavi di sillogismi espressi in modo ristretto, la logica deduttiva serve a riprodurre teorie e prospettive preesistenti, mentre la logica dell'analisi impiega dualismi divisivi nel fare affermazioni di conoscenza (Willis, 2007). Al fine di allentare la morsa egemonica delle logiche e dei generi escludenti, i ricercatori devono attingere al paradigma di ricerca basato sulle arti postmoderne per sviluppare e utilizzare logiche e generi dialettici, narrativi, poetici e metaforici (Luitel & Taylor, 2013).

La pratica della logica dialettica. Valorizziamo la logica dialettica come mezzo per affrontare in modo produttivo (piuttosto che eliminare) le contraddizioni intrinseche di una logica dualistica aut-aut al fine di generare prospettive sinergiche e complementari. Concepita come utile per affrontare le contraddizioni quotidiane, la logica dialettica può

essere descritta come la logica dell'e, il che significa che a volte le entità opposte dovrebbero essere autorizzate a coesistere nella nostra realtà vissuta (Edwards, 2011).

L'esercizio della logica metaforica. Impieghiamo la logica metaforica per consentire ai ricercatori professionisti di impegnarsi in una visione multi-schema, utilizzando la corrispondenza elastica (cfr. la teoria della corrispondenza uno-a-uno della verità) tra schemi in conflitto per catturare la complessità di un fenomeno o di un evento. La logica metaforica viene utilizzata anche per esplorare il significato di concetti e idee altrimenti nascosti nella ristrettezza del letteralismo. Questa logica offre una piattaforma per pensare e agire attraverso pensieri prospettici per ridurre al minimo l'essenzialismo estremo incorporato nella tradizione della ricerca positivista.

Lo sviluppo della logica poetica. La ricerca trasformativa offre uno spazio per la logica e i generi poetici come base per esplorare realtà non reali, sentite, mitiche, percettive, immaginarie e atipiche altrimenti trascurate dalla logica ipotetico-deduttiva, sconvolgendo così la visione stereotipata della ricerca come produzione di testi reali (cioè non fittizi), puliti (cioè non disordinati) e inequivocabili (Faulkner, 2007). Abbiamo sperimentato come la logica narrativa e i generi siano mezzi importanti per pensare attraverso molteplici dimensioni dei mondi di vita dei ricercatori, in quanto promuovono un pensiero post/riduzionista che integra luogo, persone, azione e tempo nella generazione di testi di ricerca diacronici. Radicata nelle tradizioni delle culture del mondo, la visione diacronica consente ai ricercatori professionisti di rendere intelligibili le loro narrazioni mappando i momenti emersi delle loro indagini nello spazio e nel tempo.

Oggi dobbiamo anche aggiungere che occorre prendere in adeguata considerazione i generi visivi come fotografie, dipinti, cartoni animati, collage e modelli creativi, solo per citarne alcuni. Impieghiamo questi generi per dimostrare la natura multi-vocale, incarnata e non lineare delle affermazioni di conoscenza. Tali generi non linguistici permettono ai ricercatori di rappresentare particolari, peculiarità e straordinarietà altrimenti distorti attraverso il processo mediativo della testualità linguistica (Butler-Kisber, 2008).

Un'altra grande sfida consiste nel consentire ai ricercatori di identificare standard di qualità per indagini di ricerca trasformativa che esplorino i mondi di vita complessi, dinamici, fluidi e in continua evoluzione dei professionisti dell'istruzione. Poiché gli standard positivistic di validità e affidabilità sono epistemologicamente irrilevanti per giudicare la qualità del processo e del prodotto della ricerca come riconcettualizzazione della prassi professionale, occorre affrontare gli standard di qualità da più paradigmi di ricerca, come ad esempio: incisività, verosimiglianza nel postmodernismo; credibilità e trasferibilità nell'interpretativismo; e la riflessione pedagogica, la riflessività critica e la critica dell'ideologia nel criticalismo, solo per citarne alcuni (Taylor, 2014).

Un'altra sfida è quella epistemologica. Esiste una certa resistenza nella promozione della ricerca come apprendimento trasformativo a causa della prevalente visione positivista della ricerca intesa come verifica di ipotesi a priori. Talvolta questa visione può essere sostenuta da ricercatori apparentemente innovativi che prediligono metodi di ricerca qualitativa che, a ben guardare, spesso si rivelano inquadrati (invisibilmente) dal paradigma post-positivista (Taylor, 2014). Allo stesso modo, il criptopositivismo incorporato (invisibilmente) nella ricerca con metodi misti rende difficile per i ricercatori trasformativi promuovere dibattiti e discussioni epistemologiche (Kincheloe & Tobin, 2009). Poiché i regimi di finanziamento della ricerca e le richieste di produttività

istituzionale sono molto legati al linguaggio positivista della verifica delle ipotesi, dell'analisi dei dati e dei risultati della ricerca, i ricercatori trasformativi possono incontrare difficoltà nel partecipare a questo gioco linguistico dominante.

La terza sfida è pedagogica. È probabile che i laureati in ricerca trasformativa insegnino corsi di metodi di ricerca a studenti post-laurea che detengono (strettamente a) un insieme fisso di credenze e abitudini sull'insegnamento e l'apprendimento modellate da pratiche educative didattiche convenzionali (cioè incentrate sull'insegnante). Quindi, i tentativi di introdurre un approccio pedagogico informato dall'apprendimento trasformativo possono incontrare la resistenza degli studenti. Ad esempio, invitare gli studenti a essere critici nei confronti delle loro pratiche personali-professionali porta molti al limite (e forse oltre) le loro zone di comfort stabilite. Nel tentativo di trasformare gli atteggiamenti resistenti degli studenti conformisti, i laureati in ricerca trasformativa rischiano di disilludere (forse perdere) alcuni studenti. Poiché la ricerca come apprendimento trasformativo richiede un impegno profondo e prolungato sia per lo studente ricercatore che per il mentore/supervisore, sostenere l'impegno prolungato dello studente a completare la ricerca con un elevato standard di autovalutazione, può essere un'altra sfida.

Un modo per affrontare tutte queste sfide sollevate dall'approccio trasformativo alla ricerca, quello che si propone come sfondo di questo volume, è quello di affrontare la sfida epistemologica considerando indispensabile definire l'ontologia regionale della "trasformatività" educativa e la definizione dei modelli teorici e metodologici della ricerca trasformativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 93–107). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bentz, V. M., & Shapiro, J. J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Butler-Kisber, L. (2008). Collage as inquiry. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of arts in qualitative research* (pp. 265–276). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Edwards, G. (2011). The past and future inside the present: Dialectical thinking and the transformation of teaching. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(2), 43–59.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Faulkner, S. L. (2007). Concern with craft: Using ars poetica as criteria for reading research poetry. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 218–234. doi:10.1177/1077800406295636
- Freire, P., Freire, A. M. A., & Macedo, D. P. (1998). *The Paulo Freire reader*. New York, NY: Continuum.
- Greene, M. (1997). A philosopher looks at qualitative research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (Vol. 2, pp. 189–206). Washington, DC: AERA.
- Kincheloe, J. L., & Tobin, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513–528.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Literat, I. (2016). Interrogating participation across disciplinary boundaries: Lessons from political philosophy, cultural studies, art, and education. *New Media & Society*, 18(8), 1787–1803.
- Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2011). Kincheloe's bricolage. In K. Hayes, S. R. Steinberg, & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy* (pp. 191–200). Dordrecht: Springer.

- Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2013). Fractals of 'old' and 'new'logics: A post/modern proposal for transformative mathematics pedagogy. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 27, 1–31.
- McLaren, P. (2005). Critical pedagogy in the age of neo-liberal globalization. In P. McLaren (Ed.), *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire* (pp. 19–74). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Omnès, R. (1999). *Quantum philosophy: Understanding and interpreting contemporary science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rae, A. I. M. (2004). *Quantum physics: Illusion or reality?* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricard, M., & Thuan, T. X. (2001). *The quantum and the lotus: A journey to the frontiers where science and Buddhism meet*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Taylor, E., Taylor, P. C., & Chow, M. L. (2013). Diverse, disengaged and reactive: A teacher's adaptation of ethical dilemma story pedagogy as a strategy to re-engage learners in education for sustainability. In N. Mansour & R. Wegerif (Eds.), *Science education for diversity: Theory and practice* (pp. 97–117). Dordrecht: Springer.
- Taylor, E. W., Cranton, P., & Associates. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

FLESSIBILITÀ E ADATTAMENTO AL CAMBIAMENTO: LA FLEXIBLE CLASSROOM NELLA SCUOLA PRIMARIA



VINCENZA BARRA¹

MICHELE DOMENICO TOTINO²

MICHELA GALDIERI³

Introduzione

Organizzare lo spazio all'interno della classe può determinare in maniera rilevante il modo di apprendere degli studenti. Da un punto di vista psico-pedagogico ogni teoria dell'apprendimento evidenzia, in una certa misura, la significatività dell'esperienza corporea nei processi cognitivi e la sua capacità di supportare l'esperienza formativa (Sibilio, 2011) attraverso un canale alternativo che consenta l'accesso alla conoscenza. L'ambiente fisico dovrebbe essere comodo per alunni con caratteristiche corporee differenti, trasmettendo l'idea della possibilità di sedersi come e dove si vuole. Ridisegnare la struttura di un'aula attraverso l'implementazione di sedute flessibili non assegnate determina un adattamento al cambiamento (Sibilio, 2014) nella filosofia del processo di insegnamento-apprendimento. Le sedute flessibili (come gli sgabelli, le sedie a sacco, i cuscini, le palle, i tappetini, ecc.) consentono di aumentare la collaborazione, la comunicazione e l'interazione tra studenti e insegnanti, affiancando i risultati già ottenuti della tradizionale impostazione didattica (Totino, 2018). Pertanto, nell'ambiente flessibile si attivano strategie di insegnamento che, attraverso l'apprendimento esperienziale o cooperativo, aiutano a rimanere concentrati e ad apprendere più velocemente, più nel dettaglio, si potrebbero adottare strategie di peer teaching che consentirebbero agli studenti di acquisire migliori livelli di alfabetizzazione emozionale (Chandler, 2017), di sviluppare competenze di ragionamento e pensiero critico, di migliorare le proprie abilità interpersonali e di promuovere una maggiore apertura nell'affrontare eventuali situazioni problematiche.

Riducendo, in tal modo, la seduta prolungata, si evitano i rischi di incorrere nel tempo in malattie come il diabete di tipo due e malattie cardiovascolari (Kees Peereboom e Nicolien de Langen, 2021). Le sedute flessibili, infatti, aiutano gli studenti ad apprendere senza stare seduti tutto il giorno e adottando una postura corretta e alternativa. La

¹ Ha curato l'introduzione, il paragrafo 1 "Spazio e corpo in una prospettiva Neuroscientifica" e le conclusioni.

² Ha curato il paragrafo 3 "Come promuovere il Self-Directetion in learning a partire dalla Flexible Classroom".

³ Ha curato il paragrafo 2 "Flexible Classroom e Perspective Taking".

concentrazione sarà così stimolata da un ambiente interattivo e mutevole che influenzerà in maniera positiva il comportamento in classe: lasciar liberi gli studenti di sedersi dove per loro è più comodo, manterrà la loro attenzione focalizzata sui contenuti trasmessi e renderà possibile un maggiore controllo dell'ambiente di apprendimento (Chandler, 2016).

Spazio e corpo in una prospettiva Neuroscientifica

Ripensare la didattica significa proporre alcuni spunti di riflessione sui recenti contributi delle neuroscienze e le relative implicazioni per i processi di sviluppo e di apprendimento. Nell'epoca dei Bisogni Educativi Speciali e delle classi complesse, con tutte le "luci e ombre" che questi determinano (D'Alonzo, 2013; Pavone, 2014), il lavoro educativo e didattico evidenzia l'importanza delle funzioni cognitive ed emotive coinvolte, comuni a tutti gli allievi. La scuola deve poter lavorare per incrementare tali funzioni in ciascun individuo, mediante un lavoro collettivo con la classe.

Le recenti teorie sullo sviluppo cognitivo si fondano su un concetto sistemico di apprendimento e le neuroscienze descrivono il cervello come un sistema complesso in cui le esperienze e le relazioni con l'ambiente modificano strutture e funzioni (Edelman, 1987). Uno degli obiettivi delle neuroscienze cognitive ha come oggetto di studio gli aspetti più sofisticati del nostro comportamento, il processo di naturalizzazione della cognizione o intelligenza sociale consistente nella comprensione della natura dei processi neurali che regolano le relazioni interpersonali, l'intersoggettività (Gallese, 2014).

Occorre, infatti, concentrare l'attenzione anche sui percorsi che dalla scuola portano alle neuroscienze – e non soltanto il contrario – al fine di favorire un confronto attivo con i nuovi modelli scientifici e rendere più proficuo il dialogo e la progettazione di interventi "neurodidattici" (Rivoltella, 2012; Damiani, 2012).

Lo scenario futuro di tale dialogo non può essere pensato a prescindere da una costruzione attiva di un ambito di professionalità attualizzato, multiprospettico e dinamico, aperto al confronto interdisciplinare (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015).

Le neuroscienze hanno confermato la centralità dei processi mentali di relazione e di integrazione quali dimensioni chiave dell'intelligenza, necessarie per realizzare sviluppo e apprendimento. Come affermano Siegel e Bryson (2012), il funzionamento sano del cervello è un funzionamento di relazione e integrazione, equilibrata e modulata, tra processi "bassi" e processi "alti". L'educazione e la cura devono favorire la possibilità di vivere esperienze di relazione, integrazione e flessibilità delle menti e dei corpi della persona, tra le persone e con l'ambiente (ICF, WHO, 2001; 2007).

L'errore cartesiano, riconosciuto e sanzionato in modo definitivo dalle neuroscienze (Damasio, 1995), ha aperto la pista a sperimentazioni feconde in ambito interdisciplinare (Gomez Paloma, 2009; 2013). Entro tale scenario, si incontrano e si fondono riflessioni neuroscientifiche, fenomenologiche e tecnologiche sul comune terreno delle "corporeità didattiche" (Sibilio, 2015) che si strutturano a partire da un'idea del corpo quale "macchina della conoscenza" (Varela, 1990). Le riflessioni sul "Mind-Body Problem" tentano di ridurre progressivamente la distinzione tra due ontologie tradizionalmente considerate differenti: il fisico e il mentale (Thompson, 2005), secondo differenti prospettive. L'attenzione alle relazioni tra corporeità, salute e apprendimento ha condotto all'elaborazione di modelli di motricità fruibili nella didattica ordinaria, che migliorano la relazione docente-discente attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento a partire

dalle singole specificità di ciascun allievo (Gomez Paloma, Damiani, Ianes, 2014). Nell'esplorazione delle interconnessioni strutturali corpo-ambiente, emerge la centralità del corpo in azione, che deriva da un sempre maggiore riconoscimento del radicamento nel corpo-cervello della conoscenza. Varela sottolinea e sviluppa il ruolo attribuito da Piaget al sistema senso-motorio e afferma che la cognizione è fondata sull'attività concreta dell'intero organismo, cioè sull'accoppiamento senso-motorio (Damiani, Santaniello, Gomez Paloma, 2015). Il mondo non è qualcosa che ci è "dato" ma qualcosa a cui prendiamo parte tramite il modo in cui ci muoviamo, respiriamo e mangiamo, identificando la cognizione come "enazione".

Le neuroscienze hanno contribuito anche a modificare le teorie sulla percezione dello spazio, dimostrando come la sensazione, la percezione e l'azione costituiscano un dispositivo unitario del corpo-cervello volto alla conoscenza e all'interazione con il mondo.

Berthoz (2004), indagando i meccanismi di funzionamento del cervello e le componenti legate al senso del movimento, individua una sorta di "sesto senso" in grado di anticipare ciò che sta per accadere nella realtà dello spazio circostante. Corpo, visione e movimento sono interconnessi tra loro e con altre dimensioni "primarie" dello sviluppo quali le emozioni e l'empatia. La scoperta dei neuroni specchio ha messo in luce la relazione tra imitazione ed empatia attraverso l'esperienza della simulazione empatica (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006); la stessa imitazione ha origine dall'esperienza del corpo e del movimento della persona in relazione. Il sistema dei neuroni a specchio costituisce il fondamento neuronale alla capacità di embodied simulation, la quale ha la funzione di promuovere l'imitazione e di generare rappresentazioni di contenuti.

In questi ultimi anni è aumentata l'attenzione verso la progettazione di spazi educativi e scolastici, condizionata dall'idea che il benessere possa incidere non soltanto sulla qualità della vita del cittadino ma anche dello studente, sollecitando, di conseguenza, un dialogo interdisciplinare tra Pedagogia e Architettura (Vanacore, Gomez, 2020).

Relativamente alla spazialità didattica, «la capacità di avere una visione d'insieme è associata alla capacità di considerare il mondo in modi diversi, di cambiare non solo il punto di vista, ma anche l'interpretazione della realtà, l'attribuzione di valori, di tollerare le differenze, di prendere una decisione. Lo spazio riflette il rapporto, a volte conflittuale, tra ragione ed emozione, l'uomo logico e l'uomo sensibile» (Di Tore, 2013, p.13). Attualmente, le ricerche neuroscientifiche rivelano che il cervello utilizza un linguaggio spaziale e che i meccanismi relativi alla percezione e all'elaborazione visuo-spaziale orientate all'azione coinvolgono le strutture cognitive. L'Embodiment potrebbe rappresentare il giusto tessuto culturale e concettuale sul quale è possibile innestare un proficuo dialogo.

Le recenti evidenze provenienti dall'ambito neuroscientifico e le relative elaborazioni concettuali sulla cognizione incarnata (Embodied Cognition) non fanno altro che arricchire l'intero profilo sul tema della relazione educativa. Proprio su questi aspetti, Alain Berthoz propone una interessantissima "teoria spaziale dell'empatia" che si basa sull'abilità umana di intervenire sulla gestione del punto di vista; ragion per cui non avrebbe alcun senso individuare un confine tra mente e ambiente, poiché l'ambiente, nel senso di Umgebung, non è accessibile.

Ciò che risulterebbe accessibile è la Umwelt, ossia un principio semplificativo il cui fine è quello di azzerare la necessità computazionale (Berthoz, 2008).

Flexible classroom e perspective taking

Il cambio di prospettiva da egocentrico a eterocentrico o allocentrico può favorire una maggiore comprensione dell'altro agendo sui meccanismi di presa di decisione e di empatia (Berthoz, 2000, 2011, 2015). L'idea di proporre modelli differenti per interpretare la realtà e aumentare le angolazioni per arricchire gli schemi decisionali, sono da sempre alla base di molte filosofie Occidentali e Orientali e sono incoraggiati da pratiche e metodologie attualmente in uso nelle scuole di ogni ordine e grado, si pensi al problem posing, al problem solving e al pensiero computazionale.

La Flexible classroom può lavorare in sinergia con le pratiche didattiche di outdoor learning (Farnè, 2019) immaginando che le attività all'area aperta si svolgano entro uno spazio limitato e sicuro dove i discenti possano usufruire di diverse sedute, cambiare la tipologia di postura e i docenti possano costruire "alleanze" educative funzionali alla promozione del potenziale di educabilità di ciascun studente (Frauenfelder, 1986, 1994, 2011).

Nei prossimi paragrafi si procederà ad una letterature review riguardante una possibile rimodulazione della Flexible Classroom in termini di educazione all'aperto e a una valutazione dei rischi e delle opportunità che tale combinazione di pratiche in ambito scolastico.

Come promuovere il Self-Directetion in learning a partire dalla Flexible Classroom

Riflettendo in retrospettiva, nei due anni di pandemia la Flexible Classroom è stata in grado di aumentare il distanziamento fisico senza rinunciare alle potenzialità ludiche di un setting dinamico. Essa offre soluzioni attraverso la compensazione ottemperata dai colori, le luci, le diverse sedute che rendono la classe più accogliente e "calda" rispetto ad altre soluzioni prese in esame in quel periodo (si pensi alle planimetrie delle classi con i banchi distanziati di un metro) ovvero forme geometriche regolari che con i nastri gialli sul pavimento e i numerosi cartelli di divieti richiamano più una fabbrica che un ambiente d'apprendimento per bambini.

Senza ovviamente nulla togliere a queste necessarie forme iconiche di sicurezza è forse utile ricondurre il setting didattico a un luogo pensato e progettato per i più piccoli. Una delle funzioni del docente è quindi riprendere il suo compito d'ideatore di mondi, una sorta d'architetto d'interni, e di ambienti ludico-didattici entro i quali ogni lezione si svolge con armonia e serenità.

Ovviamente, questo non vuol dire venir meno al suo ruolo di responsabile in termini di sicurezza per quanto riguarda il distanziamento e il rispetto delle norme sanitarie che rimarrà una delle sue mansioni. Tuttavia, troppo spesso si avverano i famigerati falsi miti dell'autodirezione dell'apprendimento, che diviene Self-Directed learning, da parte degli insegnanti: l'autodirezione è sinonimo di apprendimento solitario e al contempo una caratteristica tipica degli adulti (Bochicchio, 2021). Troppo spesso, i docenti sono lasciati soli nel compito di realizzare i propri studi riguardo a nuove metodologie pratiche didattiche, e nel caso specifico di questo contributo è lasciato solo nella attuazione di una propria classe flessibile, non ha fondi per gli arredi e spesso, quando non è docente prevalente della scuola primaria non può neppure mettere in atto questa tipologia di ambiente d'apprendimento.

Il concetto di autodirezione, invece, è proprio il cuore della flexible classroom, se intesa come Self-Directetion in learning ovvero quella capacità da allenare fin dalla prima età per dirigere il proprio apprendimento verso le proprie inclinazioni e interessi (Ibidem). Per mettere in equilibrio insegnante e discente è necessario porre sulla bilancia da un lato l'autodeterminazione e dall'altra l'autogestione compensata sapientemente dalle opportunità e i limiti posti dal docente che basa queste ultime in base alle caratteristiche personali che riscontra nel discente (Ibidem). Tenendo conto che il modello flexible classroom offre ai discenti la possibilità di scegliere dove accomodarsi, esercitarsi, scrivere sulla base del proprio stile d'apprendimento (Todino, Aiello, Sibilio, 2016) esso offre un parziale contributo all'autodirezione nell'apprendimento, posizionando il soggetto autenticamente al centro del processo formativo e dell'azione del docente (Bochicchio, 2021) che ha predisposto le basi per un ambiente flessibile.

Al contempo, la scelta lasciata ai bambini di poter variare le proprie postazioni offre loro uno spunto di pianificazione topologica dei luoghi da visitare e occupare giorno dopo giorno, questo per rimarcare l'importanza instaurare il seme di quell'educazione "alla progettualità, ad essere protagonisti del proprio futuro, ed evitare le trappole della conformità, del vivere di riflesso, delle seducenti formule zeropensieri". (Ibidem). Inoltre, è proprio nelle caratteristiche dell'autodirezione porre l'accento sul contesto e nel "favorire l'esercizio di spazi di libertà e di risorse di cui il soggetto si avvale nell'assumere la gestione e il controllo del proprio processo formativo" (Ibidem) e quindi sembra ancora più valido poter mettere in relazione autodirezione e classe flessibile.

Conclusioni

Volendo fare una metafora, Bochicchio (2021) propone la seguente: il Self-Directed learning è simile a una vecchia bicicletta di fine Ottocento, l'autodirezione è quella piccola ruota posteriore che non può ruotare e viene inevitabilmente trascinata dalla ruota anteriore (che rappresenta l'apprendimento) che pedala a prescindere dalla volontà della ruota posteriore, quindi si apprende a prescindere, in gran parte, dalla propria volontà; invece il Self-Directetion in learning è una bicicletta moderna dove l'apprendimento è la ruota posteriore e l'autodirezione è quella anteriore sulla quale poggia il manubrio che dà la direzione verso la quale procedere. In conformità con la metafora di Bochicchio, la flexible classroom può essere vista come quella officina dove ogni studente, aiutato dalle mani esperte dell'insegnante, può costruire la bicicletta che guiderà in futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2008). *Neurobiology of "Umwelt": How Living Beings Perceive the World*: Springer.
- Berthoz, A. (2004). *Physiologie du changement de point de vue. L'Empathie*, pp. 251-275.
- Berthoz, A. (2000). *The brain's sense of movement*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Bohicchio, F. (2021). Self direction in Learning tra autodeterminazione del soggetto e autoregolazione del processo. Sul canale Youtube Skilla. https://www.youtube.com/watch?v=yXJE2kCPVTE&ab_channel=Skilla
- Bohicchio, (2016). *Formazione on the job e blended, il settore pubblico*. EmemItalia 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=pF6CEYgM1Vc&t=973s>
- Chandler, A. (2017). *The Flexible SEL Classroom: Practical Ways to Build Social Emotional Learning in Grades 4-8*, Taylor & Francis Ltd, Abingdon, p. 46.
- Chandler, A. (2016). *The Flexible ELA Classroom: Practical Tools for Differentiated Instruction in Grades 4-8*. Taylor & Francis Ltd, Abingdon, p. 83.
- D'Alonzo L. (2013). (eds.), *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Milano: Rizzoli.
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damiani, P., Santaniello, A., Gomez Paloma, F. (2015). *Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Pensa MultiMedia Editore – ISSN 2038-9736 – ISSN 2038-9744*.
- Damiani P. (2012). *Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica"?*, *Integrazione Scolastica e Sociale*, 11/4, pp. 367-378.
- Di Tore, S. (2013). *Corporeità tecnologiche*. Lecce: Pensa Editore.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Edelman G.M. (1987). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farnè, R. (2019) *Outdoor Education*. Pubblicato sul canale YouTube Memo Multicentro Educativo Sergio Neri Comune di Modena <https://www.youtube.com/watch?v=wEwbPcBspeM>
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E. (2011). *Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative*. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 14(1), 7-17.
- Frauenfelder, E. (1986). *L'improponibile frontiera tra "eredità" ed "ambiente" in educazione*. In A. Granese (ed.). *Destinazione Pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*. Pisa: Giardini Editori e Stampatori.
- Gallese V. (2014). *Arte, Corpo, Cervello: Per un'Estetica Sperimentale*. *Micromega*, 2, pp. 49-67.
- Gomez Paloma F., Damiani P., Ianes D. (2014). *ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca EDUFIBES*. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 13, pp. 258-277.
- Gomez Paloma F. (2012). *Didattica...mente corporea. Dai domini scientifici al curriculum del docente*. Napoli: Guida.
- Gomez Paloma F. (Ed.) (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Pavone M., (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Peereboom, K, de Langen, N. (2021). *Il mantenimento prolungato della postura seduta statica al lavoro. Effetti sulla salute e suggerimenti di buone pratiche*. Lussemburgo: European Agency for Safety and Health at Work.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio M. (2015). *Le corporeità didattiche in una prospettiva semplice*. In: Sibilio M. e D'Elia F. (a cura di), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria* (pp.11- 20). Brescia: La Scuola Editrice.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*, Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2011), *Ricerca corporeamente in ambiente educativo*, Lecce: Pensa Editore, 2011, p.9.
- Siegel D., Bryson T.P. (2012). *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Milano: Raffaello Cortina.

- Thompson E. (2005). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, pp. 407-427.
- Todino, M. (2018). *La complessità didattica dell'interazione uomo-macchina*, Roma:Aracne, p.44.
- Todino M.D., Aiello P., Sibilio M. (2016). Flexible classrooms for inclusive education. «ICERI 9th International Conference of Education, Research and Innovation», pp. 1674-1678.
- Vanacore, R., Gomez Paloma, F. (2020). *Progettare gli spazi educative. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Anicia.
- Varela F.J. (1990). Il corpo come macchina ontologica. In M. Ceruti, F. Preta, *Che cos'è la conoscenza?* Bari: Laterza.
- DeLanda, M. (2019), *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*, Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2014), *Mille piani: capitalismo e schizofrenia*, LIT edizioni.
- Fisk, D. & Kerherve, J. (2006), 'Complexity as a cause of unsustainability', *Ecological Complexity* 3(4), 336–343.
- Flaherty, E. (2019), Complexity theory: Societies as complex systems, in 'Complexity and Resilience in the Social and Ecological Sciences', Springer, pp. 29–76.
- Häußermann, H. (2007), 'Phänomenologie und struktur städtischer dichte', *Städtische Dichte VM Lampugnani*, Nzz Libro pp. 19–30.
- Jacobs, J. (1970), '1969 the economy of cities', New York: Vintage .
- Kauffman, S. A. (1990), The sciences of complexity and" origins of order", in 'PSA: proceedings of the biennial meeting of the philosophy of science association', *Philosophy of Science Association*, pp. 299–322.
- Kauffman, S. A. (1993), *The origins of order: Self-organization and selection in evolution*, Oxford University Press, USA.
- Kiel, L. D. & Elliott, E. (1996), 'Exploring nonlinear dynamics with a spreadsheet: A graphical view of chaos for beginners', *Chaos theory in the social sciences* pp. 19–29.
- Mackenzie, A. (2005). The problem of the attractor: A singular generality between sciences and social theory. *Theory, culture & society*, 22(5), 45-65.
- Maragliano, R. (2019), *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore.
- Martini, C. (2006), 'La curva di kuznets ambientale', *QA Rivista dell'Associazione Rossi-Doria*.
- Özcan, B. & Öztürk, I. (2019), *Environmental Kuznets Curve (EKC): A Manual*, Academic Press.
- Popper, K. R. (1967), 'Time's arrow and feeding on negentropy', *Nature* 213(5073), 320–320.
- Ria, D. (a cura di) (2019), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III° millennio*, UniSalentoPress Lecce.
- Sennett, R. (1970), 'The brutality of modern families', *Trans-action* 7(11), 29–37.
- Smith, J., Hafez, R. et al. (2017), 'Rethinking the concept of social construction from a complexity perspective', *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies* 4(1-3), 6–22.
- Smith, J. & Jenks, C. (2006), *Qualitative Complexity: Ecology, Cognitive Processes and the Re-Emergence of Structures in Post-Humanist Social Theory*, Routledge.

CORPO, DANZAMOVIMENTOTERAPIA, EDUCAZIONE E PREGIUDIZIO: CONNESSIONI E PERCORSI PER UN APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO.



FERNANDO BATTISTA

Quale educazione interculturale è possibile attraverso le arti?

Uno dei nuclei tematici, che definiscono talune riflessioni dalle quali muove la ricerca-intervento art based Pedagogia del Confine, riguarda la considerazione del fatto che la migrazione è un fenomeno ancora non identificato come atto legato all'esistenza. Come dice Donatella Di Cesare, "Migrare non è un dato biologico, bensì un atto esistenziale e politico, il cui diritto deve essere ancora riconosciuto".¹ Un atto esistenziale e politico, quindi, non un diritto, e in quanto tale soggetto a definizioni come clandestinità o invasione, frutto di una semplificazione del fenomeno migratorio al servizio di una narrazione dominante che genera fenomeni etnocentrici discriminatori.

La riflessione che attraversa l'ambito educativo riguarda proprio il tema dei diritti in campo interculturale. Di fatto, fare intercultura significa mettere in campo strumenti e pratiche non soltanto per rispondere ai bisogni delle persone migranti, l'educazione interculturale è in realtà una prospettiva per rileggere l'educazione, per ragionare su un progetto di società da costruire in primo luogo partendo dalla difesa dei diritti, presupposto per poter poi costruire il processo educativo. I diritti delle persone migranti, non riguardano soltanto chi si trova negati questi diritti, ma riguarda la qualità della democrazia, riguarda in qualche modo quel tessuto democratico che appartiene a tutti.²

La ricerca-intervento Pedagogia del Confine, che utilizza l'arte, la Danzamentoterapia e la Danza di Comunità per far incontrare e conoscere studenti delle nostre scuole superiori e persone migranti, si riconosce tra quei cosiddetti Social Bridge che creano connessione tra diritti, cittadinanza ed educazione, dando forma e spessore all'intercultura come quel terreno teso a creare pensiero critico dove le risposte educative in una società multiculturale non possono essere rivolte solo nei confronti di coloro che si inseriscono nella società ma devono essere globali e indirizzate a tutti.³

¹ Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino iBooks, p. 13

² Cfr.: Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per una educazione interculturale*, Conoscenza, Roma; Fiorucci M., Catarci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per un'educazione Interculturale*, Armando, Roma.

³ Cfr.: Battista F. (2021) *Espressione artistica, scuola, azione politico-pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura*, in Demaio G. (a cura di), *Osservatorio romano sulle migrazioni a Roma e nel Lazio*, Edizioni Idos, Roma, pp.240 -244

Si tratta di risposte che segnano la costruzione di un sapere critico sulle migrazioni, grande nodo della contemporaneità, e senza questo fondamentale passaggio, senza questo spazio critico nella scuola dove costruire un'idea, una rappresentazione di quello che accade a livello di cittadinanza globale, diventa difficile pensare ad una visione di società libera e democratica e ad una scuola, come luogo di costruzione di rapporti solidali, valorizzante delle diversità e viatico alla vita personale come cittadini del mondo.

E' proprio questo modo di ripensare il concetto di identità con uno sguardo diverso, come immagine dinamica, che opera una ricostruzione che passa dalle arti performative e attraversa la relazione Io- Tu come relazione identitaria, dando origine a un'azione tesa ad "aiutare la comunità a de-ontologizzare la sua identità arrivando a pensarla come processo".⁴

La ricerca, realizzata in ambito educativo/interculturale, prende forma su riflessioni conseguenti a situazioni e circostanze legate ai fenomeni migratori, con conseguenti riadattamenti ideologici e, risposte sociali spesso connotate da elementi discriminanti e xenofobi, che di certo influiscono sulla educazione del mondo-persona degli studenti. In una società in cui la differenza diventa spesso elemento di emarginazione, si vuole approfondire il rapporto che collega l'educazione, il pregiudizio, l'inclusione, con l'espressione artistica, in particolare con il corpo e la danza. Qual è la relazione quindi tra pregiudizio e corpo? Perché la danza può essere strumento transculturale contro il pregiudizio?

Corpo danza e pregiudizio: una questione di educazione?

Riflettere su come la danza, quindi, possa modificare i pregiudizi che creano "abitudini corporee razzializzanti", come sostiene H. Ngo (1981, p.1) "Il razzismo, [...] è più profondamente radicato nelle nostre abitudini corporee di movimento, gesto, percezione e orientamento". L'interessante analisi di Ngo parte dalla visione fenomenologica del corpo di Merleau Ponty e dal significato di abitudine che egli supporta, collegandola allo schema corporeo.

L'abitudine occupa lo spazio nebbioso tra l'essere conscio e l'inconscio, l'acquisizione di nuove abitudini è descritta come "rielaborazione e il rinnovamento dello schema corporeo"⁵ in modo che si arrivi ad assumere una nuova consapevolezza corporea, una postura diversa che ci fornisca un nuovo orientamento verso il mondo. Cambiare l'abitudine quindi, significa anche cambiare l'attitudine ad abitare il mondo, a riorganizzare un orientamento in termini spaziali e temporali, guardare con occhi diversi il futuro, ad essere in relazione con l'altro in modo diverso. Tuttavia le abitudini assimilate, se non consapevolizzate e trasformate, influenzano il nostro essere e il nostro fare. È attraverso le abitudini che viviamo o abitiamo il mondo, diventando queste intermediarie tra noi ed il mondo, stabilendo una connessione fondamentale con il corpo che le ospita tanto che descrivono il modo in cui abitiamo il nostro corpo e quindi il nostro modo di relazionarci con l'ambiente e le persone.

⁴ Colazzo S., Manfreda A. (2019), La comunità come risorsa, Armando, Roma, p. 238

⁵ Merleau-Ponty M. (2012), Phenomenology of Perception, trad. Donald A. Landes, Routledge, New York, p. 102, 143

Partendo da questo assunto di Merleau Ponty, Helen Ngo, non prende in considerazione forme gestuali di razzismo non esplicito come gli stereotipi corporei o culturali, ma forme gestuali che “esprimono” forme di razzismo, magari in modo automatico o inconsapevole, e l'abitudine come orientamento corporeo più generale, quello a cui siamo abituati. Forme gestuali come quella descritta da George Yancy nel libro *Blak Bodies, White Gaze*⁶ libro che segue le orme del testo di Frantz Fanon *Black Skin, White Mask*⁷ cui fa allusione Yancy in cui l'autore, uomo di colore statunitense, parla della sua esperienza vissuta portando particolare attenzione ai modi in cui il razzismo può essere rappresentato attraverso i gesti e le espressioni del corpo. L'esempio descritto come *elevator effect* definisce l'incontro tra lui, un uomo nero americano, ben vestito, in ascensore dove una donna, bianca, aspetta di raggiungere il suo piano. Così descrive la reazione della donna e la percezione della sua presenza: “entro nell'ascensore e lei prova apprensione. Il suo corpo si muove nervosamente e il suo cuore batte più velocemente mentre stringe la borsa più stretta a sé. Sente l'ansia alla bocca dello stomaco. La sua percezione del tempo in ascensore può sembrare un'eternità. [...] C'è panico, c'è difficoltà a deglutire e c'è un leggero tremore del suo torso bianco, secchezza delle fauci, nausea⁸”. Merleau Ponty parla di abitudini in termini di “potere di rispondere con un certo tipo di soluzione a una certa forma di situazione”⁹ Pertanto i gesti che vengono messi in gioco in risposta alla percezione di pericolo associato al colore o alla razzializzazione dell'altro, regge la definizione dell'abitudine se riflettono un comportamento o una modalità di risposta “sedimentata” nel corpo e supportata da un ambiente e una cultura, come quella statunitense, ma non solo, che sostiene prassi razziste profondamente radicate. L'atto, il gesto che esprime uno stato interiore, è incarnato nel corpo nel senso e deriva da un insieme di fattori che sono riconducibili ad una interazione tra sfera affettiva emotiva e cognitiva con il sistema motorio, in una azione bidirezionale, includendo le relazioni intersoggettive e la relazione persona-ambiente¹⁰.

L'interessante conclusione cui arriva quindi Helen Ngo, che collego alla ricerca come uno sfondo sul quale mi sono mosso, è che la lettura dell'abitudine non si rivela come deresponsabilizzazione di un atteggiamento, ma attribuisce una certa responsabilità delle proprie abitudini corporee, in particolar modo nel momento in cui si hanno abitudini in senso attivo, che si manifestano in atteggiamenti discriminatori verso le diversità. La riflessione è su quanto l'espressione, il gesto discriminatorio razziale, sia una questione di intenzionalità, atto volontario o, invece, non appartenga in modo radicato al nostro essere, al nostro corpo. Quanta responsabilità questo produce e quanta responsabilità abbiamo noi educatori, pedagogisti nel non intervenire nei luoghi deputati all'educazione in tal senso?

Pedagogia del Confine: verso una creolizzazione della danza

La ricerca Pedagogia del Confine che ha la Danzamovimentoterapia, l'uso del corpo, quindi, come strumento principale, nasce da queste riflessioni. L'attivismo nella direzione politico-pedagogica che ho svolto questi anni fatto di azione sul campo, nelle associazioni

⁶ Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, Rowman & Littlefield, Lanham

⁷ Fanon F. (2015) *Pelle nera maschere bianche*, Edizioni ETS, Pisa

⁸ Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, op. cit., p. 5. (traduzione dello scrivente)

⁹ Merleau-Ponty M. (2012), *Phenomenology of Perception* op. cit. p. 143

¹⁰ Koch S. C., Fuchs T. (2011), *Embodied arts therapies*, in *The Arts in Psychotherapy* n. 38, pp. 276–280

che si occupano di migranti, nelle scuole, nei luoghi urbani, nei teatri, nei musei, mi ha portato anche ad indagare il modo in cui si possa intervenire, oltre che con lo studio, la lettura, la corretta informazione, ad un livello più profondo, per poter scuotere il corpo dalle abitudini, che condizionano il nostro modo di vedere e di agire agevolando quel decentramento gestuale abitudinario o ocularcentrato, da una prospettiva egocentrica ed etnocentrica anche oltre l'aspetto razionale, collocando l'esperienza su un piano corporeo-emozionale¹¹.



Figura 1. Durante una proposta di Dmt nel corso del laboratorio Pedagogia del Confine. Lo scritto è tratto da un diario di bordo di una studentessa partecipante.
Fonte: Elaborazione propria.

Agire in senso interculturale attraverso le arti vuol dire operare, quindi, un percorso di decentramento, di trasformazione del pregiudizio, attraverso una liberazione creativa che sia decostruttiva e che attraverso l'esperienza corporea.

La danza, quindi, può essere utile in una ricerca, in un'azione educativa, che va in questa direzione, in quanto il movimento del corpo è la modalità comunicativa su cui si basa la danza, Dmt, e questo ha una valenza transculturale in quanto tale caratteristica è tale in tutte le culture. Ogni aspetto dell'esperienza umana è correlato, modellato e influenzato dalla cultura, e il processo di embodiment della propria esperienza soggettiva, si rivela efficace per persone di culture diverse¹².

In particolare, l'utilizzo della danza con uno sfondo etno-antropologico è stato parte del lavoro sul campo. Katherine Dunham, danzatrice, coreografa, antropologa, simbolo di una danza di lotta contro il razzismo americano, ha descritto la danza come elemento determinante, costitutivo e fondamentale per ogni società, "la danza non è una tecnica, ma è un atto sociale [...] la danza dovrebbe tornare da dove proviene, che è il cuore e l'anima e la vita sociale dell'uomo" descrivendo la sua tecnica come una serie di schemi motori basati

¹¹ Battista F. (2021), Il corpo e l'arte come strumento educativo nella scuola, nei contesti interculturali e nelle migrazioni in Semeraro R. (a cura di) Colorati di natura, Magenes editoriale, Milano

¹² Cfr.: Pallaro P. (1997), Culture, Self and Body-Self: Dance/Movement Therapy with Asian Americans, The Arts in Psychotherapy, Vol. 24, No. 3, pp. 227-241, Coseo, A. (1997). Developing cultural awareness for creative arts therapies. The Arts in Psychotherapy, 24(2), 145-157.

su ritmi primitivi nella danza¹³. La sua tecnica è stata utilizzata a lungo dai danzatori come strumento per facilitare la comprensione della cultura.

Durante il suo lavoro, Dunham ha scoperto che alcune danze avevano una forma e una funzione specifica all'interno di una data cultura, e questo significato culturale è incarnato nei movimenti. La danza in senso antropologico “permette di comprendere una cultura, o molte culture, attraverso la danza. [Dunham] ha scoperto che la comprensione delle diverse culture avviene quando si è immersi nella cultura. Sperimentando altri modi di vivere, soprattutto attraverso le danze, si acquisisce conoscenza.”

Una delle metodologie utilizzate durante i laboratori della ricerca, ma non l'unica, è stata *l'Expression Primitive*, curata da Hens Duplan, allievo della Dunham, che ha codificato vari rituali delle comunità africane. *Expression Primitive* è frutto di una eredità meticcia, così come la definisce il suo creatore, Duplan, di origini Haitiane, luogo di incrocio di civiltà, “punto nevralgico di incontri difficili”, luogo di ibridazioni e sincretismi¹⁴.

La sua ricerca, che parte da una dimensione animista, è fondata sulla riscoperta di un ceppo comune, “una cultura che sia la fonte che al di là delle nostre diversità e della nostra unità, ci lega, ci permette di conoscerci l'uno con l'altro perché i valori di questa dimensione forte sono equanimi”, un percorso di conoscenza che parte da una unità, da una stessa origine, guidato da leggi che “si fondano sul principio ciclico della vita, materializzando tutti questi dati con il corpo, il corpo nella sua globalità, e nella sua identità”¹⁵.

Nello stesso tempo, entrando nella danza di altre culture, si esce dalla propria comfort zone o per meglio dire cultural comfort zone, per sperimentare con il corpo altre modalità di movimento, operando quindi una delocalizzazione, uno spostamento dal proprio asse che determina una perdita di equilibrio. Ma è proprio grazie alla dinamica, al movimento che si può scoprire ed incontrare un nuovo mondo, scoprire quel pezzo di alterità, essere messi nella condizione di venire a patti con nuove identità culturali senza essere costretti ad assimilarsi a queste, conservando la propria identità che ritorna ad essere tale, rinnovata, in una nuova condizione di equilibrio, di armonia. È quel passaggio in uno stadio intermedio, la dislocazione appunto, che genera spaesamento e determina il cambiamento.

È proprio quello spaesamento che senti dentro, sotto la pelle e che ha il “corpo come radar” e “il disagio come antenna”¹⁶ che ci fa sentire la perdita di equilibrio, il senso di difficoltà nello stare, essendo uscito dalla zona di culture-comfort, che ci mette nella condizione di riflettere e relazionarci, attraverso e con la differenza. Il potenziale che il concetto di interculturalità racchiude per far vivere una via di mezzo tra il sé e l'Altro che è allo stesso tempo spiazzante, disorientante, turbante, ma anche sorprendente, sbalorditiva,

¹³ Dunham K (2005) Notes on the dance, in: Dunham K, Clark V, Johnson S. (eds) *Kaiso! writings by and about Katherine Dunham*. University of Wisconsin Press, Madison,

¹⁴ Battista F., *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamovimentoterapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, tesi di Dottorato di Ricerca, Dipartimento Scienze della formazione, Università di Roma Tre, 2022

¹⁵ Duplan H. (2001), *Expression Primitive*, in Mustacchi C. *Nel corpo e nello sguardo*, Unicopli, Milano, p.135

¹⁶ Sclavi, M. (2015). Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre, p.81. In *Riflessioni Sistemiche*, n.12, 78-89.

emozionante, in uno spazio *in-between*¹⁷ che comporta uno spiazzamento reciproco per ritrovarsi in un nuovo spazio di relazione fatto di connessioni, di creolizzazione tra culture e identità diverse dove i confini vengono ricollocati grazie a questa appartenenza a più luoghi contemporaneamente, multisituata come direbbe George Marcus¹⁸, e dove risiedono ibridazione e identità, caratteristiche delle comunità creolizzate. Vivere in questa situazione ibrida fa rinunciare a qualsiasi ambizione di purezza culturale o di nazionalismo, la cultura di origine diventa uno sfondo.



Figura 2. “Il filo della relazione” una proposta di Dmt durante il laboratorio *Pedagogia del Confine*. Lo scritto è tratto da un diario di bordo di uno studente partecipante.

Fonte: Elaborazione propria.

Metodo di lavoro ed esiti del percorso¹⁹

Le linee guida seguite nel percorso di ricerca ricalcano i principi educativi e metodologici che si è inteso seguire dal senso politico-pedagogico del progetto, e vanno dalla importanza delle relazioni, al concetto di comunità nella comunità che crea ricadute a cascata, alla narrazione virtuosa in prospettiva postcoloniale, agli aspetti psicocorporei e identitari, attraverso una pratica laboratoriale. Possiamo riassumerle in:

- Il corpo, la danza, l’arte al servizio di un progetto politico-pedagogico
- Apprendere, educare, stabilire relazioni che connettono
- Atti trasformativi che facilitano il processo identitario dal singolo alla comunità e viceversa
- Arte e Danzamovimentoterapia come elemento che favorisce il confronto tra le diversità e le valorizza attraverso l’empatia

¹⁷ Cfr.: Bhabha, H. (1996) *Culture’s in between*, in Hall, S & P. de Gay (Eds.). *Questions of cultural identity* () London:Sage Publications pp. 53-60; Bouchard G. (2011) *What is interculturalism? /Qu’est ce que l’interculturalisme?* McGill Law Journal 56 (2), pp. 435-369; Marks, L. U. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Durham, NC: Duke University Press.

¹⁸ Marcus, G. (1998) *Ethnography through thick & thin*, Princeton University Press, Princeton (N.J.).

¹⁹ Le notazioni che seguono sono parte di: Battista F., *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamovimentoterapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, op. cit.

- Preservare una circolarità virtuosa tra narrare e narrarsi attraverso i linguaggi artistici in una prospettiva postcoloniale
- Esperienza-apprendimento tramite attività laboratoriale, learning by doing

La ricerca ha preso in considerazione, in generale, alcuni concetti o categorie che hanno segnato l'analisi tematica. Si tratta di indicatori empirici di sviluppo psicocorporeo ed interculturale individuati nel processo di costruzione della proposta laboratoriale, che ha trovato integrazione e forma definitiva dall'indagine e dai dispositivi utilizzati, in particolare analizzando e codificando focus group e interviste semi-strutturate, che possono servire a meglio comprendere le questioni indagate. Tale categorizzazione emersa dopo la codifica, è stata utilizzata per l'analisi dei dati al fine di operare un'analisi critico-interpretativa dei materiali, ricercando indizi di apprendimento trasformativo nelle parole degli attori che possano favorire una riflessione critica.

Possiamo quindi individuarli come:

- I processi evolutivi e la relazione corpo-mente nello sviluppo psicocorporeo
 - Una sfida interculturale, un corpo tra corpi.
- Processo di crescita emotiva e identitaria - Creare relazione e bagaglio interculturale: relazione.
- Bisogni formativi interculturali - Arte come modalità di apprendimento e valorizzazione della diversità contro le narrazioni tossiche. Una rilettura in chiave postcoloniale.
 - Apprendimenti di comunità – conoscersi attraverso la corporeità e l'arte.
 - L'accesso e lo sviluppo di un pensiero critico - Guardare al caleidoscopio, mente divergente contro il pregiudizio.
 - Area relazionale empatica - Creare legami.

Per valutare gli esiti della ricerca, e individuare in che modo le aree individuate possano aver avuto impatto sull'esperienza trasformativa degli studenti, vi invito a guardare questo video (cliccare sull'immagine) che racconta dell'azione laboratoriale, svolta in 8 incontri presso l'associazione Laboratorio 53 Onlus di Roma, in orario antimeridiano dove gli studenti arrivavano dopo circa un'ora di viaggio tra autobus e metro, nonostante una Roma tentacolare che di certo non favorisce gli spostamenti.

Il laboratorio ha visto la partecipazione di 15 studenti dell'Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi" di Roma, situato nella periferia Est della città. Una scuola di frontiera, avamposto dell'educazione, dove gli autobus arrivano solo per il servizio scolastico. Un territorio, quello della periferia orientale romana, solito ad episodi di intolleranza e atteggiamenti razzisti, che soffre di un degrado urbano di un hinterland spesso abbandonato a sé stesso e dove si è cercato di viaggiare danzando in "direzione ostinata e contraria".

Il laboratorio è stato da me ideato e condotto insieme a Monica Serrano, filosofa e fondatrice dell'associazione Laboratorio53. Il progetto, che allora si chiamava *Anime Migranti*, ha preso poi il nome di *Pedagogia del Confine*, nel momento in cui è diventato un percorso di Dottorato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre.



Figura 3: immagine tratta dal video *Anime Migranti* del 2017
Fonte: Elaborazione propria

Operare, quindi, un percorso di decentramento, di trasformazione del pregiudizio, attraverso una liberazione creativa che sia decostruttiva e che attraversi l'esperienza corporea. Un'esperienza certamente transdisciplinare e multidisciplinare che possa integrare un lavoro didattico sui curricoli disciplinari, superando la dicotomia teoria e pratica seguendo gli insegnamenti di Dewey e Freire, costruendo una comunità di pratica nel senso in cui scrive Étienne Wenger, "il concetto di pratica connota il fare, ma non solo in sé o per se stesso, quanto il fare in un contesto storico e sociale che fornisce struttura e significato a quanto facciamo. In questo senso, la pratica è sempre sociale"²⁰.

Durante il tempo della ricerca, le restrizioni sociali dovute alla pandemia hanno lasciato appena il tempo di poter realizzare il laboratorio in un liceo situato nella stessa periferia, impedendo lo svolgimento di un secondo laboratorio in un altro liceo romano, situato in zona Gianicolo, centro della città eterna. Da qui la soluzione nata utilizzando quell'adattamento creativo, termine mutuato dalla Gestalt che, secondo le parole di Jean-Marie Robine²¹ "è la scoperta di una nuova soluzione, la creazione di una nuova configurazione, di una nuova integrazione a partire dai dati disponibili". Tale circostanza mi ha permesso di deviare la rotta della ricerca e poter intervistare gli studenti e le studentesse che parteciparono al progetto nell'anno 2017. Lo scopo è stato quello di verificare cosa potesse essere rimasto di quel particolare percorso dopo tre anni, quale sapore fosse restato di quell'esperienza in questo lasso di tempo, e vedere se e cosa avesse eventualmente pesato sulle loro scelte successive al diploma, sul modo di pensare o di vedere le cose e le persone straniere, sulla loro autostima e sicurezza, sulla rete amicale sorta dopo quell'esperienza, insomma ascoltare le loro testimonianze assumendo uno sguardo distante nel tempo. Si è cercato di sollecitare una riflessione per individuare dentro

²⁰ Wenger E. (1998), *Community of practice*, Cambridge University Press, Cambridge, p.47.

²¹ Robine J. M. (2006) *Il rivelarsi del sé nel contatto. Studi di psicoterapia della Gestalt*, Franco Angeli, Milano, pp.41-42

di loro, quanto di quello che ha riguardato le scelte, la crescita emotiva, il loro modo di pensare o di agire attuale, appartenesse anche a quel percorso. Tutto ciò consapevole del fatto che quel progetto è solo una delle tante esperienze di vita fatte dai partecipanti dell'epoca in questi anni, senza la presunzione di attribuire unicamente a quella esperienza eventuali scelte o cambiamenti. In questo modo la ricerca ha cambiato rotta, si è evoluta a mio modo di vedere, senza tuttavia abbandonare il porto di partenza.

Il risultato ve lo lascio ascoltare da questo video (cliccare sull'immagine) dove riporto alcuni stralci delle interviste fatte a due studentesse partecipanti al progetto nel 2016- 17. Le foto invece riguardano gli incontri laboratoriali tenuti nel periodo della ricerca negli anni 2019-20.

La parola agli studenti.... Dopo tre anni
Anime Migranti (Pedagogia del Confine)

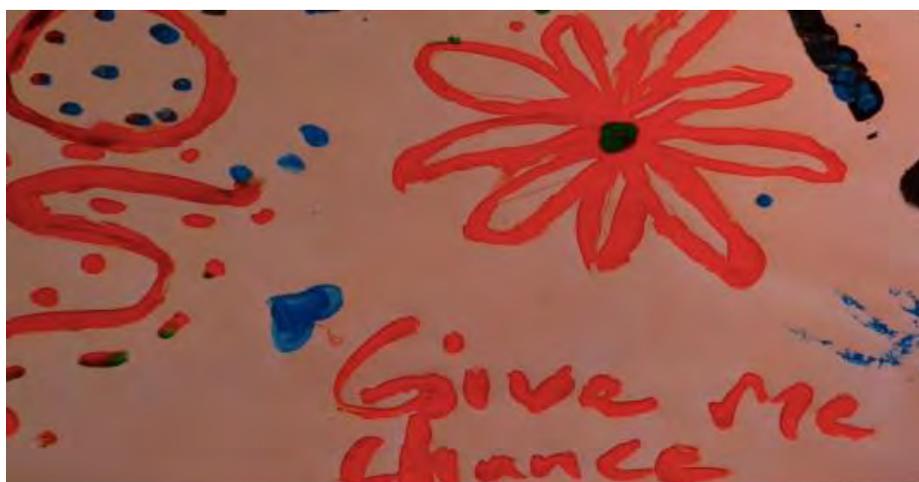


Figura 3: immagine tratta dal laboratorio *Pedagogia del confine* del 2018
Fonte: Elaborazione propria

Una idea di scuola che attraverso una pratica dell'arte e di obiettivi anche espressivi possa essere immaginata come uno di quegli spazi potenziali dove poter definire quella "gioiosa pratica dell'innesto" creolizzante, dove crescere nel confronto e nello scambio e dove l'arte diventa mezzo di collegamento fra le culture definendo un essere interculturale che consente di rovesciare le prospettive ed imparare a guardare in profondità oltre i pregiudizi. Eliot Eisner scrive che una delle grandi funzioni dell'arte è "proteggere il dissenso", l'arte e il confronto ridefiniscono il modo in cui i giovani vedono le cose, comprese le relazioni²².

²² Eisner W. E. (1998), What do the arts teach?, RSA Journal, Vol. 146, No. 5485, pp. 42-51 Royal Society for the Encouragement of Arts, p.51(traduzione dello scrivente)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ager A., Strang A. (2008), *Understanding Integration: A Conceptual Framework*, Journal of Refugee Studies Vol. 21, No. 2, Oxford University Press,

Battista F., *Il corpo e l'arte come strumento educativo nella scuola, nei contesti interculturali e nelle migrazioni*, in Rosalba Semeraro (a cura di) *Colorati di natura*, Magenes editoriale, Milano, 2021.

Battista F., *Espressione artistica, scuola, azione politico pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura*, in Osservatorio Romano sulle Migrazioni a Roma e nel Lazio, *Sedicesimo Rapporto*, Idos, Edizioni, Roma, 2021 (pp. 240-244). Battista F., *Oltre le narrazioni dominanti*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di) *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, volume Siped Junior, Pensa Multimedia, Lecce, 2021.

Battista F., *Anime Migranti, Per una pedagogia della relazione, della convivenza e della educazione alla pace*, in Licata D., Ongini V., Stillo L. (a cura di), *La scuola racconta le migrazioni. Costruttori di Ponti 5*, Tau editore, Todi, 2020.

Bhabha, H. (1996), *Culture's in between*, in Hall. S & P. de Gay (Eds.). *Questions of cultural identity* () London:Sage Publications; Bouchard G. (2011), *What is interculturalism? /Qu'est ce que l'interculturalisme?* McGill Law Journal 56 (2)

Colazzo S., Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa*, Armando, Roma

Coseo, A. (1997), *Developing cultural awareness for creative arts therapies. The Arts in Psychotherapy*, 24(2)

Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino iBooks

Dosamantes-Beaudry, I. (1999). *Divergent cultural self-construals: Implications for the practice of dance movement therapy. The Arts in Psychotherapy*, 26(4).

Dunham K (2005), *Notes on the dance*, in: Dunham K, Clark V, Johnson S. (eds) *Kaiso! writings by and about Katherine Dunham*. University of Wisconsin Press, Madison

Duplan H. (2001), *Expression Primitive*, in Mustacchi C. *Nel corpo e nello sguardo*, Unicopli, Milano

Eisner W. E. (1998), *What do the arts teach?*, RSA Journal, Vol. 146, No. 5485, Royal Society for the Encouragement of Arts Fanon F. (2015) *Pelle nera maschere bianche*, Edizioni ETS, Pisa

Koch S. C., Fuchs T. (2011), *Embodied arts therapies*, in *The Arts in Psychotherapy* n. 38, Elsevier, Amsterdam

Marcus, G. (1998) *Ethnography through thick & thin*, Princeton University Press, Princeton (N.J.).

Marks, L. U. (2000), *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Durham, NC: Duke University Press.

Merleau-Ponty M. (2012), *Phenomenology of Perception*, trad. Donald A. Landes, Routledge, New York

Pallaro, P. (1993), *Culture, self and body self: Dance/Movement Therapy across cultures*. In F. J. Bejjani (Ed.), *Current research in arts medicine*, IL: a capella books, Chicago

Pallaro P. (1997), *Culture, Self and Body-Self: Dance/Movement Therapy with Asian Americans*, *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 24, No. 3

Rose A (1990) *Dunham technique: a way of life*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque

Sclavi, M. (2015). *Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre*, p.81. In *Riflessioni Sistemiche*, n.12.

Wenger E. (1998), *Community of practice*, Cambridge University Press, Cambridge

Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, Rowman & Littlefield, Lanham

Siti web:

Anime Migranti 2017: <https://vimeo.com/427840466>

La parola agli studenti.... Dopo tre anni – Anime Migranti (Pedagogia del Confine):

<https://www.youtube.com/watch?v=oe75rpJzql8>



DOTTORATO E ART-BASED METHODS: THE GLOBAL CLASSROOM PROJECT. UN WORKSHOP CONDIVISO TRA MILANO E PHILADELPHIA.

ELISABETTA BIFFI – FRANCA ZUCCOLI

Premessa

Da molti anni, ormai, nei percorsi di dottorato legati all'ambito educativo e pedagogico, ma non solo in questi, si osserva un uso significativo di strumenti, materiali, processi strettamente collegati e/o direttamente appartenenti alle modalità proprie di ricerca dei linguaggi artistici e performativi. Se inizialmente si poteva parlare quasi di un timido affaccio, rispetto a quelli che venivano reputati gli strumenti più idonei per realizzare ricerche riconosciute e condivise dalle comunità scientifiche di riferimento, attualmente il largo uso di questi strumenti risulta essere una presenza quasi costante. A partire da questa evidenza, colta nel corso di dottorato all'Educazione nell'età contemporanea dell'Università di Milano Bicocca, nello specifico quando i dottori di ricerca si avviano alla conclusione del loro triennio, condivisa però con una comunità più allargata a livello internazionale, punto di riferimento delle azioni realizzate negli anni da chi scrive, si è ritenuto opportuno avviare un percorso di ricerca, più strutturato che si è poi trasformato divenendo una vera e propria proposta didattica presente nello stesso percorso del Dottorato, che ha assunto le forme di una Global Classroom.

L'inizio di un percorso: a partire da un questionario

Numerosi sono i convegni e le conferenze delle società scientifiche nazionali e internazionali pedagogiche e didattiche, che riflettono relativamente a quali siano i paradigmi, gli strumenti, i metodi più significativi all'interno di un mondo, come quello attuale, in continua evoluzione. Sono in particolare le dottorande e i dottorandi degli ultimi anni del corso, oltre ai ricercatori già confermati che hanno però sempre in mente una visione complessa e articolata della realtà (Morin, 1985), che nell'ideare e realizzare le loro ricerche, con un intento di indagine puntuale, ma al contempo di miglioramento e di ricaduta anche in una prospettiva sociale, sperimentano differenti approcci e non vogliono fermarsi a quelli già codificati e definiti.

Nello specifico, in molte ricerche degli ultimi anni, si è evidenziato come l'apporto proprio del mondo artistico, inteso in tutte le sue più ampie prospettive e possibilità, comprendendo tutto il campo delle arti performative, con la sua capacità di sostenere i processi trasformativi auspicati per i contesti educativi, sociali, organizzativi, sia costantemente cresciuto. Come sostiene, tra gli altri, Graeme Sullivan: «In un mondo estremamente complesso e fluido, con un'accezione flessibile e incerta le prospettive artistiche sembrano dunque essere quelle che hanno una maggiore potenzialità

nell'intercettare aspetti meno deterministici e autoreferenziali [...] le arti visive possono svolgere un ruolo chiave». (Sullivan, 2010, p.XXIII). Al contempo per altri autori come Shaun McNiff l'uso sistematico dei processi artistici può diventare una delle strade principali per avvicinarsi, comprendere e migliorare le esperienze contemporanee, facendo emergere una nuova visione della stessa ricerca, senza per questo abdicare all'utilizzo di un atteggiamento rigoroso sia nell'osservazione, sia nella documentazione, sia nell'elaborazione degli stessi processi (McNiff, 1998).

La constatazione del fatto che molti dottorandi, svolgendo la loro ricerca in ambito educativo, formativo e sociale, all'interno di una prospettiva di indagine qualitativa, utilizzassero l'arte e i suoi metodi negli ultimi anni del loro percorso di ricerca, sia per la raccolta dei dati, sia per formulare le proprie ipotesi, sia per documentare, in modi molto diversi, appariva però talvolta un passaggio non completamente sviluppato, poiché non portava a esplicitare fino in fondo le potenzialità di quanto veniva utilizzato, senza valorizzare completamente l'apporto degli Art-Based Methods o degli altri riferimenti. Si trattava, quasi, di un lavoro sotto traccia, poco evidenziato nella ricchezza delle ricadute teoriche e pratiche, mentre in realtà «Arts-based research practices are a set of methodological tools used by researchers across disciplines during all phases of social research, including data generation, analysis, interpretation and representation» (Leavy, 2013, p. 4)

Cogliendo il costante fermento, in questo ambito e comprendendo come ci potesse essere un'ulteriore potenzialità per un successivo approfondimento, nell'anno accademico 2018-2019 è stata svolta all'interno del dottorato in "Educazione nella società contemporanea" dell'Università di Milano Bicocca, una semplice indagine volta a verificare se e come gli studenti del dottorato del primo anno avessero usato o intendessero usare strumenti e modalità artistiche per svolgere le loro ricerche, specificando alcune categorie. Il questionario è stato rivolto solo ai dottorandi nel momento dell'iniziale avvio delle loro riflessioni e dei loro progetti, per comprendere se questo passaggio fosse previsto.

Il primo passo è stato, quindi, quello di mappare e comprendere, con un questionario e delle interviste successive, come e quanto le pratiche artistiche insieme all'uso di strumenti di ricerca alternativi a quelli più abituali, legati all'esperienza artistica, fossero previsti e utilizzati nelle varie ricerche, indagando se le pratiche artistiche fossero utilizzate anche per riflettere personalmente sull'individuazione della domanda di ricerca e sulla sua evoluzione. Alcuni punti affrontati nel questionario approfondivano gli aspetti qui sotto riportati.

L'uso di esperienze artistiche per:

- raccogliere dati,
- realizzare percorsi formativi/di ricerca,
- facilitare il racconto e la raccolta di storie,
- analizzare la stessa ricerca,
- riflettere come ricercatore su di sé e sul percorso di ricerca.

Il presupposto di questa riflessione, realizzata con i dottorandi, nasceva dalla volontà di sottolineare come la stessa arte e i processi che questa sa attivare, ed è stata in grado di avviare sia nel passato, sia nel presente, debba essere riconosciuta come una modalità per conoscere ed esplorare il mondo senza confini disciplinari, ponendosi molte e significative domande, esplorando, documentando, realizzando manufatti o azioni performative

materiali e immateriali (Barone, 2006, 2008; Bourriaud, 2002, 2005; Zuccoli, 2021). Riconoscendo allo stesso spirito artistico un anelito di ricerca, scoperta, tensione, come una caratteristica peculiare e permanente, di cui la ricerca collocata in altri ambiti, non poteva dimenticarsi.

Dai dati raccolti relativamente al questionario sottoposto agli studenti è emerso che benché l'81,8 per cento degli studenti (11 del primo anno) conoscevano sia l'Art Based Research, sia l'Art Informed Research. Però oltre l'80% non aveva mai usato pratiche artistiche nella propria ricerca, motivando questo fatto con le seguenti risposte: "Perché la ricerca è all'inizio. Finora non mi è capitato, ma non escludo di poterne fare uso in una successiva fase di ricerca, più di formazione. Sono ancora al primo anno quindi ancora non ho pensato realmente alla metodologia da adottare. Al momento non sono in linea con la mia domanda di ricerca. Penso che alcune parti della mia ricerca abbiano più a che fare con la creatività espressiva (creazione di video) che con l'arte, sebbene il confine fra le due sia labile e personalmente non molto chiaro. Principalmente perché non ho ritenuto che fossero utili per gli obiettivi di ricerca, ma forse anche perché non ho affinità con molte "pratiche artistiche". Mi piacerebbe però, non so se è considerabile come pratica artistica, produrre una serie di audio-documentari per raccontare la ricerca e dare voce alle persone che incontro e che mi hanno affidato parte della loro storia sotto forma di intervista. Mi piacerebbe fosse un prodotto a metà tra il racconto e il reportage, che possa promuovere conoscenza intorno al tema delle nuove povertà, avvicinando gli ascoltatori a chi racconta la sua storia. Perché utilizzo una metodologia quantitativa." Un'ulteriore domanda era andata a indagare se avessero pensato di utilizzare i linguaggi artistici anche nella definizione della loro domanda di ricerca, anche qui le risposte erano state soprattutto negative, il 90%, specificando le motivazioni "Perché ho utilizzato pratiche artistiche prevalentemente per illustrare concetti e proporre esercitazioni, ma non le ho mai pensate come stimolo per l'individuazione della domanda di ricerca, per la quale mi sono avvalsa di più tradizionali strategie cognitive. Rispetto alla mia domanda di ricerca non è il registro che al momento reputo più utile. Non ci avevo mai pensato. Personalmente ho più affinità con altri linguaggi, principalmente la scrittura, come strumenti di riflessione. Perché ho utilizzato un processo logico di semplificazione e operazionalizzazione della domanda a partire dal problema individuato". Risposte maggiormente positive erano quello che avevano visto l'utilizzo, da parte degli studenti, dei linguaggi artistici con altre finalità, arrivando a un 30% di positivi. A fronte di queste risposte, che evidenziavano la mancanza di un utilizzo mirato delle pratiche artistiche ai fini della ricerca, consapevole delle potenzialità in essere, si è pensato che fosse necessario creare uno spazio a disposizione anche dei dottorandi delle altre annualità, che già stavano sperimentando un uso specifico delle pratiche artistiche e performative, in cui permettere la sperimentazione, il confronto, l'utilizzo di queste possibilità di ricerca, con il supporto di docenti di varie università.

Va specificato come le due docenti, autrici di questo testo, già da tempo lavorassero in riferimento alle loro ricerche all'interno di questo paradigma, nello specifico utilizzando la tecnica del collage come strumento di riflessione nelle pratiche formative e professionali (Biffi & Zuccoli, 2015a, 2015b, 2016). Alcuni convegni nazionali e internazionali avevamo permesso di approfondire le ricerche personali, alimentando un confronto puntuale con altri ricercatori, nello specifico grazie ai contatti maturati durante gli European Congress of Quality Inquiry di Leuven del 2017 e del 2018 (Zuccoli, 2018).

A partire da quei contatti, dai dati raccolti dai dottorandi è nata l'ipotesi di proporre un workshop, nel percorso dottorato, coprogettato e realizzato insieme a Nancy Gerber, del College of Nursing and Health Professions, Department of Creative Arts Therapies della Drexel University di Philadelphia e a Jacelyn Biondo dello stesso dipartimento. L'ipotesi da cui si è partite nel confronto con queste studiose è stata proprio quella della conferma dell'utilizzo in modo esponenziale, nelle ricerche dei dottorandi realizzati anche nelle loro università, dei processi artistici e performativi come una delle strade principali per comprendere ed esaminare l'esperienza attuale «A systematic use of the artistic process... as a primary way of understanding and examining experience...» (McNiff, 2008, p.29).

L'esperienza della Global Classroom

A seguito di queste riflessioni e di un confronto puntuale con i docenti dell'Università di Philadelphia, si è progettato un breve percorso che permettesse agli studenti di conoscere ricerche che avevano concretamente utilizzato questi metodi, chiarendo la cornice concettuale di riferimento e permettendo, nell'ambito protetto di un workshop di sperimentare concretamente queste modalità. Come si può leggere dal syllabus del corso, i presupposti di questa proposta erano chiaramente delineati:

“Nonostante la crescente visibilità e fattibilità della ricerca artistica generata da molteplici discipline nelle scienze relative alla salute, come in quelle sociali e non solo, continuano a dominare nella cultura occidentale paradigmi che attribuiscono valore solo a quanto può essere misurabile, generalizzabile, statisticamente verificabile. Questa visione egemonica del mondo ha precluso la legittimità dell'ABR. Tuttavia, questa posizione è restrittiva, si sente come necessaria la possibilità di sfidare questa prospettiva costruendo una strategia per formare i ricercatori di base attraverso le arti, provando così a innestare un processo dialettico tra lo specifico rigore scientifico, con l'apertura, all'incertezza e alla creatività proprie del processo di ricerca artistica. In questa Global Classroom esploreremo le questioni relative all'emarginazione dell'ABR sviluppando una forte globalità e una partnership sia in presenza, sia nelle future collaborazioni di ricerca. Lo proponiamo attraverso la forza e l'ampiezza di queste collaborazioni, iniziando a costruire un piano strategico per identificare ed educare gli stakeholder, generare nuove ricerche e sviluppo di metodi di diffusione su scala globale. Il nuovo corso per dottorandi e docenti interessati è proposto dalla Drexel University in collaborazioni con l'Università degli studi di Milano-Bicocca per approfondire:

- a) le diverse definizioni di art-based ricerca negli USA e in Europa;
- b) gli approcci filosofici, teorici e metodologici dell'ABR attraverso le molteplici discipline nelle scienze sociali, istruzione e assistenza sanitaria;
- c) le influenze sociali e culturali che influenzano l'avanzamento dell'ABR;
- d) un'agenda di ricerca globale specifica per l'ABR;
- e) le strategie per affrontare il progresso dell'ABR su scala globale.

Per realizzare questi obiettivi, utilizzeremo un approccio pedagogico ibrido che integra la tecnologia per guidare la distanza tramite videoconferenze e lezioni intensive dal vivo in cui docenti e studenti si incontreranno per studiare lo stato attuale, le tendenze, gli approcci e il posizionamento sociale e culturale della ricerca artistica.”

Nello specifico va sottolineato come questa forma ibrida, che usava la distanza e i collegamenti in modo obbligatorio, perché gli studenti stessi erano in vari paesi del mondo,

ha permesso a tutti noi, in qualità di partecipanti, sia docenti, sia studenti, di sperimentare in anticipo, quanto il Covid, di lì a pochi mesi ci avrebbe obbligato a fare. La struttura del corso la partecipazione di studenti da varie nazioni, con formazioni differenti, accomunati dall'uso di pratiche artistiche all'interno delle loro ricerche o con la volontà di farlo; il deposito nello spazio digitale di articoli, libri, ricerche, materiali liberi, su cui scrivere e da implementare. depositati nello spazio digitale; presentazione di esperienze dei docenti delle singole università; workshop gestiti da esperti in cui si praticavano in dirette alcune proposte legate alle arti figurative e performative; discussioni e riflessioni condivise; lavori in piccoli gruppi per sperimentare nella ricerca legate all'uso di una delle pratiche/possibilità utilizzate, con il confronto con un tutor (individuato tra i docenti).

Conclusioni

A conclusione di questo percorso è importante sottolineare il valore di questa esperienza, anche se non riconosciuta in termini di crediti, che ha permesso di costruire piccoli circoli di studenti, di varie nazionalità accomunati dalla volontà di sperimentare esperienze artistiche e di ricerca significative. L'apertura verso nuovi orizzonti di ricerca può avvenire quando non solo è studiata nei testi di riferimento (Banks, 2007), ma è direttamente praticata, insieme ad altri studenti e tutor e verificata nelle sue reali potenzialità (Archibald, Gerber, 2018).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Archibald, M., & Gerber, N. (2018). Arts and Mixed Methods Research: An Innovative Methodological Merger [Special issue]. *American Behavioral Scientist*. Advance online publication, <https://doi.org/10.1177/0002764218772672>
- Banks, M. (2007). *Using the Visual in Qualitative Research*. Sage Publications.
- Barone, T. (2008). Going public with arts-inspired social research. In J.G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of arts in qualitative research* (pp. 485-491). Sage Publications.
- Barone, T. (2006). Studies in Art Education. *A Journal of Issues and Research*. *Art Education*, vol. 48 (1), 9–18.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts based research*. Sage Publications.
- Butler-Kisber L. (2018). *Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Les Presses du Réel.
- Bourriaud, N. (2005). *Postproduction*. Lukas and Sternberg.
- Butler-Kisber, L. & Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6 (2), 1-14.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2017). *Arts based research in education*. Foundation for Practice (2nd ed.). Routledge.
- Chilton, G., Gerber, N., & Scotti, V. (2015). Towards an aesthetic intersubjective paradigm for arts based research: An Art Therapy perspective. *UNESCO Observatory Multi-disciplinary Journal in the Arts* 5 (1), 1-27.
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 49–60). Feltrinelli.
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Sage Publications.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Sage, Los Angeles.
- Zuccoli, F. (2018). “Art as a tool to reflect on educational practices”. In K. Hannes, B. Dierckx de Casterlé, A. Heylighen, & F. Truyen (a cura di), *ECQI 2018 PROCEEDINGS Nomadic Inquiry*. Leuven : European Congress of Quality Inquiry, Leuven, pp. 318-323

MASTER ‘TEATRO, PEDAGOGIA E DIDATTICA’’: LA DIDATTICA PERFORMATIVA COME STRUMENTO DI RITORNO ALLA PRESENZA.



NADIA CARLOMAGNO

VALERIA MINGHELLI

The big problem of our modern society is that we feel that we are separated from the nature. But it's just the opposite. We are interrelated and our DNA is the same. And only when human beings understand that, the nature will not be obstacle.
Pina Bausch

Introduzione

L'emergenza pandemica ha imposto una serie di cambiamenti e richiesto capacità resilienti mutevoli, onde consentire a ciascun individuo un continuo e personale aggiustamento all'interno del nuovo contesto intrapersonale e relazionale delineatosi con il distanziamento sociale. In questo scenario, anche la didattica ha dovuto rivedere i propri elementi costitutivi per rispondere in maniera adattiva, divergente e non lineare, alla complessità della relazione a distanza, senza dunque rinunciare al proprio obiettivo di promuovere un apprendimento immersivo e trasformativo di tutti gli attori coinvolti nel processo formativo: docenti e allievi, interlocutori di un dialogo circolare, co-evolutivo di co-costruzione delle esperienze. Nella visione in cui il Teatro rappresenta un luogo di esplorazione del sé verso l'alterità (De Marinis, 2012) si è inteso declinare taluni elementi delle pratiche teatrali all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento, immaginando il parallelismo docente/discente e regista/attore, in cui ciascuno è chiamato a svolgere un ruolo attivo e interattivo nella relazione di ascolto con se stesso, con gli altri e con l'ambiente, per ridelinearne e regolare (Rivoltella, 2012) costantemente i sistemi che entrano in relazione nei processi che sono a fondamento dell'agire didattico. In tale ottica, si è reso necessario riposizionare “il docente nella sua funzione di regista e attore, perturbatore e mediatore, che sappia sviluppare competenze per saper utilizzare con consapevolezza le potenzialità del corpo nella comunicazione, nella relazione e nella cognizione, che sappia improntare la sua azione didattica su pratiche attive, performative e partecipative e, non in ultimo, che sappia gestire la regia della situazione didattica attraverso i codici comunicativi” (Carlomagno, 2022, p. 381).

Sul MASTER in “Teatro, Pedagogia e Didattica. Metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche”

Il Master in “Teatro, Pedagogia e Didattica. Metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche” (TPD) dell’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, che conclude a ottobre 2022 la sua quarta edizione, con il coordinamento scientifico e artistico di Nadia Carlomagno, persegue l’ambiziosa quanto complessa sfida di rendere possibile e didatticamente proficuo ed efficace, il connubio tra “arte e scienza”, tra arti performative e didattica, che diviene “[...] arte perché richiede creatività e immaginazione [...]” per motivare e coinvolgere in maniera attiva partecipativa e critica gli allievi, ma anche “scienza della progettazione” allorquando si occupa di studiare le cose per come “potrebbero essere” piuttosto che per come esse “sono” (Simon, 1996; Laurillard, 2014, p. 132-133).

Nel raccogliere e applicare il monito del sociologo Pierre Bourdieu, per cui l’innovazione nelle scienze la si genera spesso nelle intersezioni e nel condividere il pensiero della pedagogista Elisa Frauenfelder, per cui la dimensione processuale dell’apprendimento ha come necessità quella di collegarsi a infinite tematiche di carattere interdisciplinare (Frauenfelder, 2018) esortando la co-abitazione dei confini disciplinari, il Master mira a promuovere una proficua trans-disciplinarietà, coniugando due ambiti di ricerca solo apparentemente distinti e distanti, ma in realtà estremamente influenzabili ed efficaci, nelle loro interconnessioni, a promuovere la sperimentazione, l’inclusione, la comunicazione, verbale e non verbale, la percezione, e soprattutto la relazione empatica (Carlomagno, 2020a). L’obiettivo del percorso formativo del Master di primo livello, destinato a docenti delle scuole di ogni ordine e grado e ad artisti quali performer, attori, danzatori, registi, musicisti, cantanti, e a comunicatori e ad educatori che operano nel sociale, si è strutturato sull’esigenza di accogliere sollecitazioni e suggestioni provenienti da altri ambiti di ricerca, adottando punti di vista trasversali, talvolta spuri, onde esplorare e sperimentare le possibili declinazioni pedagogico-didattiche dell’arte performativa teatrale.

“Il master sviluppa le competenze di base attoriali e di regia, delle aree espressiva, emotiva, creativa e relazionale e pone al centro del processo cognitivo ed estetico il corpo, dispositivo principale attraverso il quale realizzando esperienze si sviluppano apprendimenti e si produce conoscenza (Rivoltella, 2012) in una visione incarnata della stessa avvalorando i principi dell’Embodied Cognition (Caruana & Borghi, 2016) e recependo gli spunti di riflessione delle neuroscienze cognitive (Damasio, 1995; Oliverio, 2008; Gallese, 2013).

Il Master si propone, infatti, di esplorare nuovi spazi di relazione nei quali promuovere un confronto tra i diversi linguaggi, favorendo l’uso dei metodi, delle tecniche e della pratica delle arti sceniche anche nella scuola, nei contesti socio-educativi e formativi e socio-sanitari. Si attingono, così, dal patrimonio teatrale le competenze indispensabili ai diversi bisogni formativi di ognuno. Una specifica esperienza formativa che mira a far acquisire la padronanza dei propri mezzi espressivi, emotivi, creativi e relazionali, a sviluppare l’empatia e a potenziare abilità artistico-espressive e comunicative, necessarie ad ogni processo formativo didattico e artistico. Con tali presupposti il percorso del Master punta all’innovazione didattica, nell’ottica in cui il docente diviene l’“educ-attore” e il “regista” che indaga la didattica come spazio di interazione e l’apprendimento come un

processo che coinvolge l'attore nella sua globalità interattiva, nella coazione di mente, corpo e organismo, in chiave bioeducativa (Frauenfelder, 2018).

Il percorso si incentra sull'educazione alla teatralità come educazione all'ascolto, a mettersi nei panni dell'altro, alla comprensione partecipe, all'empatia, al rispetto dei ruoli, degli spazi, di sé stessi e dell'altro, delle proprie emozioni, dei propri tempi e ritmi corporei.

Educare alla teatralità e all'intelligenza emotiva per essere in grado di ascoltare, decodificare e valorizzare le differenti forme di espressione e di comunicazione di "tutti e di ciascuno", in una prospettiva inclusiva e di integrazione sociale.

In tale ottica, la "messa in scena" anche attraverso il role playing, il social dreaming e lo psicodramma diviene un prezioso strumento inclusivo di lavoro di gruppo e in gruppo, che consente un'accurata e approfondita analisi delle dinamiche emotive e relazionali, favorendo una modalità di intervento anche in contesti nei quali si può manifestare un disagio"¹

Il patrimonio teatrale diviene, in questa progettualità, una risorsa fondamentale e indispensabile alla costruzione di buone pratiche per i docenti, in un'ottica attiva della conoscenza, radicata nel corpo, nella struttura biologica dell'individuo e situata nell'interazione individuo-ambiente nell'hic et nunc. In tal senso, "la formazione ad una consapevolezza della dimensione incarnata dell'azione didattica non può basarsi solo sull'arricchimento di conoscenze scientifiche, di chiavi interpretative neuro cognitive o più ampiamente neuroscientifiche, ma necessita di luoghi di sperimentazione performativi dove si esplorano gli strumenti espressivi, pre-espressivi e interpretativi, al fine di innalzare il livello di auto-coscienza e consapevolezza del corpo attraverso azioni performative, formative e tras-formative" (Carlomagno, 2022, p. 382).

Sebbene l'arte performativa presupponga modalità divulgative e "[...] linguaggi propri dei suoi testi, delle sue tecniche e delle sue pratiche", essi risultano solo apparentemente e solo ad un atto investigativo logico-formale impermeabili. Infatti, si può asserire che "gli elementi della rappresentazione teatrale, espressi attraverso i suoi dispositivi, costituiscono un'esperienza non lineare (Sibilio, 2012) che si incarna in un complesso oggetto di studi, un campo dell'indagine sull'azione, sulla presenza e sulla relazione, le cui analogie si riverberano in altre attività umane, compresa l'attività didattica" (Carlomagno, 2020b, p. 348).

Nell'introduzione del testo "So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio" il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti riporta un'affermazione del drammaturgo e regista britannico Peter Brook che ha dichiarato che "con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre, - ovvero che - [...] il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono continuare a creare" (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 1). Queste parole restituiscono immediatamente l'idea per cui, nella condivisione di azioni performative osservate, si attivi il circuito specchio che permette la condivisione dei contenuti e delle emozioni ad essi connesse, atti a individuarne e determinarne il senso.

¹ www.unisob.na.it/masterteatro

In questa prospettiva l'insegnamento mira a promuovere un processo di trasposizione didattica efficace (Damiano, 2007), per cui «il sapere sapiente diviene sapere insegnato e poi appreso» (Chevallard, 1985; Rivoltella & Rossi, 2017, p. 167).

Un sapere che chiama in causa la formazione e la professionalità del docente che deve saper interpretare un ruolo attivo nell'agire in qualità di regista, perturbatore dell'ambiente, in grado di porre occasioni stimolo agli studenti, attori protagonisti del loro processo cognitivo e creativo (Carlomagno, 2020b).

L'innovazione didattica è stata ricercata nella promozione di un'assonanza regista/docente e attore/allievo, in cui quest'ultimo è attore co-protagonista del proprio processo formativo, in cui l'azione è riposizionata all'interno di un processo di conoscenza: difatti, la cognizione anche ai livelli più elevati, trova il suo fondamento nel corpo in atto (Berthoz & Petit, 2006).

Su queste premesse si è strutturata, negli anni, la progettazione del Master che, a causa dell'emergenza sanitaria, ha visto la sua terza edizione svolgersi in didattica a distanza.

Questa nuova riconfigurazione ha inevitabilmente imposto una rimodulazione dei paradigmi costitutivi del teatro e della didattica che, da sempre, si avvalgono della co-presenza corporea del "qui ed ora", riposizionando le esperienze all'interno di un nuovo Umwelt (Von Uexkull, 1993) che, nella distanza, ha fortemente rafforzato il dialogo con le tecnologie (Laurillard, 2014; Rivoltella & Rossi, 2019).

La didattica performativa come strumento di ritorno alla presenza

Nel corso degli anni di ricerca e sperimentazione del gruppo internazionale "Bio-Educational Embodied Research on Performing Activities (B-ERP)" dell'Università Suor Orsola Benincasa, si è progressivamente creato un terreno di coltura in cui seminare e curare esperienze di ricerca sul significato di azione cognitiva, performativa, emotiva, creativa e relazionale, trasferibili dal modello attoriale e di regia a quello didattico, avvalorando l'idea per cui "la didattica è teatro e il teatro è didattica" (Rivoltella, 2021, p. 24). Entrambi i domini condividono la finalità di "formare educando" e si avvalgono dell'"azione incarnata" del corpo nella comunicazione e nella conoscenza. In tale prospettiva, il teatro e la didattica, condividono alcuni elementi fondamentali, primo fra tutti il possedere e perseguire la propria natura performativa, quella postura dell'agire incarnato, strutturato nell'hic et nunc, nell'interazione attore/spettatore, docente/allievo: un agire creativo, non lineare, flessibile, in continua evoluzione, mai uguale a se stesso (Carlomagno 2020b).

In questo scenario, la didattica, intesa come categoria dei sistemi complessi adattivi, esprime l'insieme di caratteristiche che a loro volta possono essere ricondotte a specifici sistemi composti dall'attore/allievo, dal regista/docente e dal contesto, che interagiscono tra loro in forma non lineare (Sibilio, 2014). L'incontro tra teatro e didattica si struttura proprio su un terreno non lineare, fondato su un viaggio nelle potenzialità dell'azione, nella forza che deriva dall'interpretazione, nella capacità di ricercare l'altro e di essere presente proprio nella presenza dell'altro, nella condivisione di un'azione che, anche solo ad osservarla, "significa, percettivamente parlando, anche simularla col proprio sistema motorio, nel proprio sistema motorio" (Gallese & Guerra, 2015, p. 57), portando la simulazione incarnata, del meccanismo dei neuroni specchio, nella sfera dell'intersoggettività. A partire dall'attivazione di relazioni intra e inter-soggettive, al fine

di promuovere una didattica performativa, nella terza edizione del Master svolta in DaD, sono state sperimentate differenti modalità espressive e interpretative vicarianti, “cioè la molteplicità di soluzioni possibili per risolvere uno stesso problema” (Berthoz, 2011, p. 40), aprendo nuove finestre relazionali e dando luogo e vita a molteplici mondi vissuti, ricreati attraverso l’immaginazione sostenuta dall’arte, che è in grado di muovere le menti e generare differenti mondi, avvalorando in tal modo la prospettiva delineata dal neurofisiologo Alain Berthoz, per cui “il cervello è creatore di mondi [...] non si limita a simulare la realtà, bensì emula un mondo possibile [...] a costo di provocare deformazioni (perceptive) della realtà fisica [...] è questa attività creativa del cervello, che risolve la complessità del mondo esterno producendo percezioni compatibili con le intenzioni riguardo il futuro, la memoria del passato e le leggi del mondo esterno che ha interiorizzato.

Crea, in fondo, un vero e proprio Umwelt” (2011, p. 44).

Il nuovo Umwelt (von Uexküll, 2013) costituitosi a distanza, una bolla percettiva condivisa e protetta, è divenuto così uno spazio potenziale d’incontro, di azione, di interazione e di simulazione, in cui l’alienazione ha ceduto il passo alla risonanza emotiva (Rosa, 2020), attraverso l’attivazione di un clima empatico, generatore di processi di condivisione emozionale.

“La competenza del docente/regista di fronteggiamento dell’imprevisto consiste, infatti, nella capacità di attivare nuove connessioni, per ri-allineare e regolare i diversi sistemi coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento: attore, spettatore e ambiente” (Carlomagno, 2021, p. 424).

In tale ottica, nella costruzione del setting di apprendimento esperienziale a distanza, predisposto sull’esperienza sensoriale, esperienza dei sensi e del sentire, dei corpi co-presenti, “lo strumento tecnologico ha assunto i connotati, non già e non solo, dell’interfaccia, responsabile della sola mediazione della comunicazione, bensì è divenuto esso stesso elemento costitutivo della relazione che co-evolve in una logica enattiva (Rossi, 2011) con i soggetti coinvolti a costituire l’esperienza formativa e trasformativa, centrata sul potenziamento della creatività e dell’immaginazione anche attraverso la simulazione dell’atto” (Carlomagno & Minghelli, 2022, p. 202)².

Con l’obiettivo di strutturare nuove proprietà spazio/temporali e coordinate relazionali della didattica a distanza, nella costante attivazione della presenza, sono state sperimentate pratiche didattico/teatrali centrate sul *corpo in azione*, attraverso l’esercizio delle proprietà della *semplicità* della *separazione delle funzioni*, *rapidità* (Berthoz, 2011), insieme ai principi *semplici* della deviazione (Berthoz, 2015) e *dell’inhibition créatrice* (Berthoz, 2020).

Nel ricorrere alla deviazione, ovvero alla capacità di ciascun attore di agire in maniera creativa e divergente, e al principio della separazione delle funzioni, ovvero la proprietà biologica e cognitiva del saper separare le forme dell’azione e predisporre una percezione che operi su binari separati e solo successivamente integrabili, (scomponendo in questo

² Partendo da considerazioni riguardanti la funzione costitutiva svolta dalla presenza del corpo nell’ambito educativo, si è strutturato il Metodo CReAP+T centrato su Corporeità, Creatività, Relazione, emozione, Azione, Performatività + Training/Tecnologia. Una ricerca del 2021 ha messo in evidenza quanto il ricorso a pratiche attoriali che hanno previsto l’impiego attivo, creativo e performativo del corpo, nella didattica a distanza, si sia rilevato uno strumento efficace ai fini dell’istaurazione di una positiva relazione educativo/didattica, incidendo significativamente sulla percezione di un ambiente di apprendimento condiviso, riducendo la “distanza interpersonale” (Hall, 1963) percepita tra discenti e tra questi e il docente.

ambito l'utilizzo dei codici della comunicazione), è stata resa visibile l'unicità e la peculiarità di ciascuno nel fronteggiare stimoli e sollecitazioni provenienti dal regista/docente o da altri attori del processo creativo e formativo, all'interno di un *setting protetto*, dove la *perc-azione* (Berthoz, 2011, p. 42) ha rappresentato e generato un mondo possibile.

È stata condotta, in tal senso, una personale ricerca sul corpo che ne ha definito una propria drammaturgia e un personale alfabeto, corredato dal copione emotivo e narrativo del sé, dove la condivisione ha attivato i meccanismi di rispecchiamento e risonanza, che nella *embodied simulation* consentono l'instaurazione di una *shared manifold*, ovvero una "molteplicità condivisa" generatrice di quella "consonanza intenzionale" grazie alla quale ciascuno sente "con l'altro, una relazione di identità e reciprocità" (Gallese & Morelli, 2011, p. 4; Carlomagno, Minghelli, 2022). Il presupposto di una fruibilità didattica dell'esperienza teatrale appare, in tal senso, "il riconoscimento scientifico del corpo come significante creativo, come incarnazione dell'azione nella presenza scenica che agisce attraverso le soft skills (Pellerey, 1984) e che consente scientificamente di indagare il livello pre-espressivo in ognuno" (Carlomagno 2020).

In questa prospettiva, in cui le azioni performative, singole e di gruppo, si sono costituite come "evento" - "gioco sociale [...] che si è prodotto nell'interazione tra attori e spettatori" (Fischer-Lichte, 2014) è stato fondamentale poter rivedere le proprie *performance* attraverso una "lente" didattica, orientata dal docente. Un processo di mediazione mirante ad attivare momenti di riflessione (Schön, 1993) condivisa, onde promuovere la consapevolezza circa le potenzialità insite nell'uso della comunicazione teatrale e della comunicazione non verbale e mimico gestuale. In queste attività di pratica e nella possibilità di rivedersi e condividere le performance insieme agli altri, il "corpo" è divenuto "luogo di risonanza emotiva", che ha attivato una speciale sintonia, una vibrazione sincronica, "[...] una forma di relazione tra il soggetto e il mondo" (Rosa, 2020a, p. 25).

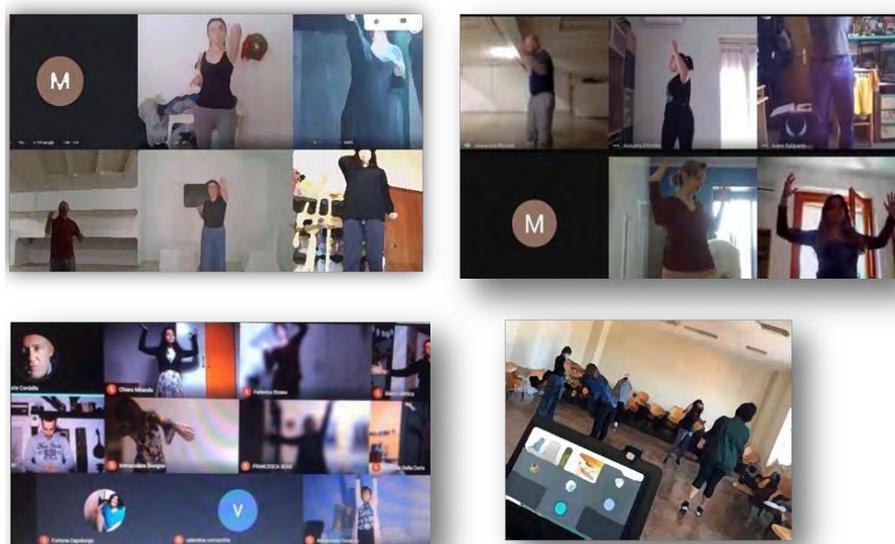


Fig. 1 Attività di training attoriale

Avvalorando la prospettiva fenomenologica secondo la quale “la mente non è altro che corpo in movimento”, (Varela, 1999) nel promuovere la didattica performativa è stato utilizzato l’approccio CReAP+T, il cui l’acronimo sta per Corpo/ Creatività, Relazione, emozione e Azione, Performatività + Training/Tecnologia, grazie al quale anche a distanza, attraverso un ricorso sistematico e consapevole alle tecnologie, è stato possibile sperimentare la dimensione esperienziale embodied and enactive che ha consentito di individuare nel training, nel richiamo alla presenza e nel feedback le principali strategie didattiche performative teatrali. Un approccio che si struttura su caratteristiche dialogiche e autopoietiche, cicliche e ricorsive (Rossi et al., 2018), costituite da dimensioni intersoggettive (Gallese, 2007) significative e da variabili emozionali dei processi di partecipazione e restituzione, sintonizzazione empatica e risonanza (Gallese & Morelli, 2011; Carlomagno & Minghelli 2022), che ha inteso attivare meccanismi di perc-azione, (Berthoz, 2011) conoscenza e coscienza del proprio corpo come elementi indispensabili a garantire la relazione e la cognizione. L’uso consapevole del corpo, della voce e del gesto hanno assunto il ruolo di strumenti di richiamo alla presenza. L’orizzonte tra didattica e teatro si intravede, in primo luogo, nel riconoscere il significato della presenza nel processo di insegnamento-apprendimento, che nell’alienazione pandemica, è divenuto un tema ancor più urgente, focalizzando l’attenzione sul senso della presenza nello spazio-tempo della scena didattica, che assume significato di fonte di energia e di interpretazione culturale (Carlomagno 2020b).

Una “presenza” intesa come “bios scenico e fonte di energia” (Barba, 1993), come consapevolezza di essere qui e ora, in connessione con se stesso, con il luogo e con gli altri in una co-azione capace di generare uno spazio energetico che il biologo Sheldrake definirebbe “campo morfogenetico” (2013), dove il corpo nello spazio esiste attraverso le interazioni con l’ambiente da cui dipende e nel quale è possibile determinare incontri macrofisici, attraverso l’attivazione di un clima empatico (Maturana & Varela, 1992).

Il ricorso alle pratiche e tecniche delle arti performative ha consentito di promuovere e approfondire lavoro sulla presenza attraverso il training attoriale (Carlomagno, 2020b), e il feedback che ha nutrito la partecipazione viva e attiva degli attori, con continue restituzioni e rimandi.

Posto ad inizio di ogni masterclass laboratoriale, il training ha favorito il richiamo alla presenza e una progressiva presa di coscienza delle proprie potenzialità e dei propri e personali strumenti espressivi e creativi, attraverso il ricorso a tecniche teatrali che puntano al risveglio emotivo e corporeo; un lavoro su se stessi che coinvolge il soggetto come essere integrale: corpo, mente e anima, esterno e interno, espressività ed emozioni, per arrivare ad una dilatazione della percezione che diviene, a sua volta, coscienza (Taviani, 1997, p. 145; Carlomagno, 2020b, p. 356).

La strategia del feedback in questo approccio diviene elemento indispensabile a fondare la relazione e l’interazione, grazie alla sua capacità di costituirsi come loop autopoietico (Fischer-Lichte, 2014), inteso come un atto ricorsivo tra osservato/osservatore, processo che si autorigenera, in continuo divenire, implicito alle prassi performative non codificate, in grado di incidere significativamente sulla relazione in didattica e di restituire all’attore e allo spettatore il ruolo di co-costruttori di senso del processo cognitivo.

Sulla base di queste riflessioni, i costrutti di sintonizzazione (Gallese & Morelli, 2011), intersoggettività (Gallese, 2007), e del feedback (Fischer-Lichte, 2014; Rossi et al., 2018;

Carlomagno & Minghelli, 2021), veicolati dalle prassi performative (Carlomagno, 2020a) nel richiamo alla presenza si sono costituiti come energia associata anche al rilascio delle emozioni, aprendo nuove visioni alle ipotesi della percezione su basi biochimiche poste alla base dei processi trasformativi (Candace, 2016).

Se da un lato il prolungarsi della pandemia ha inibito, di fatto, il ritorno alla presenza, dall'altro l'esperienza della didattica a distanza, anche in ambito squisitamente teatrale, ha consentito una sperimentazione che ha visto, nello sconfinamento e nell'ibridazione disciplinare, il fronteggiamento della complessità, incentivando il desiderio di scoperta nella ricerca di varie forme di espressività, di relazione e di presenza, anche a distanza, contaminando il teatro e la didattica con altri dispositivi. Nella consapevolezza che il "teatro", così come la "didattica", è co-partecipazione di corpi, condivisione dello spazio e "ne peut pas exister sans la relation acteur/spectateur, sans la communion de perception directe, 'vivante'" (Grotowski, 1965, p. 17), per concepire le arti sceniche "a distanza" è stato immaginato un viaggio di scavo nelle differenti possibilità espressive, abitando i confini del teatro, e dunque della didattica, sconfinando nelle tecniche e pratiche di altre arti. Un viaggio dal teatro fino alle arti confinanti della pittura, della fotografia, della musica, della performance, della danza e della video arte declinate in ambiente tecnologico. Risorse e tools indispensabili anche alla didattica disciplinare, ancor più quando elementi di inibizione determinano nuove necessità e nuove visioni.

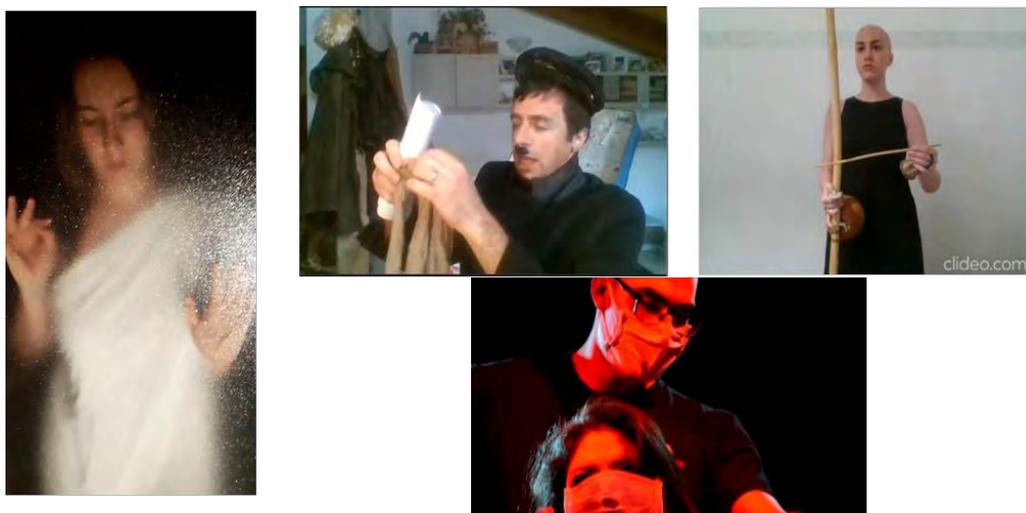


Fig 2- SLT Performance a distanza degli studenti

SCREEN LIFE THEATRE: il limite come stimolo alla creatività

Nel Master "Teatro, pedagogia e didattica. Metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche", nelle masterclass di teatro performativo, è stato strutturato un percorso durato un anno, interamente online, di sperimentazione, di ricerca e di contaminazione, nell'immaginare differenti possibilità espressive e di relazione attraverso la didattica a distanza.

Non si è trattato di proporre un'alternativa al teatro dal vivo, ma di vivere il presente distopico e di attraversare le frontiere della distanza e dell'isolamento, immaginando nuove

forme di comunicazione, di espressione e di relazione, nuovi linguaggi e nuovi strumenti per contaminare il nuovo modo di fare Arte e fare Didattica.

Così nasce l'idea "Screen Life Theatre" (SLT) del regista Marcello Cotugno, docente del master di recitazione e regia, che prende il nome dal quasi omonimo Screen Life Cinema, una sperimentazione cinematografica sviluppatasi negli ultimi anni, nella quale, come in omaggio ai dogmi di un nuovo manifesto, i registi si impegnano a usare esclusivamente lo schermo del computer come mezzo dello storytelling. Ecco allora film come "Unfriended" di Levan Gabriadze, dove tutto si svolge tra videochiamate Skype, chat di Facebook, musiche prese da Spotify, sempre entro il confine dell'ecosistema digitale.

Non c'è una sola scena girata in modo convenzionale e, al di là del risultato, è proprio il limite ad aprire nuove frontiere espressive.

La conclusione del percorso attuato in DaD nel mese di febbraio 2021, attraverso un elaborato critico e un'azione performativa, ha preso spunto da materiali tratti dalle raccolte del collettivo inglese Dark Mountain, tutte incentrate sul tema dell'ecologia e della sostenibilità, realizzando una performance che è andata in diretta Facebook sui canali dell'Università, un prodotto non convenzionale, integrato con le nuove tecnologie e calato nel contesto social, del nuovo scenario virtuale.

L'obiettivo non è stato semplicemente quello di presentare una performance live in diretta su Facebook o di registrarla con una webcam, piuttosto far diventare la performance stessa un'azione di vita quotidiana, contaminandola con il nuovo habitat rappresentato dalla casa, che è diventato nello stesso tempo luogo dove si abita e luogo della performance, confine nel quale si è relegati e luogo di immaginazione, creazione e sviluppo della vita e dell'arte. "Teatro come Arte della vita", direbbe l'etno-scenologo Pradier, o come suggerisce il performer Bruce Naumann, confondere il limite tra vita reale ed arte e perseguire il proprio pensiero artistico rendendolo coerente con il nostro modo di stare al mondo.

Prendendo spunto dalle ricerche sullo spettacolo ai tempi della pandemia svolti dall'Università di Exeter e collegati allo spettacolo The Tempest della Compagnia Creation Theatre, presentato in diretta Zoom nel maggio 2020, è stato ricreato, attraverso l'uso del software ManyCam, un vero e proprio studio televisivo casalingo, dove, nei limiti imposti dal distanziamento, gli attori/allievi hanno potuto fruire di dodici postazioni video. Webcam, smartphone, telecamere di sorveglianza, slide fotografici, loop audio e video, collegamenti Zoom, svolgono la funzione di trigger creativo per immaginare un modo nuovo di andare in scena, mantenendo una delle caratteristiche proprie del teatro: la diretta.

Si è ricreata, in tal senso, la magia del teatro, nell'andare in scena nello stesso momento, ognuno dalla propria casa. Nelle partiture fisiche di sola voce, di testi scritti o di montaggi creativi di fotografie e video, è stato sperimentato il concetto kierkegaardiano della filosofia del vissuto quotidiano, declinando il pensiero in azione, rafforzando così il concetto piagetiano e avvalorando ciò che i biologi Maturana e Varela postulano nella loro visione embodied, per cui "ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione" (Maturana & Varela, 1992, p. 43).

Sia che SLT generi teatro, teatro-danza, voce suonata, video arte o la rappresentazione dell'assenza corporea del performer stesso, l'obiettivo da raggiungere non è stato quello di produrre, ma di proporre una strada da percorrere per creare i primi frammenti espressivi di quella che sarebbe potuta essere la performance conclusiva della drammaturgia originale

scritta dagli attori/allievi. Una restituzione del percorso del Master, che nelle altre edizioni si è svolta davanti ad un pubblico, perché il Teatro esiste nella misura in cui “posso scegliere uno spazio vuoto qualsiasi e decidere che è un palcoscenico spoglio. Un uomo lo attraversa e un altro lo osserva: è sufficiente a dare inizio a un'azione teatrale” (Brook, 1998, p.21).

“Se è vero”, afferma il regista Marcello Cotugno, “come sosteneva il regista britannico Peter Brook che l'originalità è morta, individuare una frontiera così vicina (lo schermo del PC) e allo stesso tempo così lontana (nulla può sostituire la presenza fisica nell'atto rituale del teatro), può rivelarci una possibilità di performare in uno scenario che, fino a prima della pandemia, si poteva immaginare solo in una puntata di Black Mirror, trovando un nuovo spazio tra gli angusti limiti che la quarantena e la distanza sociale ci impongono”. E' necessario sottolineare, in tal senso, che il limite stesso si è rivelato generativo di nuove sperimentazioni e di nuove visioni, che hanno fatto immaginare nuove possibilità di relazione e di presenza.

Conclusioni

In tale scenario, una varietà di codici comunicativi verbali e non verbali si sono costituiti come supporto alla formazione didattica, offrendosi come strumenti di vicinanza funzionale (Berthoz, 2015) di simulazione originale e di espressione personale che hanno dato modo, a ciascun attore del processo creativo e formativo, di comprendere appieno il potenziale comunicativo, globale e “specifico” del corpo e delle sue funzioni e di verificarne la spendibilità nelle pratiche didattiche.

La conclusione del percorso di formazione ha previsto e promosso, nel mese di giugno 2021, un ritorno alla presenza, in occasione dell'evento conclusivo intitolato “Dalla bolla virtuale alla presenza”, svolto nell'ambito dei progetti culturali promossi dal Campania Teatro Festival nel Bosco di Capodimonte, che ha rappresentato un momento di incontro, di condivisione e di co-azione performativa dove, nel ritorno alla presenza, il “corpo” è divenuto luogo di una “risonanza emotiva” “[...] tra due entità [...] possibile soltanto sullo sfondo di un ambiente non risonante, ‘silente’” (Rosa, 2020, p. 169).



Fig. 3 Evento conclusivo “Dalla bolla virtuale alla presenza”, nell’ambito dei progetti culturali promossi dal Campania Teatro Festival (Bosco di Capodimonte).

Prendendo a prestito le considerazioni di Hartmut Rosa (2020) per cui “la risonanza e l’alienazione sono complementari e possono trovarsi addirittura in un rapporto di incremento reciproco” (p.176), proprio nel momento di grande alienazione si è inteso aprire uno spazio di “ascolto” e di condivisione di presenza corporea, necessari alla riapertura degli assi di connessione di corpi volutamente chiusi, irrigiditi da posture di chiusura, attivate in contrasto alla minaccia invasiva del virus.

Il training collettivo, che ha concluso la performance di teatro dal vivo con un grande cerchio, (Fig.3) ha generato sfere di risonanza e l’attivazione di campi morfogenetici (Sheldrake, 2009) attraverso le seguenti fasi: a) il rilassamento fisico; b) la connessione con la terra; c) il direzionamento del viaggio; d) l’andata; e) il processo di trasformazione; f) la consapevolezza; g) il ritorno; h) l’innalzamento del piano di coscienza.

Proseguendo sulla capacità del feedback autopoietico di generare restituzioni ricorsive, è quanto mai appropriato concludere il lavoro con le parole di una allieva che hanno contribuito a restituire il senso delle azioni, invitando ad implementare percorsi formativi strutturati su azioni didattico performative efficaci e significative: “Il mondo si è fermato per un tempo indefinito, troppo lungo e troppo breve. Ma per fortuna, ad un certo punto, si è pensato che si dovesse ricominciare a vivere in qualche modo. Ed è stato in questo momento che ci siamo interrogati tutti insieme sulla possibilità di cominciare a pensare a soluzioni alternative alla presenza, anche per il nostro Master. Mi ci mettevo, provavo a fare e magicamente tutto mi riusciva. Ed ogni volta era una nuova conquista, una gioia indescrivibile, diversa da quella dell’anno precedente in presenza, ma altrettanto intensa.

La discussione finale è stata per me la conquista più grande, il regalo ultimo, intimo, unico e preziosissimo di questo Master: vivere in pochi minuti un'esperienza di affondamento e risalita, di morte e di rinascita, di disperazione e di speranza, di fine e di inizio, di delusione e di fiducia di me e in me. Ed è incredibile che tutto questo sia accaduto anche senza muovermi da casa!”.

In conclusione, si può affermare che la “mancanza” stessa è divenuta generativa di una rinnovata energia che, nel dialogo tra didattica e teatro, ha inteso sperimentare la capacità del corpo di costituirsi come strumento e simbolo “in grado di presentificare” le rappresentazioni (e dunque le relazioni), consentendo una “sintonizzazione mentale” tra tutti gli attori coinvolti nel processo (Gallese & Morelli, 2011, p. 2).

Di seguito Frammenti tratti da *L'altro sguardo: per un teatro clandestino*, di Antonio Neiwiller, letti nell'inaugurazione della terza edizione del Master TPD in DaD, a.a. 2020-2021, da Nadia Carlomagno.

L'altro sguardo: per un teatro clandestino

È tempo di mettersi in ascolto.

È tempo di fare silenzio dentro di sé.

È tempo di essere mobili e leggeri,

di alleggerirsi/ per mettersi in cammino.

È tempo di convivere con le macerie e l'orrore,

per trovare un senso.

Tra non molto, anche i mediocri lo diranno.

[...]

È tempo che l'arte trovi altre forme

per comunicare/ in un universo

in cui tutto è comunicazione.

È tempo che esca dal tempo astratto del mercato,

per ricostruire il tempo umano dell'espressione necessaria.

Ci vuole un altro sguardo

per dare senso a ciò

che barbaramente muore/ ogni giorno/ omologandosi.

E come dice un maestro:

«tutto ricordare e tutto dimenticare».

Che senso ha se solo tu ti salvi...

Frammenti tratti da

L'altro sguardo: per un teatro clandestino,

Antonio Neiwiller maggio 1993, dedicato a Tadeusz Kantor

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2020). *L'inhibition créatrice*. Parigi: Jacob.
- Berthoz, A. & Petit, J.L. (2006). *Physiologie de l'action et Phénoménologie*. Parigi: OdileGiacobbe.
- Brook, P. (1998). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni editore (ed. or. *The empty space*, London 1968).
- Candace, B. Pert (2016). *Molecole di emozioni. Il perché delle emozioni che proviamo*. Milano: TEA.
- Carlomagno, N. (2020a). *La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. DOI: 10.7346/sipes-01-2020-42. Pp.613-631.
- Carlomagno, N. (2020b). *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*. *Education Sciences & Society*. 1. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9941.
- Carlomagno, N. (2021). *Performative Didactics: the Declination of Simplicity in the Performing Arts-Nuova Secondaria – n. 10, giugno 2021 - Anno XXXVIII- ISSN 1828-4582, pp. 419-428*.
- Carlomagno, N. (2022). *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*. *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 6 febbraio 2022.
- Carlomagno, N., Cordella F., Minghelli, V., Rivoltella, P. C. (2021). *Performative Didactics in a Technological Environment*. *REM*, vol. Vol. 13, N. 1, Year 2021, p. 7-16, doi: 10.2478/rem-2021-0003.
- Carlomagno, N., Minghelli, V. (2021). *Distance teaching as a performative experience*, *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics - Anno 5 n. 2* <https://doi.org/10.32043/gsd.v5i2.382>, pp. 187-198.
- Carlomagno, N., Minghelli, M. (2022). *Interpersonal Distance in CReAP+T Method in Distance Learning. The Paradigm of Space in Technology-Based Dialogues*. Springer Nature Switzerland AG 2022. G. Casalino et al. (Eds.): *HELMeTO 2021, CCIS 1542*, pp. 199–214, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96060-5_15
- Caruana, F., Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: Angeli.
- De Marinis M. (2012). *Il teatro dell'altro*. Firenze: La casa Usher.
- Fischer-Lichte E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci editore.
- Frauenfelder E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?* Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition.
- Gallese, V., (2007). *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, 1, 197-208
- Gallese, V. (2013). *Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività*. *Educazione Sentimentale*, 20, pp. 8-24.
- Gallese, V., Morelli U. (2011). *Il teatro della metafora del mondo e del teatro nella mente*. Castiglioncello (PI): 25 Febbraio.
- Gallese, V., Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grotowski, J. (1965). *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Rossi, PG., Rivoltella, P.C. (trad.it). Milano: Franco Angeli.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Trad. it. Venezia: Marsilio, 2001.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1992). *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano
- Oliverio, A. (2008). *Prima lezione di neuroscienze*. Roma: Laterza.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina Raffaello.

- Rivoltella, P.C. (2017). Corpi in situ-azione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.* (pp. 89-99). Lecce: PensaMultimedia.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia Didattica. Corpo, pedagogia e Teatro.* Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (a cura di) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante.* Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione.* Brescia: Morcelliana.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio.* Milano: Raffaello Cortina.
- Rosa, H. (2020). Risonanza come concetto chiave della teoria sociale. "Studi di estetica", anno XLVIII, IV serie, 2/2020 *Sensibilia*. <http://10.7413/18258646131>. (Trad. it., Ed.) Serena Massimo, (trad. it.) del saggio di H. Rosa, *Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie*, in Jean-Pierre Wils (Hg.), *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*, Baden-Baden, Nomos-Verlag, 2019, pp. 9-30.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente.* Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., Pennazio, V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generative. *Education Sciences & Society*, 2/2018, 83-107.
- Sheldrake, R. (2009). *New Science of Life. Third edition. Icon book.*
- Sibilio, M. (2012). *La dimensione semplice nell'agire didattico.* In Id. (a cura di), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari.* Lecce: Pensa.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice.* Napoli: Liguori.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo.* Bari: Dedalo.
- Simon, H.A. (1996). *The science of the artificial, 3rd Edition.* Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Taviani, F. (1997). *Passaggi e sottopassaggi. Esercizi di terminologia.* In: De Marinis M., (a cura di). *Drammaturgia dell'attore.* Porretta Terme. I Quaderni del Battello Ebro.
- Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition.* Stanford University Press.
- Von, Uexkull (1933). *Ambienti animali e ambienti umani. Una passeggiata in mondi sconosciuti e invisibili.* Mazzeo, M., (ed.) Quodlibet, Roma 2013. In: Guidi C., *Tra mente estesa e plasticità neurale: il linguaggio come "artefatto fondamentale"* RIFL/SFL 129-142 DOI: 10.4396/SFL201710, pp. 129-142 (2017). www.unisob.na.it/masterteatro



ARIANNA: UNA RICERCA PERFORMATIVA NELL'ESPERIENZA DELLA CRISI E DELLE SUE POSSIBILITÀ TRASFORMATIVE NELL'AMBITO DEL LAVORO EDUCATIVO SOCIALE.

ANTONELLA CUPPARI

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 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 costruito 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

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.

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.

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 per la disabilità, due responsabili di cooperative sociali e referenti di enti pubblici locali

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.

(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 gomitolo 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 multiviario 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 che hanno utilizzato il canale interpretativo della danza (Ferri, 2018; Banglely, 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'orologiaio 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 un 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.

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 memorie sas 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.

Giacconi, 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)
- 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/10.13128/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

ATTI DEL CONVEGNO INTERNAZIONALE SU: “APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO, ARTI PERFORMATIVE, CAMBIAMENTO SOCIALE”.



GIOVANNI DI PINTO

Il mio intervento si concentrerà sulle non trascurabili potenzialità del teatro d'impresa che, laddove utilizzato con cognizione di causa, potrebbe divenire un rilevante veicolo di miglioramento delle relazioni interpersonali dei professionisti che operano, a vario titolo, nel contesto scolastico.

Il significato profondo del contenuto del film del 2003 di Francesca Comencini, dal titolo “*Mi piace lavorare*”, risulta essere straordinariamente emblematico per comprendere lo stato dell'arte dei non semplici rapporti nei contesti lavorativi. Come mostrato dal suddetto film, l'affievolimento della dimensione umana e la “*logica dell'efficiantismo a tutti i costi*”, potrebbe condurre a promuovere alcuni discutibili modus operandi che, secondo la logica perversa del “*dividi et impera*”, vanno a discapito del benessere psicofisico del dipendente che, nel corso del tempo, viene ad essere annientato psicologicamente

Da qui l'esigenza di prevenire tali situazioni poco piacevoli per il dipendente ma, soprattutto, poco produttive per qualsiasi contesto professionale.

Nel settore scolastico, infatti, le situazioni conflittuali possono condurre al “*trasferimento per incompatibilità ambientale*”, ai sensi dell'art. 468 del T.U. sulle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (D.Lgs. 297/1994).

Provvedimento, quello di cui sopra, che viene adottato dall'Amministrazione per ripristinare, il più presto possibile, la serenità della vita scolastica, fortemente compromessa da relazioni nocive che, fra l'altro, sono altamente diseducative per la popolazione studentesca che, come ben sappiamo, impara anche per emulazione

Muovendo da tale prospettiva, l'annichilimento delle disarmonie in una qualsiasi comunità educante, dovrebbe rientrare nelle finalità prioritarie del piano di miglioramento che ciascuna istituzione scolastica si trova a predisporre, ai sensi e per gli effetti del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione, ovvero del DPR n° 80 del 2013 (MIUR,2013). Sicuramente, il Dirigente Scolastico, in quanto leader educativo, può contribuire in modo significativo a migliorare il clima all'interno della scuola. Ciò premesso, se il nucleo centrale della funzione dirigenziale, sta proprio nell'individuare ed eliminare gli attriti organizzativi, la preparazione professionale del suddetto, sta nel saper gestire con efficacia le (non facili) relazioni con il personale in servizio presso la scuola di titolarità' (GIANNELLI A., 2015).

Dunque, la strategia risolutiva dovrebbe portarci ad investire sulle risorse umane che, tuttavia, non hanno limiti e, dunque, hanno capacità immense.

Del resto, gli uomini possono fare grandi cose se:

1. sono trattati come esseri umani intelligenti;
2. non sono mai in una posizione dove la loro dignità può essere compromessa;
3. sono sempre trattati con rispetto;
4. è loro consentito di coinvolgersi nel raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione;
5. sono ben addestrati;
6. è loro consentito di dare un contributo significativo al lavoro che svolgono
- 7.

Pertanto, va da sé che per sviluppare le risorse umane, occorre rinforzare le doti positive presenti nelle persone (GALGANO A.,1992).

Può essere interessante per l'oggetto della presente relazione, prendere coscienza del fenomeno del *burnout* per fronteggiarlo. Come risaputo, soprattutto la classe docente rientra a pieno titolo nella fragile categoria delle professioni di aiuto. Una categoria, quella appena menzionata, che, purtroppo, non è esente dal *burnout*, quale condizione in cui il soggetto vive uno stato di esaurimento fisico ed emozionale, di demotivazione, irritabilità, che lo porta a percepirsi alla stregua di un fallito.

A tal fine, può essere utile, invece, andare ad indagare le cause generatrici del summenzionato fenomeno. Quel filone di ricerca che si concentra sui fattori psicosociali e organizzativi, sottolinea l'importanza di situazioni particolari, quali, per esempio, l'essere chiamati ad espletare compiti non assolvibili per carenze organizzative o insufficienza di risorse o troppo al di sopra delle capacità dell'individuo (Jimmieson, 2000

Interessanti risultano essere i risultati di una ricerca nazionale condotta su un campione di 1.252 insegnanti sulla percezione del *burnout* nella classe docente. Nell'indagine appena menzionata, tra i fattori di stress, la conflittualità tra colleghi, incide con una percentuale del 32% (D'Oria, Pocaterra, Pozzi, 2004). Dato, quello emerso, che conferma quanto la scuola sia un'organizzazione complessa (a legami deboli) che chiede ai differenti attori del comparto istruzione, una notevole resilienza per adattarsi all'instabilità e all'incertezza. E' acclarato che il cambiamento sociale, l'obsolescenza delle competenze e l'efficienza e l'efficacia della Pubblica Amministrazione esigono professionisti inclini all'innovazione, disposti ad apprendere "l'arte del trasformarsi" per adattarsi sempre più a contesti organizzativi a elevata complessità

Partendo da tale angolazione, la Scuola delle Relazioni Umane di Mayo, potrebbe fornirci una valida pista da seguire per promuovere una vera e propria metamorfosi nei contesti professionali

Dopo una serie di ricerche (condotte dal 1927 al 1932), Mayo prese atto che l'insoddisfazione dei dipendenti era causata dall'eccessiva rigidità ed impersonalità dei rapporti con la direzione e tra il personale stesso. La conclusione più interessante a cui giunse, lo condusse ad affermare che il raggiungimento delle finalità aziendali comportava anche la soddisfazione dei bisogni individuali, non raggiungibile con incentivi meramente monetari, ma attraverso la pratica di migliori rapporti umani nell'organizzazione (BALDASSARRE, 2004).

Alquanto illuminanti per i nostri scopi, risultano essere gli studi di Crozier e Friedberg. I due autori sopra menzionati, infatti, rilevarono che un'organizzazione più che un sistema predeterminabile, rappresenta il risultato di processi di apprendimento organizzativo, di incontro tra attori e coalizioni con interessi diversi, di approfondimento reciproco dei comportamenti e dei loro effetti e di definizioni a posteriori delle preferenze in base all'osservazione degli effetti delle soluzioni organizzative via via adottate (Crozier M., Friedberg e., 1978).

Stando a quanto premesso, appare evidente che la precondizione per proporre il teatro d'impresa nel contesto scuola, risulta essere l'attenzione e, dunque, la cura dei rapporti umani. A tal punto, viene spontaneo chiedersi quale sia il beneficio che potrebbe trarne l'organizzazione scolastica da una forma d'arte come il teatro d'impresa. Il teatro d'impresa, come metodologia innovativa, offrirebbe la possibilità ai professionisti del comparto scuola di riflettere sui propri comportamenti attraverso una forma leggera, ma di grande impatto, che aggira le difese spesso suscitate dai metodi di formazione tradizionale, attivando un processo di interpretazione e ristrutturazione della realtà (Aragou-Dournon B., De Trie P., 1998). L'arte e lo spettacolo hanno dimostrato, soprattutto in contesti rieducativi, di produrre un impatto positivo nella soluzione di problemi legati all'aggressività comportamentale, alla difficoltà di instaurare rapporti personali. Come ben sanno i cultori della materia, il teatro d'impresa deriva dalla combinazione di due termini: TEATRO, nella sua duplice accezione di arte e di luogo, di spazio scenico, di rappresentazione che separa il pubblico dagli attori, dal "mondo magico" dello spettacolo e IMPRESA, come luogo di lavoro in cui si incontra una comunità che persegue determinati obiettivi economici e sociali (Buccolo M., 2008). Da qui, l'organizzazione scuola potrebbe essere definita come il luogo privilegiato in cui si apprende ad amare l'arte, ma anche come sito ideale nel quale ciascun attore interagisce con una comunità educante che persegue un fine duplice: il successo formativo dei discenti (*obiettivo sociale*) che potrebbero diventare "forza lavoro competente" in grado di concorrere allo sviluppo sostenibile del paese (*obiettivo economico*). Dunque, il teatro d'impresa potrebbe esser concepito come mezzo ad hoc per riprodurre la realtà della scuola e sviluppare le risorse umane.

Stando ai canoni di tale metodologia, la costruzione dello scenario trarrebbe ispirazione proprio dalla verosimiglianza, dall'essere aderente alla realtà del lavoro; motivo per cui il luogo scenico riprodurrebbe fedelmente il sito in cui si svolge il lavoro: uffici, LIM, PC, classi, banchi, scrivanie, ecc... E questo perché i problemi della scuola dipendono dalla scuola e si risolvono esclusivamente in tale luogo

Pertanto, la pratica del teatro d'impresa sarebbe improntata essenzialmente sul registro comico, per poter rendere "digeribili" messaggi in altro modo difficili da accettare e catturare più facilmente l'attenzione del pubblico nell'intrattenimento. L'aspetto comico sarebbe ottenuto attraverso la parodia: le situazioni e i personaggi, sarebbero presentati attraverso la loro "caricatura".

I personaggi rappresenterebbero degli stereotipi e riprodurrebbero i differenti tic e gesti tipici delle varie tipologie di figure professionali operanti nel comparto scuola (es. la docente anziana nevrotica perché insoddisfatta che urla a batte la bacchetta sulla cattedra o il Dirigente Scolastico ossessionato dalla puntualità che attende all'ingresso della scuola il personale in servizio battendo il dito sulla cassa dell'orologio ogni qualvolta arrivi un suo dipendente).

Tutti i gestori delle risorse umane, dovrebbero prefiggersi di migliorare pragmaticamente le relazioni interpersonali nel contesto scolastico. Obiettivo perseguibile, quello sopra auspicato, nel momento in cui i suddetti si pongono nella condizione di “farsi illuminare” dalle diverse tipologie di teatro d’impresa; delle quali provo a citarne alcune. Per esempio, proponendo ai professionisti del settore istruzione il teatro d’impresa a “*soggetto fisso*”, il quale consente di presentare dei copioni che propongono delle tematiche predefinite (es. di tipo relazionale e/o organizzativo), inscenando una rappresentazione condotta da attori professionisti che veicolerebbero il messaggio prescelto precedentemente dal Dirigente Scolastico o dal Collegio docenti. Rappresentazione che potrebbe, eventualmente, essere interrotta coinvolgendo i partecipanti (dirigente e docenti) nella scelta della realizzazione del finale. Un modo, quello appena presentato, che renderebbe lo spettacolo interattivo in virtù dell’improvvisazione di differenti soluzioni alle problematiche oggetto di formazione e, soprattutto, del coinvolgimento nelle rappresentazioni dei reali fruitori del servizio scolastico (studenti e/o genitori).

Quella del “*clown-analista*” rientra in un’altra metodologia all’interno della quale chi riveste il ruolo di clown durante le riunioni di lavoro o in altri momenti della vita scolastica, esprime a caldo l’eventuale “non detto” e i discorsi latenti. Tale persona agisce come un analista istituzionale, restituendo in tempo reale le dinamiche interne al gruppo, le contraddizioni e le incongruità, svelando i rapporti di forza e interpretando le obiezioni sottese di ciascuno. Va sottolineato che il ricorso al “clown-analista”, presuppone, da parte della scuola, una notevole capacità di accettazione della critica

Per quanto premesso, appare rilevante cogliere il valore aggiunto nell’utilizzo del teatro d’impresa nel settore scolastico. Il ricorso al teatro d’impresa, consentirebbe di realizzare un laboratorio di formazione alternativo all’aula nel quale sperimentarsi, “mettersi in gioco” per comunicare meglio (evitando incongruenze) con se stessi e con l’altri individuo, perché comunicazione verbale e non verbale devono essere coerenti e non elidersi a vicenda, come suggerito egregiamente da Waltzlawick

Inoltre, l’impiego di tale metodologia permetterebbe di presentare inedite e proficue strategie di gestione delle dinamiche relazionali. Per di più, appare necessario evidenziare che il teatro d’impresa agevolerebbe l’introduzione di un cambiamento significativo nell’organizzazione, in virtù della particolare attenzione nei confronti dei rapporti umani. Il teatro d’impresa deve essere concepito come un ottimo investimento e non certo come una banale rappresentazione fine a sé stessa, soprattutto perché offre un contesto prossimo a quello professionale, all’interno del quale è più semplice accettarsi, riflettere sulla propria persona ipotizzando un reale miglioramento.

Del resto, il teatro gioca sull’emozione, che sappiamo essere sorgente di azione e motore di cambiamento. Alla luce di quanto disquisito, diviene, quindi, indispensabile che tutti gli attori del sistema scolastico, nessuno escluso, debbano impegnarsi a costruire e incentivare un contesto professionale più compatibile con la creatività e l’arte, posto che un tale habitat, laddove orientato positivamente dai due elementi appena citati, consentirebbe di promuovere un clima comunicativo più favorevole e sereno. Ergo, la formazione sulle dinamiche relazionali, potrebbe sicuramente rappresentare un’ancora di salvezza non solo per la classe docente, ma anche per quella dirigente.

Al centro del discorso formativo (obbligatorio, permanente e strutturale per i docenti ai sensi e per gli effetti dell'art.1, co. 124, della L. 107/2015) dovrebbe esserci sempre l'uomo con la sua vita, il suo mondo e i suoi significati che porta all'interno dell'organizzazione di cui ne è parte vivente. Pertanto, diviene necessario ricercare dei metodi che orientino al miglioramento delle risorse umane. Questi ultimi dovrebbero contenere tutte le potenziali strategie, tali da rendere la persona protagonista del proprio sapere al fine di riuscire a dominare con successo gli eventi e sapersi gestire trovando costanti soluzioni ai problemi.

Ricollegandomi alle tematiche del Convegno e agli interventi degli altri Relatori, ritengo opportuno concludere asserendo che il cambiamento sociale può diventare un concreto obiettivo perseguibile se, attraverso l'utilizzo delle arti performative, si apprendono quelle tecniche adeguate indispensabili a trasformare ciò che risulta sterile e lesivo per l'intera comunità educante.

Il teatro d'impresa, dunque, rappresenterebbe una modalità creativa, intelligente e innovativa per emanciparsi dalla schiavitù di quelle "relazioni tossiche" che inibiscono il progresso delle organizzazioni.

LA MUSICOTERAPIA COME PRATICA TRASFORMATIVA



ANTONIO ESPERTI

Cos'è il suono?

Romi non dorme mai, è un fuggitivo. Corre e graffia, sputa e scappa. Sbatte. Sopravvive in una stanza vuota chiusa a chiave da anni. Era il 2011 quando cominciammo a vederci due volte a settimana. Le sedute duravano circa un'ora e mezzo. Accompagnato da note lunghe nel registro grave del clarinetto soprano, il suo respiro rallentava fino a 7 atti respiratori al minuto. Nei primi minuti accompagnava la respirazione aprendo e chiudendo lentamente le braccia. Romi si addormentava profondamente al decimo minuto.

Il suono è arte e forza di trasformazione come sospensione della realtà neurale ordinaria.

Immette bellezza e meraviglia nel sistema neuronale per trasformarlo, ci offre le sue strutture pre-linguistiche per *ri*-costruirci e superarci incessantemente attraverso il pensiero, le azioni e il sogno. È nel corpo del suono come spazio intimo e sociale di scontro ed esplorazione, sopravvivenza e piacere, autodeterminazione e sublimazione neuro-estetica che noi siamo e diveniamo.

A cosa serve la musica?

Crocò insegue le sue facce-gesto smorfie nelle riflessioni multiple delle superfici riflettenti e risonanti. Spernacchia i suoi armonici in do e relativa minore secondo cadenza oraria. Il suo corpo-orchestra è racchiuso tra i labiali e i gutturali. Non esce mai dalla sua camera. Vive a letto ben nascosto sotto il duvet. Solo gli occhi fanno capolino al minimo rumore...



La musica serve ad emozionarci, a costruire memorie sonore e cartografie emotive capaci di nuove visioni e mondi. Fonte primigenia di creazione, ideazione e stimolazione cognitiva, ci permette di fare il mondo trasformandolo, trasformandoci con gli altri.

La musica ci fa vibrare nel centro della nostra materia bianca e debordare elettrizzati di piacere sulle fasce neuronali circostanti. Percorre e permea la nostra fisiologia amplificata dalle nostre casse di risonanza e tessuti. Migra nelle antenne periferiche del nostro corpo e

ci apprende a essere nello spazio imago-attivo e d'azione. La musica serve a ripeterci e a rassicurarci ma anche a meravigliarci e a conoscere.

Esposto a piacevole meraviglia e sorpresa estetica, il nostro cervello cerca di decodificare il “nuovo” stimolo in entrata attingendo informazioni direttamente dalle proprie memorie sonore, senza riuscirci completamente. Curioso, osa spingersi aldilà del proprio paesaggio sonoro di riferimento ritrovandosi, insicuro e piacevolmente perso, tra le braccia di un nuovo modello sonoro e cognitivo.

La musica costruisce il nostro pensiero e *modi* di pensare utilizzando le memorie sonore acquisite come un trampolino, come una sorta di campo base dal quale farci lanciare l'assalto al “quasi” ignoto. Dopo molteplici tentativi e andirivieni, il cervello conquista finalmente, e nel piacere più assoluto, il nuovo modello: accede ad un nuovo livello di conoscenza: conosce, o meglio, *ri*-conosce e si rallegra di avere un nuovo e solido campo base dal quale continuare ad esplorarsi.



La musica guida e struttura il nostro gesto. Provoca fatti e artefatti. A volte, produce misfatti. Il suono anticipa e prepara l'emersione della parola accompagnandone le sorti fino all'ultimo fonema. Sopravvive e resiste nel corpo.

La musica pensa e calcola in noi manifestandosi per linguaggi e gesti armonici. Progetta e abita il nostro respiro e tempo, feconda la nostra terra comune trascendendola. Ci inizia alle relazioni. È comunità che danza ed esplora luoghi *pre*-visti ma non ancora abitati. È *pre*-sentimento. Ci dà alla luce, ci anima e rende liberi di possederci e cambiare, di sfumare nel rito. La musica è *un piano di vita che dal minuscolo, dal quotidiano personale, ci permette di abbandonarci nelle braccia dell'arte e a questa affidarci per costruirci - costruire trasformando questo mondo* (Colazzo, 2021).

Come ci trasforma il suono?

Appena entrato, Xavier ha immediatamente attivato sull'iPad i video delle campane. Preso il suo coperchio di pentola in alluminio e il cucchiaino di legno come batacchio comincia a imitarne i movimenti e a lanciare dei bisacuti giocando sulle armoniche.

Dopo la fase delle armoniche campanarie e degli abbracci vibro-acustici ai campanili di Losanna, approdammo all'abbraccio della capra/otre della zampogna e agli studi digitali per la motricità fine sulle canne sonore. Infine giungemmo alle armoniche dei motori endotermici di ogni tipo e cilindrata: dal camion spazzaneve alla motosega. La piattaforma sonora scelta da Xavier per le sue vertiginose variazioni di testa era la tonica del motore e si assestava quasi sempre tra i 2000 e i 3000 giri/min (35Hz-50Hz).

Come i gatti, Xavier continuava a cercare una banda di frequenza che potesse interagire direttamente con le sue onde gamma.



“Praticare uno strumento musicale e ascoltare ripetutamente una musica ci espone a degli stimoli da cui estraiamo senza rendercene conto delle regole, delle convenzioni che ci permettono di capire e apprezzare nuove musiche” (Brattico, 2017).

Diversi studi di neuroimaging¹ hanno dimostrato come le attività musicali coinvolgano una rete multimodale di regioni cerebrali e che le strutture neuronali attivate dal linguaggio e dalla musica siano condivise. Gli effetti dell’esperienza sonora si trasferiscono in nuove aree neuronali attraverso cambiamenti cerebrali strutturali e funzionali². Le aree strettamente deputate alla ricezione, elaborazione e interpretazione del suono debordano sulle aree restanti della corteccia cerebrale attivando e ri-attivando continuamente zone neuronali e funzioni che diversamente resterebbero disattivate (secondo la *transfer effect theory*, lo sviluppo di capacità di discriminazione dei suoni musicali viene trasferito ad altre capacità uditive *non* musicali).

Osservando i progressi dei pazienti afasici della divisione di neuroriabilitazione HFR di Friburgo nel periodo di stimolazione sonora e musicoterapia ottobre 2020 - ottobre 2021, possiamo notare che le funzioni che il cervello sviluppa durante l’esperienza musicale nell’arco delle prime tre sedute abbiano un impatto pressoché *immediato* in altre funzioni non musicali. Brattico (2017) testualmente dice che “*si sviluppa l’udito per suoni musicali ma, al tempo stesso, anche per suoni linguistici*”.

Durante le sedute di musicoterapia con i pazienti cerebrolesi continuiamo a proporre l’esperienza della *parola cantata e musica d’insieme* come pratica trasformativa, elemento detonatore primario e portante per la strutturazione dell’intervento terapeutico multidisciplinare. Con una immagine potremmo dire che il *suono mette parole in bocca*.

Il cervello reagisce se c’è qualcosa che va oltre il suo modello neuro-estetico di riferimento e si arricchisce di una innumerevole quantità di nuove attivazioni neurali se si espone ad una sorpresa “parzialmente nuova” ed esteticamente piacevole: « *Practicing a new skill, under the right conditions, can change hundreds of millions and possibly billions of connections between the nerve cells in our brain maps* » (Doig, 2007, p. 47).

Così come osserviamo tutti i giorni in ambiti limite come quelli della psichiatria d’urgenza, della neuroriabilitazione e dell’handicap mentale severo non verbale, come ci mostrano tra gli altri Bigand e Tillman in un recente studio di meta-analisi (2020), i suoni

¹ Zatorre, 2007, 2013

² Habibi et al, 2017

sono una necessità biologica per l'essere umano: bellezza e consapevolezza ontofilogenetica che riaffiorano nel nostro corpo primigenio fino a ritrovare conforto (regressivo) e sublimare nelle manifestazioni delle memorie evolutive prenatali. Colazzo e Manfreda (2019) ci introducono nel suono della comunità come risorsa trasformativa, l'opera di Mengoli *Fumeremo popolari* (2021) ci trasforma in attori che *ri*-creano e abitano il suono come veicolo di conoscenza e pratica di relazionalità. Guerra Lisi, Stefani (2001) e Spampinato ci aiutano a *vedere* il suono come processo metamorfico (2008) e d'incarnazione (2015).

I suoni nutrono e costruiscono il cervello decidendone probabilmente le sorti evolutive, le strategie di compensazione e adattamento, di ri-appropriazione di una memoria, la stessa sopravvivenza.

Il suono è l'accesso al potenziale inespresso della nostra storia personale e umana. Induce neuroplasticità, “trasforma la neurofisiologia e l'anatomia del nostro cervello, è stimolo capace di sfruttare le nostre caratteristiche neurofisiologiche e, allo stesso tempo, le cambia” (Brattico, 2017).

Di seguito, due immagini tratte dallo studio di neuroimaging³ delle università di Jyväskylä, Helsinki e Aalto che ritraggono efficacemente la risposta delle diverse aree del cervello esposte a 1) *senza suono* e a 2) *Adios nonino, A. Piazzolla*.

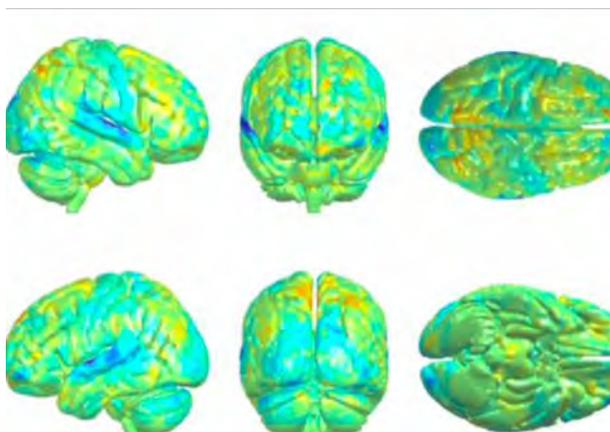


Figura 1: Senza Suono

³ Alluri V, Toiviainen P, Jääskeläinen IP, Glerean E, Sams M & Brattico E, Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm, *NeuroImage* (2012), doi:10.1016/j.neuroimage.2011.11.019 (sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811911013000)

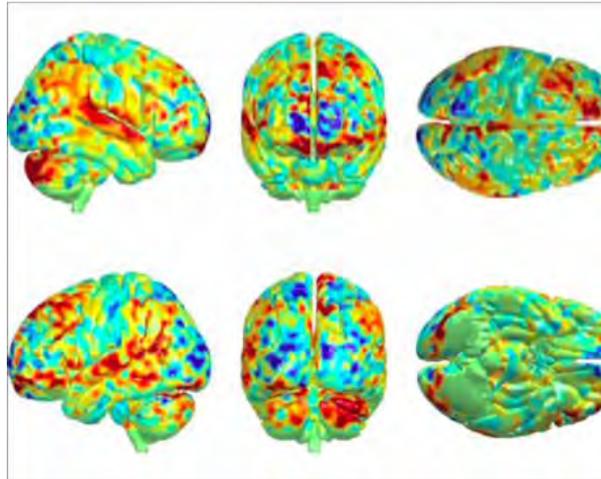


Figura 2: Adios Nonino_A. Piazzolla
Verde: Aree non attive Blu-Giallo-Rosso: Aree Attivate

Secondo la *predictive coding theory*, il cervello cerca sempre di anticipare lo stimolo in entrata attribuendogli un modello di riferimento del passato.

Noi sappiamo che le informazioni non solo muovono dai sensi verso le nostre facoltà superiori di elaborazione ma anche che queste stesse facoltà superiori spesso *predicano* l'input dal nostro ambiente influenzando la nostra percezione prima di percepirlo.

In altre parole, potremmo dire che “si esplorano i paesaggi sonori che ci si aspetta di esplorare” (Clark, 2016) e che tutta l'esperienza sonora sia una sorta di allucinazione controllata. Lo scopo della codifica predittiva è quello di creare memoria e di aiutarci a organizzare la nostra esperienza del mondo nel modo più efficiente possibile (Brattico, 2017). Ci rivela i nostri limiti e ci permette di trascenderli.

Il cervello cerca continuamente di anticipare la stimolazione sonora in entrata, la sorpresa estetica, e di associarla alle proprie memorie. Quando c'è qualcosa che va oltre il proprio modello, il cervello si resetta, cambia e aggiorna il modello, se è capace di plasticità neuronale sufficiente.

Ma quando non abbiamo un modello ed una dinamica che ci permettono una risposta piacevole?

Quando non capiamo il modello non possiamo predirlo. Senza un livello ottimale di predicibilità non vi è alcun errore né tantomeno la sorpresa che attiva il sistema dopaminergico. Non vi è piacere. Non accediamo al nuovo modello, non conosciamo.

La sorpresa estetica è fondamentale nell'apprendimento.

Quando la musica non si capisce non c'è sorpresa perché è una sorpresa continua (Brattico, 2017)!”

Conclusioni

Il paradigma fondante la relazione in musicoterapia è la meraviglia, la reciprocità e il riconoscimento della diversità e ricchezza neurologica della persona come risorsa estetica e psicofisiologica unica e irripetibile.

Noi crediamo sia fondamentale offrire e offrirsi continue e *nuove* esperienze sonore mettendo le nostre connettività neurali nelle condizioni ottimali per attivarsi, trasformarsi e crearsi nuovi modelli di apprendimento.

Chi non si espone a qualcosa di nuovo non ha la possibilità di costruire nessun tipo di modello. La musica induce maggiore connettività nella corteccia cerebrale, plasticità, adattamento, continua elaborazione di nuovi modelli cognitivi che sono esperienze modulari e ponti semoventi verso il piacere e la comunità.

La musicoterapia come pratica trasformativa e la sperimentazione in musica nutrono il cervello facendone emergere i potenziali nascosti, creano nuovi territori da esplorare, creano meraviglia e cultura, piacere e reiterazione del piacere, apertura mentale, predispongono all'adozione di modelli di apprendimento critici e permanenti.

Riferimenti bibliografici

- Alluri V, Toiviainen P, Jääskeläinen IP, Glerean E, Sams M & Brattico E (2012). Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm, *NeuroImage*. doi:10.1016/j.neuroimage.2011.11.019
- Brattico E., 2017. “I benefici della musica per il cervello”, Firenze, 21 dicembre
- Bigand E., Tillmann B. (2020), *La symphonie neuronale*. HumenSciences
- Brattico E., M. Pearce, 2013. *The neuroaesthetics of music* - Educational Publishing Foundation
- Brattico E., P., & Jacobsen, T. (2009 –2010). The origins of the aesthetic enjoyment of music - A review of the literature. *Musicae Scientiae*, Special issue 2009 –2010
- Catalan A., Salazar de Pablo, G., Aymerich, C., Damiani, S., Sordi, V., Radua, J., . . . Fusar-Poli, P. 2021. Neurocognitive Functioning in Individuals at Clinical High Risk for Psychosis. *JAMA Psychiatry*. doi:10.1001/jamapsychiatry.2021.1290
- Clark A., 2016. *Attention alters predictive processing*. Behavioral and brain sciences, Cambridge university press
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa: Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Armando Editore.
- Doidge N. (2007). *The brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science*
Penguin Books
- Guerra Lisi S., Stefani G. (2001). *Gli stili prenatali nelle arti e nella vita*. Clueb
- Sachs M, Kaplan J, Der Sarkissian A, Habibi A (2017) Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task. *PLoS ONE* 12(10): e0187254
- Spampinato F. (2008). *Les métamorphoses du son*. L'Harmattan
- Spampinato F. (2015). *Les incarnations du son*. L'Harmattan
- Zatorre, R., Chen, J. & Penhune, V. (2007) When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nat Rev Neurosci* 8, 547–558

PERFORMANCE COLLETTIVA DIGITALE

ROBERTO MARAGLIANO

PINO MOSCATO

STEFANO PENGE



In un contesto culturale, come quello nazionale, dove presenza e distanza sono spesso rappresentate in una logica di opposizione, non solo materiale ma anche valoriale (dove la presenza sarebbe portatrice di contatto, empatia, relazione vera, mentre la distanza produrrebbe distacco, freddezza, solitudine, finzione), vogliamo presentarvi un'esperienza che riteniamo uscire da questo schema duale.

Si tratta di *Conversazioni*: una serie di incontri tra quattro persone, di cui tre sono vecchi amici che dopo aver collaborato dagli inizi degli anni '90 si sono ritrovati di recente, e una quarta è invitata. Invitata a raccontarsi, a portare la propria vita, la propria professione, e in generale la propria proposta. Il tema comune è la formazione, anche al di là e al di qua di scuola e università, e l'attenzione privilegiata ma non esclusiva è per le logiche, le dinamiche e gli effetti della mutazione digitale in corso all'interno degli spazi di vita e di azione dei singoli e delle collettività (tutte le registrazioni stanno qui:

<https://www.youtube.com/conversazionidilunedì>).

Questi incontri sono durati oltre un anno, in coincidenza con la prima fase della pandemia. Da un lato abbiamo sentito il bisogno di dar sostanza ad una istintiva reazione all'isolamento forzato, dall'altro ci siamo ritrovati concordi nel trovare i modi per ragionare di questa situazione da punti di vista diversi, i più diversi possibile. Abbiamo avuto, nei nostri incontri, registi, musicisti, docenti, artisti, psichiatri, genitori, dirigenti, ingegneri. Che hanno raccontato - a noi e a chi assisteva allo streaming - le loro idee sull'educazione, sull'inclusione, ma anche sull'improvvisazione, sulla lettura, sul territorio, sull'arte, sulle lingue, sull'intelligenza artificiale, sulla vita e sul corpo.

Via via le conversazioni hanno assunto una forma particolare: alcune caratteristiche erano presenti già nel progetto iniziale, altre si sono precisate, anzi sono emerse strada facendo.

La caratteristica principale di questa iniziativa, quella che forse ci ha spinto a mantenere l'appuntamento per otto mesi (tra 2020 e 2021), è l'opportunità di mettere in scena (e di riconoscerci in) l'*ascolto*. Non essendo definito un tema a priori, gli incontri si sono configurati come conversazioni in cui si lasciava che la persona invitata dicesse quello che voleva, senza rete. Nessuna teoria da insegnare, nessuna pretesa di chiudere il discorso, ma solo una disponibilità di ciascuno di fronte all'altro, e agli altri. Nessun riferimento troppo diretto a quel che stava avvenendo nel mondo circostante. Piuttosto, il piacere di incontrarsi e raccontarsi.

Senza che noi volessimo o ne prendessimo coscienza (l'abbiamo fatto dopo!) questa forma a quattro ci ha impegnato in un esercizio di *controllo* del tutto simile a quello di chi improvvisa in un quartetto, in cui bisogna ascoltarsi, oltre che ascoltare, per evitare di rubare troppo tempo agli altri. L'unico criterio general cui ci siamo attenuti, nella forma, è

stato quello della durata fissa (novanta minuti), scelta che ha comportato un costante controllo del tempo, quello trascorso e quello mancante, quello che ognuno ha consumato, quello dedicato a raccontare e quello dedicato a sintetizzare.

La terza caratteristica significativa del format è stata la *visione*: gli incontri si ripetevano con cadenza settimanale, sempre alla stessa ora, di sera. Questo creava un setting notturno, silenzioso, con colori tendenti alla parte bassa dello spettro. Si aprivano le nostre case - anche quelle degli invitati - e si creava una composizione visiva in quattro finestre semibuie, come in qualche sacra conversazione o qualche vetrata gotica.

Dal primo ciclo di incontri abbiamo tratto l'impressione che ogni conversazione si presentasse come una vera performance, un'improvvisazione a partire da una sorta di canovaccio, con continui cambiamenti di geometria ma all'interno di una forma riconoscibile. Per un altro verso, ci siamo resi conto che la distanza che riuscivamo a colmare in qualche modo tramite strumenti e canali digitali non ci impediva di costruire delle forme di empatia e di relazione. Ciò che tutti noi, invitate e invitati compresi, ci siamo portati via, da questa trentina di incontri, non sono solo idee nuove e proposte coraggiose, che certo non sono mancate, ma proprio questa emozione positiva connessa ad un *piano di discorso* dove tutte le idee possono essere scambiate, accolte per essere riproposte in altri ambiti e contesti. Un piano che annulla la distanza e anzi mette le persone a contatto come non succede spesso negli incontri in presenza, in cui entrano in gioco tanti altri fattori.

Poi, avendo a disposizione (e avendo messo a disposizione di tutti) questo repertorio, ci siamo fermati a pensare e a lavorare, al fine di valorizzarlo sia rendendolo più fruibile sia integrandolo con incontri più compatti e meglio articolati.

Per quanto riguarda la prima esigenza abbiamo provveduto a costituire, a fianco del canale YouTube, un sito autonomo, dentro il quale abbiamo posto le registrazioni video, arricchite delle rispettive versioni audio, e, quando necessario o possibile, da integrazioni scritte. Relativamente alla seconda, abbiamo ridotto il formato temporale dei nuovi incontri ad una sola ora, abbiamo deciso di sollecitare il più possibile l'ospite a presentarsi anche con una performance o un oggetto simbolico, a partire dal quale o attorno al quale sviluppare la conversazione e stiamo e stiamo progettando soluzioni che permettano ai visitatori del sito di mettere in relazione frammenti di un incontro con frammenti di altri incontri, attuando così una navigazione ragionata di tipo trasversale, intertestuale e multimediale. I nuovi incontri di questa seconda fase sono stati otto.

(L'indirizzo del sito è <https://www.conversazionidilunedì.it/>)

CAMALEONTE: *(con tono rassicurante)* Sono io, il camaleonte!

COCCINELLA: *(guardandosi intorno)* Ah, sei tu! Potresti smetterla, per un po', di giocare a nascondino?

CAMALEONTE: E perché dovrei? Giocare è la cosa più divertente che ci sia!

COCCINELLA: Sì, ma non riesco a vederti, se continui a mimetizzarti! Ti sento e basta.

CAMALEONTE: *(comincia a dondolare sulla foglia)* Ora mi vedi?

COCCINELLA: No, ma vedo la foglia che dondola.

CAMALEONTE: Sono io. Non è divertente?

COCCINELLA: Forse per te! Io devo sforzarmi per riuscire a vederti. Perché non trovi un modo migliore per comunicare?

CAMALEONTE: Parli proprio tu, che non fai nessuno sforzo!

COCCINELLA: Perché?

CAMALEONTE: Perché sei sempre uguale a te stessa, non cambi mai. Sei sempre chiusa nella tua corazza e hai paura di ciò che ti sta intorno.

COCCINELLA: Devo pur difendermi, in qualche modo! E tu, allora? Non ti mimetizzi per non essere visto?

CAMALEONTE: No, mia cara, io cambio colore in base alle emozioni, perché il mio corpo reagisce e comunica con ciò che lo circonda. Io mi definirei...un artista!

COCCINELLA: Esagerato!

CAMALEONTE: Esagerato, dici? Hai appena detto che gioco con i colori!

COCCINELLA: Questo è sicuro. Io invece sono fiera delle mie elitre colorate.

CAMALEONTE: Colorate, ma sempre uguali!

COCCINELLA: Io mi piaccio così come sono.

CAMALEONTE: Contenta tu! Comunque, come ti dicevo, la cosa più importante per me sono le emozioni. Ogni volta che vedo qualcosa che mi colpisce, quando sono triste, quando ho paura, quando sono felice, succede qualcosa in me che mi fa cambiare colore in base alla situazione. Non è bello tutto ciò?

COCCINELLA: Beh, in un certo senso, sì. Io però, non ho la tua capacità “camaleontica”, e cerco solo di difendermi.

CAMALEONTE: Per questo ti muovi così lentamente, oppure voli via appena capisci che hai davanti un pericolo? Sei un po’ fifona, a parer mio!

COCCINELLA: Non è solo paura. È che non conosco altri modi per farlo.

CAMALEONTE: Per questo bisogna essere “camaleontici”, come dici tu. Io direi meglio “performativi”. Bisogna trovare soluzioni ai vari problemi in modo creativo. Ma se tu continui a fare sempre le stesse cose...

COCCINELLA: E come dovrei fare, secondo te?

CAMALEONTE: Non devo essere io a dirti come devi fare, lo devi scoprire da te. Comincia a guardarti intorno e vedrai che ci sono tanti modi e tante soluzioni: esplora il tuo corpo, i tuoi sensi, le tue emozioni e ...divertiti un po’!

COCCINELLA: (*confusa*) Ma io ... ho sempre fatto così!

CAMALEONTE: Lo so che non è facile scardinare le abitudini, ma è necessario farlo per costruirne di nuove, e di nuove, e di nuove... Così diventa tutto più divertente!

COCCINELLA: Tu hai proprio la fissa del divertimento e del gioco!

CAMALEONTE: Sì, hai ragione. Io mi diverto tanto.

COCCINELLA: Eh, lo vedo!

CAMALEONTE: A proposito, prima mi hai detto di trovare un modo migliore per comunicare. In quest’ultimo periodo ho imparato a fare una cosa che ti stupirà.

COCCINELLA: (*incuriosita*)

CAMALEONTE: (*assume lo stesso colore della coccinella*) E voilà!

COCCINELLA: (*sbalordita*) Oh!!! Hai il mio stesso colore rosso a puntini neri! Come hai fatto?

CAMALEONTE: Sono o non sono un camaleonte “trasformativo”?

EDUCAZIONE ALLA CONSAPEVOLEZZA DELLA CORPOREITÀ COME PROCESSO TRASFORMATIVO NEI CONTESTI EDUCATIVI



PALLONETTO LUCIA

PALUMBO CARMEN

L'apprendimento è un processo attraverso il quale è possibile costruire nuove interpretazioni di significati ed esperienze del passato, in modo da rielaborare i dati già percepiti o conosciuti, creare la possibilità di guidare il presente e orientare l'azione futura, non aggiungendo nuovi vissuti o nuovi aggiornamenti, bensì sviluppando la capacità di reinterpretare un'esperienza remota, in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003). È possibile, dunque, trarre nuovi scenari per l'innovazione degli ambienti di apprendimento delle attività motorie attraverso lo studio e la progettazione di interventi educativo-didattici in una prospettiva inclusiva e senza barriere.

Le principali teorie dell'apprendimento, studiando le azioni compiute dal corpo che avvengono a scuola, al lavoro, nel gioco, hanno fornito alla pedagogia esperienze indispensabili per implementare le azioni didattiche necessarie allo sviluppo di conoscenze e abilità (Mayer, 1992; Wildman, 1997), in quanto il corpo rappresenta la sede dell'individualità di ciascun essere umano, un vero e proprio spazio in cui si sviluppa il contatto con se stesso e con gli altri e diventa uno strumento atto ad esprimersi e mettersi in relazione con il contesto sociale.

Se consideriamo un altro punto di vista, si può usare la definizione di corpo anche per indicare un gruppo di persone che fanno parte di un tutto, ovvero formano *un corpo unico*, in questa accezione, il corpo è l'esempio di un'esperienza di condivisione tra le persone, nell'ambito dello spazio di un sistema, nel quale la materia di cui esso è costituito è sottoposta ad un campo che lo influenza e lo trasforma attraverso flussi di energia.

In relazione a quanto sostenuto il valore del corpo è fondamentale, perché costituisce nello stesso tempo un vettore, sia verso i rapporti sociali, sia nei confronti del proprio io e delle proprie emozioni.

La nostra storia di essere umani, la nostra identità, la vita stessa vissuta compongono una storia unica e personale, prodotta dalla nostra corporeità; in altre parole, il nostro corpo determina le nostre azioni nel mondo in cui nasciamo e ci collega, senza possibilità di svincolo, al mondo stesso, nel quale si svolge la nostra vicenda biologica e morfologica e nel quale la nostra mente ci connette con la realtà circostante.

Pertanto, l'esperienza che ciascun uomo capitalizza, attraverso i contatti del corpo con l'esterno, non è altro che lo strumento con cui entra in contatto con la realtà e tutto ciò

determina una forma di esistenza, senza la quale le esperienze fatte non potrebbero organizzarsi e concepire la vita.

Infatti, la vita che conosciamo, di cui siamo certi, è fatta di materia, guardata e toccata dalle nostre mani e dal nostro sguardo posto nel presente.

Se teniamo conto di ciò, vediamo il nostro corpo come contenitore dell'essere ed, attraverso esso solo, possiamo comunicare sia i nostri disagi che il nostro benessere, essendo sempre il corpo la sostanza in cui si evidenziano stati psicologici, legami culturali e le condizioni sociali. In altre parole, è il corpo che rende visibili ed interpretabili le emozioni, le conoscenze, i principi e che, attraverso i modi di relazione e comunicazione, ci rende possibile dialogare con l'altro da noi.

Il nostro corpo, dunque, ci pone in una condizione necessaria e non scelta di esseri in relazione, «la conseguenza necessaria dell'interrelazione in cui (...) i corpi vivono. I corpi sono già in relazione, nella contemporaneità e nella successione, prima che le parole si incontrino nel dialogo. Sono fin dalla loro origine coinvolti nell'intercorporeità» (Lo Presti F., Madonna G., p.36, 2019).

Quindi, l'identità dell'uomo, per essere compresa nella sua interezza e complessità, deve tener conto della sua corporeità. Ciò è stato ben compreso dal pensiero esistenzialista, secondo cui l'uomo viene catapultato nel mondo senza scegliere di esistere, mentre gli viene data facoltà di scegliere il modo in cui egli preferisce essere.

L'uomo non sceglie neanche il proprio corpo, ma sceglie come servirsi di esso ed esprimersi attraverso esso. La nostra esistenza è relazione, senza comunicazione e legame con gli altri nessuno di noi esisterebbe ed è per questo che ciascuno organizza il proprio essere, la propria identità, secondo il tipo di rapporto che ha con il contesto in cui vive, fatto di relazioni con gli altri uomini, che a loro volta, manifestandoci i loro sistemi di significato ed i loro modelli di azione, ci consentono di avere accesso alla loro realtà e alle proprie vite. Come affermano Molisso e di Palma (2017) «esistere nel proprio corpo, prendere contatto con esso, è sinonimo di corporeità», per cui non si può prescindere dal conoscere se stessi, se non partendo dalla conoscenza corporea, la quale come abbiamo visto ci consente, attraverso noi stessi e la manifestazione corporea di noi, di stare al mondo conoscendo ed interagendo con gli altri.

La metodologia prescelta per lo studio nelle scuole della corporeità e della conoscenza di sé all'interno della relazione è, quindi, quella della laboratorialità, non tanto semplicemente per rinnegare la "classica lezione" o i suoi contenuti, quanto per raggiungere una contestualizzazione della conoscenza, proponendo pratiche attive e riflessive che possano offrire agli studenti possibilità di espressione assolutamente rinnovate.

Coinvolgendo la corporeità, si giunge ad una formazione reale e aderente al presente, «(...) la corporeità può corrispondere al "dispositivo" che per primo testimonia e realizza la nostra effettività esistenziale (...)» (Casadei, p.342, 2017). Anche secondo le indicazioni del MIUR «attraverso il movimento (...), l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace» (MIUR, 2012, p. 65). Ciò si trasmette all'alunno suggerendogli una serie di collegamenti, selezioni, scelte e soluzioni dell'intelligenza assolutamente creativi (Berthoz, 2011). Il laboratorio efficace consisterà, dunque, essenzialmente nell'insegnamento della conoscenza delle funzioni del proprio corpo, nel familiarizzare e sottostare alle leggi del corpo. Ma ancora

prima dell'apprendimento, un elemento fondamentale nell'educazione è la motivazione ad apprendere e, questa, dipende essenzialmente dal modo in cui si vive l'ambiente scolastico, perché esso se vissuto come luogo movimentato, esperienziale, stimolante e agevolante nei confronti della crescita dei nostri meccanismi percettivi, cognitivi ed emotivi, sarà realmente e indiscutibilmente più efficace.

Un laboratorio che più rispecchia tali premesse, anche nelle sue linee operative e teoriche, è senza alcun dubbio, quello di movimento danzato ad orientamento pedagogico, perché propone, più di ogni altro, un campo di esperienza volta a promuovere un apprendimento trasformativo e performativo. «Nel Piano delle arti si esprime una nuova concezione della scuola, in cui trova piena cittadinanza la dimensione della conoscenza delle manifestazioni e le espressività artistiche» (DPCM 30 dicembre 2017, Allegato A Piano delle arti).

È opportuno, infatti, introdurre l'importanza nella scuola delle arti performative, il cui valore risiede nella loro capacità di essere veicolo pregnante di significati da maneggiare, potendo seguire i canali comunicativi del corpo e delle sue differenti sensorialità, utilizzando i codici artistici (Manfreda, 2016).

Nel piano si parla delle varie arti, non solo attraverso la descrizione delle diverse tecniche didattico/formative, ma anche definendo il valore istituzionale e formale dell'educazione di tutte le arti, che addirittura vengono definite "requisiti fondamentali del curriculum" (D. lgs. 60/2017, art. 1, comma 2).

Una maggiore abilità di analisi critica e attiva della realtà può essere stimolata dallo studio e dalla pratica delle varie arti performative, conducendo gli studenti alla cooperazione non competitiva con l'altro, inoltre si favorisce la creazione di un senso individuale di appartenenza, si incrementa la dimensione sociale, attraverso lo scambio di relazioni e la reciprocità dei gesti e, soprattutto, si costruisce la consapevolezza delle conseguenze di qualsiasi azione compiuta da un individuo.

La danza si rivela, quindi, particolarmente applicabile al contesto scolastico, in quanto si pone in una prospettiva esperienziale e non rigidamente esecutiva, rendendo i bambini più consapevoli dei propri movimenti, coniugando capacità di controllo e libera espressione, creatività motoria e comunicazione attraverso forme del movimento che si traducono in *arte del muoversi* (Palumbo, 2014).

Grazie agli studi sull'espressività corporea, la danza è stata riconosciuta come strumento capace di allargare gli orizzonti e di collegare più territori di ricerca, costituendo uno spazio in cui si possono integrare e confrontare più metodi ed impostazioni di ricerca, tradizionali o più progrediti. Solo in questo modo, infatti, è possibile studiare un fenomeno multidimensionale caratterizzato proprio dalla peculiare cifra pluralistica.

Nella danza si riscontrano aspetti esecutivi, tecnici, espressivi, ma anche la declinazione di abilità dell'essere umano e creazione di identità personali, frutto di un continuo processo motorio fatto di azioni, che altrimenti sembrerebbero in conflitto tra loro.

La ricerca educativa ha ricevuto dunque dagli studi sulla danza una quantità di input e di informazioni, utili all'analisi delle risorse che il corpo attiva grazie al movimento e che costituiscono il potenziale didattico di esso. Le interpretazioni, i gesti, le trasformazioni costituiscono nel loro complesso un'"*espressione visibile di proprietà semplesse*" (Palumbo, 2013) che includono specializzazione, modularità e rapidità. «Di fronte alla complessità, gli organismi viventi hanno scelto la specializzazione, la modularità, la

separazione delle funzioni, la divisione del lavoro, la categorizzazione, la distinzione» (Berthoz, 2001, p. 67).

La danza è uno spazio complesso, eppure naturale, fatto di gesti e movimenti che sono individualmente unici e specifici, ma acquistano il loro senso attraverso la fluidità e continuità del movimento considerato nel suo insieme. Parte di questa complessità, che si può intuire nell'immediato è il senso artistico espresso nell'interpretazione, eppure il continuo coordinamento del fluire dei movimenti compie un processo proattivo, rispetto alla perfezione che si vuole raggiungere nel gesto.

In sintesi, il fondersi in danza delle singole azioni, se eseguite in sequenza funzionale, corrisponde alla realizzazione della «complessità della dimensione dinamica della persona» (Berthoz, 2001, p. 71).

Inoltre, lo spazio danza include visuali differenti come quella enattiva, costruttivista, cognitivista e comportamentista, che concorrono e insieme agiscono, in complementarietà, all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, rendendolo così in grado di fornire strumenti diversificati, adatti ad affrontare la complessità di fronte alla quale ci si ritrova.

Riferimenti Bibliografici

- Berthoz A. (1997). *Le sens du mouvement*. . dition Odile Jacob.
- Casadei R. (2017). *Educare alla Corporeità. Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali. Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. SIPED, *Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* A cura di Luca Ghirotto Editore da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017. ISBN 9788898010691
- Decreto Presidente Consiglio dei Ministri 30 dicembre 2017 Adozione del Piano delle arti, ai sensi dell'articolo 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Sesto San Giovanni: Aesthetica Edizioni. (Opera originale, *Art as Experience*, New Yor: Minton, Balch & Company, 1934).
- Franzini M. (2012). *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: Franco Angel
- Gibson J.J. (1979). *An Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Laban R. (2014). *L'arte del movimento*. Macerata: Edizioni Ephemera ISBN: 9788887852004
- Lo Presti F., Madonna G. (2019). *Il corpo come identità sociale*. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* - ISSN 2532-3296 - Anno 3 n. 4 - ottobre - dicembre 2019 - ISBN 9788860223746 - CC BY-NC-ND 3.0 IT - doi: 10.32043/gsd.v3i4.171
- Manfreda A. (2016). *Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio 'Summer School di Arti Performative e Community Care' in Salento*. In AA.VV.
- Mayer R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, Numero speciale, 1-90.
- Molisso, V., Di Palma, D. (2017). *Corporeity Expression: between Communication and Emotion*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva* ISSN 2532- 3296 - Anno 1 n. 3 - luglio - settembre 2017 doi: <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.33>.
- Palumbo C. (2013). *La danza-educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*. Roma: Editoriale Anicia.
- Palumbo C. (2014). *Potenzialità didattiche della danza educativa*. *Scuola italiana moderna*. Vol. 4/2014 anno 122. Pag.85-87 ISSN:0036-9888.
- Palumbo C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Piaget J. (1952) *Psicologia dell'intelligenza*, trad. it. Firenze: Giunti.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sgambelluri R. (2018). *L'apprendimento trasformativo nei disabili*. *Formazione & Insegnamento* XVI – 2 – 2018 ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
- Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Ellissi. ISBN:9788824492362
- Sibilio M. (2013). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori Editore. ISBN:9788820764005
- Sibilio M. (2016). *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*. In M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- Wildman T. (1997). *Toward a culture of learning. Final Report: Strategic component of the 1996-1998 University Self-Study*. Blacksburg, VA: Virginia Poly- technic Institute and State University.
- World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO.



IL PATRIMONIO IMMATERIALE MUSICALE ETRUSCO E LA RIPRODUZIONE DI STRUMENTI IN 3D PER LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI: UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI MUSEALI

ANTONELLA POCE

MARIA ROSARIA RE

MARA VALENTE

Patrimonio e inclusione sociale

L'educazione al patrimonio viene sempre più considerata come ambito trasversale che si collega profondamente ai tratti caratteristici dell'identità culturale di una comunità e si pone come obiettivo primario di formare, a breve e a lungo termine, l'individuo durante tutto il suo percorso di vita, nell'ottica del *Life-long learning*. Il riconoscimento della portata educativa del patrimonio culturale e della sua importanza inizia ad essere sancito dalla *Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States concerning Heritage Education* con la quale il Consiglio d'Europa, nel 1998, ha perorato l'attuazione di azioni volte ad incrementare attività di educazione al patrimonio e favorire, soprattutto tra i più giovani, la consapevolezza del valore legato all'eredità culturale. Dopo vent'anni, la *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century CM/Rec (2017)* si configura come una lenta evoluzione della questione che rimarca la necessità impellente di sostenere le nuove sfide connesse al patrimonio culturale nella prospettiva di un'apertura alla partecipazione attiva delle comunità e dei vari pubblici (MIBACT, 2019). La Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società – Cets No. 199 (Faro, 2005) ha inoltre sottolineato nella premessa “la necessità di coinvolgere ogni individuo nel processo continuo di definizione e di gestione dell'eredità culturale”, affermando come diritto dell'individuo quello di prender parte alla vita culturale, così come contenuto nell'Art. 27 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 (art. 1). Gli stessi indirizzi sono ravvisabili negli obiettivi contenuti in *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* dell'ONU (A/RES/70/1), documento in cui si ribadisce il bisogno di creare un modello di sviluppo globale che collochi in connessione valori sociali, culturali, ambientali ed economici con lo scopo di diminuire le differenze e assicurare un'istruzione di qualità equa ed inclusiva e il coinvolgimento attivo di tutte le parti sociali. Gli obiettivi indicati nell'Agenda 2030 mirano, altresì, a sostenere

il diritto a un'istruzione, a una educazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi anche relativamente ai temi culturali. Non a caso, la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/EC) e la più recente *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018* (2018/C 189/01) hanno inserito, tra le competenze chiave, proprio la consapevolezza e l'espressione culturale come predittori di identità, conoscenza, e creatività (MIBACT, 2019).

L'Italia ha avviato a partire dal 2015 uno stretto dialogo e collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero per i beni e le attività culturali emanando il *Piano per l'Educazione al Patrimonio Culturale* che, dal 2015-16 e a cadenza biennale ha mirato a «consolidare una governance per l'educazione al patrimonio, attraverso la rete degli operatori interni ed esterni e il rafforzamento dei rapporti inter istituzionali e a promuovere la progettualità dei settori educativi, rendendo sistemica l'offerta educativa/formativa e innovando ambiti e prassi dell'educazione al patrimonio» (MIUR, 2015).

Nell'educare alla cura e alle peculiarità legate al bagaglio identitario e valoriale che il patrimonio culturale porta con sé, non si possono tralasciare le enormi risorse che derivano dal patrimonio immateriale. La Convenzione sulla promozione e protezione del patrimonio immateriale del 2003 recita «[...] non è la singola manifestazione culturale in sé, ma il sapere e la conoscenza che vengono trasmessi di generazione in generazione e ricreati dalle comunità ed i gruppi in risposta al loro ambiente, all'interazione con la natura e alla loro storia. Il patrimonio immateriale garantisce un senso di identità e continuità ed incoraggia il rispetto per la diversità culturale, la creatività umana, lo sviluppo sostenibile, oltre che il rispetto reciproco tra le comunità stesse ed i soggetti coinvolti» (UNESCO, 2003). L'educazione che si realizza attraverso il patrimonio, nel caso specifico mediante quello immateriale, esalta le dimensioni relazionali, operative e valoriali ad esso riconducibili e favorisce apprendimenti che vanno al di là dei saperi “conservati” in uno specifico bene o pratica culturale.

Promuovere le competenze trasversali in contesti di educazione al patrimonio

Oltre alla rilevante portata significativa che il patrimonio comunica e a cui le persone rimandano il proprio senso di appartenenza ad una comunità, il rapporto fra gli attori sociali e l'eredità culturale porta con sé un bagaglio trasformativo dei soggetti stessi e dei loro contesti di vita, mediante un'azione educativa che innesca conoscenze, competenze ed esperienze affioranti da tale nesso orientato al conseguimento di determinati obiettivi. In un'ottica di sviluppo delle competenze trasversali c'è da porre l'attenzione anche sull'opportunità educativa che un uso critico delle tecnologie digitali può apportare nella integrazione del patrimonio culturale immateriale all'interno della didattica formale. L'impiego delle risorse digitali nel campo dell'educazione al patrimonio rappresenta sicuramente una sfida di innovazione nel settore, perché consente di allargare gli ambiti di integrazione e di efficacia delle tecnologie stesse e allo stesso tempo consente di sviluppare metodologie didattiche che sfruttino le opportunità che le risorse digitali offrono, potenziando i risultati dell'apprendimento (Poce, 2018). Le modalità attraverso le quali gli studenti entrano in contatto con il passato, dunque, rispondono alle esigenze del mondo contemporaneo e facilitano lo sviluppo di competenze trasversali e cross curriculari. Nel

corso degli ultimi anni, diversi approcci pedagogici che combinano l'uso delle tecnologie con il patrimonio culturale sono stati sviluppati e applicati, ne sono un esempio l'*Object-based Learning* (Paris, 2002), la *Visual Thinking Strategy* (Hubard, 2011) e il *Digital Storytelling* (Liguori & Rappoport, 2018).

L'*Object-based Learning* (OBL), ossia l'apprendimento basato sugli oggetti consente a chi lo pratica, tramite manipolazione reale o virtuale di un oggetto artistico, o di una sua riproduzione mediante stampa 3D di indagare, fare osservazioni, trarre significati ed immaginare storie. Vengono messe in campo, dunque, capacità di osservazione, analisi, metacognizione, competenze di pensiero critico, problem solving; consente, altresì, cooperazione e interazione tra i membri che partecipano alle sessioni esplorative, favorendo la partecipazione attiva anche di persone affette da disabilità.

La *Visual Thinking Strategy* (VTS) viene definita come “la capacità di trovare un significato nelle immagini dove” (Yenawine, 1997) dove «[...] molti aspetti della cognizione sono chiamati in causa, come l'associazione personale, l'indagine, la speculazione, l'analisi, l'accertamento dei fatti e la categorizzazione» (Yenawine, 1997).

In ultimo, la pratica dello *Storytelling* e del *Digital Storytelling*, la narrazione anche in versione digitalizzata permette, tramite le categorie del discorso, di capire e ordinare il mondo (Barthes, 1969) e può essere impiegata in diversi campi, in quanto, come ricorda lo stesso Bruner, la disposizione dell'uomo a raccontare storie, individuabile fin dall'antichità, «costituisce una pratica potente, che stabilizza e rinnova la vita associata» (Bruner, 1994: 67). Raccontare storie, a partire dall'oggetto museale, consente, a chi lo compie, di immedesimarsi nell'oggetto stesso, di condividere con esso un ruolo centrale in una storia che narra di destini e identità comuni (Poce et al., 2021).

Le competenze acquisite mediante la fruizione del patrimonio materiale e immateriale, specialmente quelle trasversali, facilitano una maggiore consapevolezza della realtà in cui si è immersi, un approccio critico agli eventi e una conscia acquisizione del ruolo di cittadini attivi (Poce, 2018).

I progetto “Gli Etruschi e la musica”

A partire da tali presupposti, nell'anno scolastico 2019/2020 è stato realizzato il percorso didattico “Gli Etruschi e la musica”, ideato all'interno del progetto interdipartimentale di ricerca “Inclusive Memory”, cofinanziato dall'Università degli studi Roma Tre nell'ambito del programma di finanziamento Call4ideas.

Il percorso ha visto la partecipazione di una classe di V anno di scuola primaria a quattro incontri realizzati sia nel contesto scolastico che presso il Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia. Tra le finalità principali del progetto, si ricordano la volontà di

- sensibilizzare gli alunni alla frequentazione dei musei ed educarli alla fruizione consapevole del patrimonio culturale;
- favorire negli studenti lo sviluppo delle 4c skills (Comunicazione, Collaborazione, Pensiero critico e Creatività) attraverso la fruizione del patrimonio
- favorire l'inclusione sociale mediante la fruizione del patrimonio artistico-musicale

Gli obiettivi generali del percorso didattico sono i seguenti:

- conoscere la cultura musicale degli antichi Etruschi;
- sviluppare la capacità di indagare l'oggetto museale tramite la metodologia dell'*Object-based Learning*
- Sollecitare le 4c skills (Comunicazione, Collaborazione, Pensiero critico e Creatività).

Il progetto didattico è calato all'interno della disciplina storica e dell'educazione musicale. La prassi musicale strumentale è per l'infanzia un catalizzatore delle capacità cognitive, creative ed emozionali. La possibilità di maneggiare uno strumento musicale, piuttosto che una tradizionale conoscenza teorica della materia e della sua relativa storia, può attivare collegamenti sinaptici tali da sviluppare benefici a lungo termine sia in chiave fisica che psicologica. In questo senso, ripercorrendo lo stesso concetto pedagogico montessoriano per cui le mani sono un secondo cervello, l'importanza di poter trasmigrare un concetto storico come la strumentalizzazione musicale di un certo periodo temporale a noi troppo distante in un oggetto concreto, non potrà che sollecitare e sviluppare competenze trasversali. Lo stesso Howard Gardner, tra le sue intelligenze multiple, inserisce quella artistica e quella musicale tra le più importanti da esercitare e da considerare fin dall'infanzia. Viaggiando a ritroso, la conoscenza e l'insegnamento della musica e la conoscenza da parte del docente delle stesse materie musicali e strumentali sono per Quintiliano alla base della pedagogia e dell'educazione. In sintesi, ricondurre la pratica musicale ad un esercizio capace di inglobare più aspetti legati ad un apprendimento significativo ed emozionale è ancora oggi argomento riconosciuto e degno di studi scientifici pedagogici ancora in fieri.

Domande di ricerca

L'ipotesi di partenza è tesa a verificare se il museo e il patrimonio artistico-musicale etrusco, intesi come medium educativi, possano favorire ed incentivare lo sviluppo delle 4C skills in bambini di scuola primaria. A partire da questa ipotesi, il progetto "Gli Etruschi e la musica" intende, dunque, rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- quale impatto hanno il patrimonio artistico e musicale etrusco nello sviluppo delle 4C skills in bambini di scuola primaria?
- La manipolazione e l'interazione con oggetti artistici riprodotti in 3D favorisce la creazione di una relazione e immedesimazione con l'oggetto stesso e incentiva la capacità di storytelling degli alunni?

Le fasi dell'attività

I quattro incontri realizzati in seno al progetto sono caratterizzati da diversi momenti educativi.

- Durante il primo incontro le ricercatrici hanno illustrato brevemente agli alunni il percorso: è stato introdotto l'argomento degli Etruschi e la musica tramite la lettura di un libro illustrato e si è innescata una discussione guidata per stimolare gli alunni ad un primo approccio conoscitivo. Al termine, è stato somministrato un pre-test per valutare le 4C skills in entrata.
- Nel secondo incontro, gli alunni sono entrati nel vivo dell'argomento, guidati dalle mediatrici alla scoperta della cultura musicale dell'antica civiltà etrusca, degli strumenti che erano soliti utilizzare e soprattutto le occasioni quotidiane di

impiego. L'incontro è stato supportato da immagini esplicative degli strumenti oggetto di discussione. La parte conclusiva dell'incontro ha riguardato una discussione guidata volta ad aggiornare il discorso inerente alla pratica musicale, a scoprire se gli alunni praticassero musica, se sì che strumenti suonassero, a far emergere le motivazioni per le quali hanno scelto di studiare un determinato strumento. Si è cercato, poi, di effettuare dei parallelismi tra la funzione della musica degli antichi etruschi e quella contemporanea con l'intento di sottolineare quanto lo strumento musicale e la musica possano diventare emblemi di cultura e veicolo dell'identità e delle tradizioni di un popolo.

- Il terzo incontro si è svolto al Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia di Roma. È stata realizzata una breve guida volta ad illustrare, in maniera coinvolgente ed interattiva, le sale e gli oggetti musicali presi in considerazione per l'attività didattica. Agli alunni sono stati mostrati gli strumenti musicali custoditi nelle sale del museo e alcuni reperti archeologici riportanti scene di vita quotidiana concernenti l'impiego degli strumenti. L'attività è poi proseguita nello spazio-laboratorio del museo, dove gli alunni hanno avuto la possibilità di maneggiare alcuni degli strumenti etruschi conosciuti in classe tramite la riproduzione degli stessi mediante stampa 3d. L'indagine sull'oggetto secondo la metodologia dell'*Object-based Learning* ha consentito agli studenti di prendere confidenza con gli strumenti e alle mediatrici di introdurre la seconda parte dell'attività svolta in piccoli gruppi. Ad ogni gruppo di alunni è stato consegnato uno strumento musicale e, di comune accordo con gli altri membri, hanno dovuto scegliere se produrre un testo che descrivesse una tipica scena di vita etrusca contestualizzando l'uso dello strumento oppure far parlare l'oggetto in prima persona e inventare una storia. Dopo la fase di progettazione di gruppo, gli alunni hanno condiviso con gli altri gruppi la storia elaborata.
- Il quarto e ultimo incontro ha visto gli alunni impegnati nel post-test, volto a rilevare eventuali implementazioni delle competenze oggetto d'analisi (4C skills).



Figura 1: Attività creativa svolta in aula: riproduzione di strumenti musicali tramite materiale di recupero

Gli strumenti didattici: la guida al museo

Durante la giornata al Museo, gli alunni sono stati dotati di una guida finalizzata a rendere l'esperienza museale interattiva e partecipata. Tale strumento, oltre a fornire indicazioni utili circa il contesto museale e le collezioni conservate, forniva agli alunni indizi e riflessioni circa alcuni oggetti museali selezionati per gli obiettivi didattici individuati da progetto. Lo *Storytelling*, quale metodologia didattica prediletta, è stata utilizzata per realizzare la guida: storie di eroi, avventure mitiche, animali parlanti hanno veicolato le informazioni principali relative agli strumenti musicali, invogliando gli alunni a leggere approfondimenti specifici e ad acquisire conoscenze approfondite sui temi relativi al progetto.

Percorso "Gli Etruschi e la musica"
Classe V A
Scuola Primaria "Iqbal Masih"
IC Simonetta Salacone-Roma



Buongiorno ragazzi! Sono Villa Giulia, benvenuti nel mio cortile...Fui fatta costruire da Papa Giulio III intorno al 1550 come villa per trascorrervi le vacanze. Sono uno splendido esempio di architettura rinascimentale! Percorri il mio portico ad emiciclo: ammira i miei affreschi e il mio soffitto a volta. Mettiti al centro, guardati intorno, osserva il ritmo costante con cui tutti gli elementi architettonici si susseguono tra loro. Solo nel 1889 sono diventata un museo grazie a Felice Barnabei, fondatore del Museo delle antichità preromane. Puoi vedere un suo busto, se finisci di percorrere l'emiciclo, in un giardinetto sulla sinistra.

Sala 3
Ehi vediamo un po' se riesci a trovarmi seguendo questi indizi...sono un oggetto fatto di osso e venivo utilizzato dai musici per suonare la lira...ancora oggi voi umani utilizzate un mio parente di solito per suonare la chitarra, è fatto di plastica...
Allora hai capito chi sono???

Suggerimento: il nome dell'oggetto ha come iniziale la lettera P



Titolo: la trasformazione dei pirati tirreni in delfini
Datazione: 570-550 a.C.

Aiuto! Io e i miei compagni pirati siamo trasformati in delfini! Ho visto sulla spiaggia un bel giovane riccamente vestito e subito il capo l'ha fatto rapire, l'ha portato sulla nave. Ha creduto fosse un principe: voleva chiedere un alto riscatto per la sua restituzione. Il timoniere dice che questo non è un comune mortale: il capo gli ha dato del disgraziato e gli ha detto di pensare a lavorare.

Figura 2: Estratto dalla guida al museo fornita agli alunni

Gli strumenti didattici: le riproduzioni 3D degli strumenti musicali

Per la sessione di OBL, sono stati riprodotti antichi strumenti musicali etruschi selezionati prendendo come riferimento quelli realmente presenti presso il Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia, sito designato per ospitare la sperimentazione. I modelli sono stati selezionati da vari repository online, utilizzando solo risorse con licenza Creative Commons. Per ottimizzare il processo di stampa ed evitare artefatti, i modelli sono stati lavorati attraverso il software di modellazione *3d Blender*. In media sono state necessarie tra le 4 e le 6 ore per la stampa di ogni strumento utilizzando una stampante *creality3d CR-10*.



Figura 3: Esempio di riproduzione 3D di strumento musicale utilizzato nel progetto didattico

Fasi e strumenti di valutazione

All'interno del progetto, sono stati elaborati due test, somministrati sia all'inizio che alla fine delle attività sperimentali (Poce, Re, Valente e De Medio, 2021).

- Il primo test sul *pensiero divergente*, teso verificare la competenza di Creatività, ha previsto la somministrazione di un semplice compito: in un minuto con una pausa di due tra una parola e l'altra, sono stati pronunciati i nomi di tre oggetti ed è stato chiesto agli alunni di individuare tutti i possibili usi che conoscevano senza possibilità di aiutarsi tra loro o chiedere l'ausilio dell'insegnante. L'attività è stata valutata tramite una griglia di valutazione composta tra tre diversi indici, selezionati a partire da studi precedenti (Guilford, 1954; Torrance, 1954; Williams, 1966; Meeker, 1977): *fluidità*, *flessibilità* ed *elaborazione*.
- Il secondo test, finalizzato ad accertare le competenze di Comunicazione, Collaborazione e Pensiero critico, ha previsto la divisione del gruppo classe in sottogruppi di quattro/cinque componenti a cui è stato chiesto, tramite la metodologia del *Tinkering*, di realizzare degli strumenti musicali con i materiali di riciclo forniti loro. L'attività è stata valutata tramite griglie osservative costituite da indicatori e punteggi realizzate a partire dal KSAVE model (Griffin et al., 2012).

Alcuni risultati

I risultati del test sul pensiero divergente evidenziano un miglioramento delle prestazioni svolte dagli alunni partecipanti. A partire dall'analisi di 30 test totali, 15 appartenenti al pre-test e 15 del post-test, si nota un aumento dei livelli di *fluidità* e *elaborazione*, che passano rispettivamente dai punteggi medi di 4,47 punti (d.s. 1,41) a 5,24 punti (d.s. 1,81) e da 1,80 punti (d.s. 0,94) a 1,95 (d.s. 0,54). Peggiora invece il risultato medio ottenuto dagli alunni nell'indicatore di *flessibilità*, che passa da 1,64 a 1,40 punti, con una diminuzione però della deviazione standard (da 0,41 a 0,32 punti). In generale, il punteggio medio assegnato alle due prove aumenta in modo statisticamente significativo

dal pre-test al post-test (da 7,87 punti a 8,60 punti, con $p < 0,05$ secondo il test T student a campioni dipendenti).

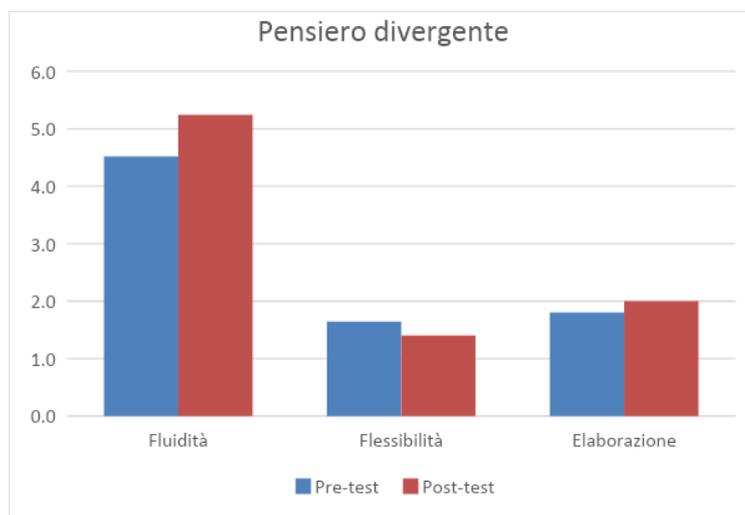


Figura 4: Risultati del test del pensiero divergente nel pre-test e nel post-test

Anche l'analisi delle competenze di Comunicazione, Pensiero critico e Collaborazione è stata effettuata prendendo in considerazione solo 15 alunni su 22, ovvero quelli presenti in entrambi i momenti di valutazione (pre e post) e le attività didattiche. Tre valutatori hanno compilato le griglie di osservazione in modo indipendente durante il primo incontro in presenza con la classe e l'ultimo.

Le medie dei punteggi assegnati dai valutatori sono state utilizzate per effettuare delle analisi statistiche di base. Tutti i punteggi attribuiti alle competenze suddette migliorano nel passaggio dal pre-test al post-test, ma è solo il risultato della competenza di Comunicazione ad essere significativo per il test T student a campioni dipendenti ($p < 0,01$): la media delle valutazioni assegnate passa da 1,82 ($ds = 0,31$) a 2,33 ($ds = 0,55$).



Figura 5: Distrib. dei punteggi assegnati alla competenza di Comunicazione nel pre-test e nel post-test

I racconti scritti dagli allievi durante l'ultima attività al museo sono stati valutati attraverso l'uso di una griglia di valutazione per racconti creativi utilizzata in un precedente studio (Poce e Re, 2015). La griglia è composta da 5 macro-indicatori principali per ognuno dei quali è possibile assegnare da 1 a 10 punti a seconda dell'indicatore e del descrittore selezionato: *pertinenza alla traccia, contenuto, forma ed espressione, originalità e creatività, la lingua della scienza*.

Tre valutatori hanno valutato in modo indipendente gli elaborati e analisi statistiche di base sono state svolte sulla media dei punteggi assegnati dai valutatori. Il racconto che ha ricevuto un punteggio più alto è stato quello dal titolo "Corno".

L'analisi di contenuto svolta sul testo evidenzia una lunghezza di 128 parole, di cui 91 quali parole uniche. La densità di vocabolario è pari a 0,711 e l'indice di leggibilità è di 9,730. La lunghezza media delle frasi è di 16 parole.



Figura 6: Wordcloud del racconto "Corno"

Considerazioni conclusive

Il progetto educativo descritto nel presente contributo evidenzia il nesso tra la promozione delle competenze trasversali, in particolare le 4C, e l'uso del patrimonio artistico e culturale, anche immateriale come la musica, quale strumento educativo efficace.

Attraverso la sollecitazione delle abilità e delle attitudini ascrivibili al tema del progetto e alle competenze suddette, gli alunni di scuola primaria, partecipanti alle attività, hanno avuto la possibilità di acquisire una consapevole conoscenza del patrimonio materiale e immateriale con cui sono entrati in contatto, utilizzandolo quale strumento per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e responsabile e mezzo di inclusione culturale rispetto alla comunità in cui vivono.

I risultati ottenuti dall'esperienza qui descritta, non generalizzabili dato il numero esiguo di partecipanti e il tempo limitato di somministrazione, presentano comunque delle utili indicazioni per sviluppi futuri: anche in contesti estremamente multiculturali ed eterogenei, il patrimonio artistico e culturale si rivela promotore di competenze trasversali, attraverso il supporto di particolari metodologie didattiche (quali lo *Storytelling* collaborativo, l'*Object-based Learning* e la stampa 3D).

A partire da percorsi strutturati e pedagogicamente rigorosi, il pensiero divergente degli studenti partecipanti alle attività migliora in modo statisticamente significativo, così come la competenza di Comunicazione.

La realizzazione in ulteriori contesti educativi dell'esperienza qui descritta potrebbe portare all'acquisizione di un numero maggiore di dati utili per indagare in modo più profondo la relazione tra competenze trasversali e fruizione del patrimonio museale e musicale, soprattutto in relazione al grado di inclusione sociale e culturale di alunni di scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

Barthes, Introduzione all'analisi strutturale dei racconti, trad. it in AA. VV., L'analisi del racconto, Bompiani, Milano 1969, p. 7.

Bruner, J. (1968). Processes of Cognitive Growth: Infancy. Trad. it. Prime fasi dello sviluppo cognitivo, Roma: Armando.

Consiglio d'Europa (2005). Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale, Faro.

Consiglio d'Europa-Comitato dei Ministri (1998). Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio.

Consiglio dell'Unione Europea (2009). Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 28-5-2009

Hubard O. (2011). Rethinking Critical Thinking and Its Role in Art Museum Education. The Journal of Aesthetic Education, 45(3), (pp. 15-21).

Liguori, A. & Rappoport, P. (2018). Digital storytelling in cultural and heritage education: Reflecting on storytelling practices applied with the Smithsonian Learning Lab to enhance 21st-century learning. International Digital Storytelling Conference 2018. Zakynthos, Greece.

MIBACT (2019). Note per l'Educazione al Patrimonio Culturale. Roma: Centro per i servizi educativi – SED.

MIBACT-MIUR. Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale, 2015-2016; 2016-2017; 2018-2019; 2021.

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, decreto n.254, 16 novembre 2012.

Paris, S.G. (2002). Perspectives on Object - Centred Learning in Museums. Mahwah, NJ: Routledge.

Poce A. et al. (2021). Veicolare l'inclusione attraverso il patrimonio. Alcuni risultati del progetto *Inclusive Memory* dell'Università Roma TRE. Napoli: Esi (pp.13)

Poce, A. (2018). Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria. Milano: Franco Angeli s.r.l.

Trilling, B., Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2003). Convenzione sulla promozione e protezione del patrimonio immateriale. Conferenza Generale UNESCO, 17 ottobre 2003.

Yenawine, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy. Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts. Es- tratto da www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410611161.ch62A

INNOVARE IL PATRIMONIO IMMATERIALE DELLA BANDA PER RIGENERARE LA COMUNITÀ



EMANUELE RAGANATO

Le bande musicali sono delle formazioni eterogenee di strumenti a fiato e percussioni, presenti in tutto il mondo. In Puglia, il fenomeno bandistico è stato culturalmente rilevante e, dagli inizi del XIX secolo le comunità locali utilizzavano o si riunivano intorno alle bande in ogni occasione eccezionale rispetto alla quotidianità.

Ben presto le bande, in Puglia, sono divenute un simbolo, in particolare il simbolo della festa patronale. Tuttavia, storicamente, proprio le bande (in particolare le cosiddette “bande da giro”, formazioni tipiche e ormai tradizionali nel meridione d'Italia) hanno avuto un ruolo ampio ed importante di acculturazione e coesione sociale.

Le bande da giro devono la loro peculiarità oltre a quella di essere delle formazioni nomadi (i Nomadi del Pentagramma, li chiamava, appunto, Bianca Tragni nel 1985), anche al fatto di essere indissolubilmente legate al melodramma, per via del loro repertorio. E questo è un dato importante: già Antonio Gramsci (nei *Quaderni del carcere*), per esempio, sosteneva che per le masse popolari del nostro Paese, il romanzo storico (*I Promessi Sposi*, nella fattispecie) aveva fallito nel tentativo di un radicamento al quale aveva supplito, invece, il melodramma. Proprio in Puglia il melodramma e la sua ricezione assumono delle caratteristiche peculiari dovute alle specificità sociologiche della regione e ad una eccezionale fioritura di bande musicali, che sono ancora oggi l'espressione di una cultura musicale semi-colta che funge da collante tra le classi subalterne e la cultura egemone ed è praticamente impossibile non riconoscere ad esse un'opera di vera e propria mediazione tra i due saperi. Oltre ad essere quindi espressione della festa popolare, le bande, hanno avuto anche una funzione educativa di massa.

La banda musicale è stata un valido sostituto infatti, nel processo di alfabetizzazione nazionale, di una scarsa capacità ed abitudine di lettura (nel 1865 restava analfabeta il 75% della popolazione), oltre che di quelle forme comunicative come quella teatrale od orale. Il gusto popolare si identificherà ben presto con le “selezioni” tratte dal melodramma e la nascita spontanea di tante piccole “corporazioni musicali” (non proprio per fini meramente amatoriali) in ogni centro abitato della Puglia è da interpretarsi come un tentativo di emancipazione culturale da parte di una popolazione in cui lo stesso analfabetismo musicale toccava livelli estremi.

Un melodramma “surrogato” si diffonde quindi in ogni angolo del Meridione d'Italia, grazie alle riduzioni bandistiche che riecheggiavano nelle luminescenti cassarmoniche, in un rituale che, ancora oggi, spesso risulta l'unica maniera per avvicinarsi “alla grande musica in cui celebri arie d'opera cantate da soprani, tenori, e baritoni, vengono tramutati,

acconciati e trascritti per altri “divi”, altri virtuosi che non cantano, ma suonano il flicorno sopranino, il trombone a pistoni, il bombardino, il flicorno baritono”¹.

Dicevamo che, ancora oggi, l'idea della banda, nell'immaginario collettivo, riporta alla mente la festa popolare. Tuttavia negli ultimi anni proprio la banda, che storicamente era la regina delle feste patronali, è stata non solo parassitizzata da altre forme spettacolari (pensiamo, ad esempio, ai fuochi d'artificio, o alle luminarie, che anche a seguito della sfilata di Dior a Lecce nel 2020 hanno scalzato di fatto la banda dal ruolo di simbolo della festa) ma ha perso il proprio valore simbolico anche nei confronti del proprio pubblico. Pubblico che risulta oggi, di fatto, residuale. A partire dal primo decennio del XXI sec. un vivace dibattito pubblico si è sollevato in difesa delle bande musicali (le cui difese sono state prese, ripetutamente, anche dal M^o Riccardo Muti) che faticavano a sopravvivere. Il dibattito pubblico sul valore delle bande, in Puglia in particolare, si è riaperto recentemente anche a seguito degli effetti della pandemia sull'indotto delle feste tradizionali.

In tutti questi anni, la politica si è mostrata però totalmente inadeguata ad affrontare la questione. Le misure a sostegno, infatti, sono state marginali e se delle proposte legislative sono state fatte, riguardano tutte degli interventi di patrimonializzazione e musealizzazione del fenomeno bandistico tradizionale, che di fatto sembra destinato a scomparire. Ma la banda è ancora oggi un simbolo forte e la sua essenza è quella di essere un fattore di aggregazione sociale fondamentale, in un momento storico in cui le forze disgregative delle nostre comunità stanno diventando prevalenti rispetto a quelle coesive. Recuperare quindi le bande come attrattori attraverso le loro potenzialità di coesione sociale può essere una strategia vincente per salvare intanto un'istanza che ci sta a cuore (le bande, appunto) e rigenerare le comunità stesse.

Ma perché rigenerare le comunità? Perché senza una capacità di rinnovamento anche le comunità locali saranno destinate a sfaldarsi a causa dell'avanzare pressante del mondo egemone e all'interruzione di pratiche culturali e della trasmissione delle informazioni socialmente trasmesse. Miti, riti, narrazioni, stereotipi, atti educativi più o meno intenzionali sono dispositivi attraverso cui la cultura si assicura la sopravvivenza e spingere gli individui a esplorare e tematizzare la relazione con la propria cultura può essere un motore di cambiamento per una risignificazione della realtà.

La banda può dare un contributo indispensabile permettendo di lavorare con l'immaginario individuale e quello collettivo, per rielaborare e ricostruire il patrimonio simbolico e facendo diventare quest'operazione rampa di lancio per una partecipazione più attiva e competente della vita sociale. Tuttavia è necessaria una consapevole messa in discussione delle gabbie narrative che circoscrivono in particolare l'esecuzione musicale bandistica per abilitare interi gruppi sociali ad esplorare nuove possibili configurazioni di senso e affinché un'istruzione musicale alternativa possa avere effettivamente il ruolo di agente trasformatore, bisognerebbe rimodulare i concetti di sintassi musicale, estetica e performance, mettendo in discussione (e potenzialmente smantellando) le gerarchie epistemologiche e pedagogiche dell'educazione musicale istituzionale. In questo senso nuovi approcci metodologici (dal Sistema Abreu alla didattica reticolare fino alla community music) possono costituire un'alternativa pedagogica per coloro che non hanno accesso o non si avvalgono di opportunità educative formali, svolgendo un ruolo

¹ Cfr. Pierfrancesco Moliterni, *Una storia della musica in Puglia*, Adda Editore, Bari 2013, pp. 9-10.

significativo nella promozione della produzione musicale attiva e nella capacità delle persone di riuscire a cambiare il modo in cui interpretano le loro esperienze e le loro interazioni con il mondo.

A livello mondiale, le iniziative di rigenerazione ed emancipazione comunitaria attraverso la musica d'insieme sono state innumerevoli, tuttavia, quelle di tipo bandistico, ed in particolare quelle che hanno utilizzato il tramite della musica bandistica (ovvero del repertorio popolare bandistico) sono state le meno praticate².

Tra queste, degne di nota sono alcune esperienze condotte in Sudafrica³. Tali progetti, mettendo in discussione e potenzialmente smantellando le gerarchie lineari dell'educazione musicale e artistica, hanno messo in luce il processo di trasformazione dell'istruzione superiore sudafricana e hanno generato importanti modelli di apprendimento, di tipo reticolare⁴. Si tratta di esperienze trasformative (i partecipanti infatti trasformano la percezione dei loro valori musicali) attraverso le quali gli studenti modificano la loro comprensione della musica da pratica principalmente performativa a pratica sociale partecipativa.

Ritornando in Puglia e rileggendo attentamente la storia delle bande pugliesi e in particolare la storia della didattica musicale bandistica (ritenuta, a titolo informativo, sempre una didattica surrogata, semplificata, rispetto a quella accademica) si può notare come, spesso e nella maggior parte dei casi, questi laboratori fossero principalmente di gruppo, fortemente inclusivi (anzi, destinati principalmente agli orfani o a chi non poteva permettersi un'istruzione privata o formale) e intergenerazionali (gli adulti erano spesso compagni di studio dei propri figli).

Inoltre, nelle formazioni bandistiche di ogni livello erano presenti sistematicamente i cosiddetti "portatori" di strumento (coloro che facevano finta di suonare, spesso in attesa di imparare qualche nota con l'esperienza) e i musicisti che suonavano ad orecchio (ovvero, che non sapevano leggere la musica pur suonando dignitosamente la loro parte⁵).

A livello embrionale possiamo anche parlare di una sorta di *peer education* in cui i più esperti insegnavano ai novizi attraverso forme di tutoraggio informale. Oggigiorno però, queste pratiche si sono via via dissolte, lasciando spazio a forme di apprendimento più orientate alla performance o che ricalcano il modello accademico.

A livello sociale poi si è di fatto creata una profonda frattura tra le bande che cercano una legittimazione culturale attraverso la professionalizzazione e le comunità che invece fruiscono altri tipi di musica e praticano altre attività musicali, principalmente di tipo amatoriale e ricreativo e spesso anche a livello individuale.

A questa situazione si aggiungono poi dei nuovi cambiamenti sociali, marcati da nuove forme di alienazione legate al progresso tecnologico e dalla velocità che scandisce molti ambiti della vita. Come recuperare quindi un immenso patrimonio culturale quale è quello bandistico permettendo al tempo stesso alle comunità di rinnovarsi attraverso la banda con un nuovo senso di appartenenza o addirittura, un'identità culturale comune? Ipotizzo qui che, affinché ciò si verifichi, sia necessario un processo di mobilitazione sociale in cui le

² Cfr. Anthony Everitt, *Joining In; An Investigation into Participatory Music*, Calouste Gulbenkian Foundation, London 1997.

³ Johann van der Sandt (a cura di), *La community music in Italia*, Carocci Editore, Roma 2019, p. 185.

⁴ Cfr. Ivi, p. 191.

⁵ Cfr. Intervista a Gerardo Garofalo nel documentario *La Banda*, di Georg Brintrup, 2012.

comunità locali possano scoprire o riscoprire e difendere degli interessi comuni, condividere in vari modi le proprie esistenze e produrre nuovo senso⁶.

Devono ri-conoscere la banda, attraverso un'esperienza diretta e pratica, un'esperienza trasformativa, cioè, che semplifichi (o meglio, trasduca) l'apprendimento della musica, attraverso attività significative e partecipative, dalle quali le persone provengono, dando un senso di connessione, di scopo, di compimento e, perchè no?, anche e semplicemente di benessere⁷. La proposta che ipotizziamo in questa sede è quella di progettare dei laboratori musicali di gruppo in cui si privilegino strategie atte a sviluppare percorsi accessibili che conducano i partecipanti ad un coinvolgimento musicale significativo. Il tutto attraverso il *medium* bandistico, ovvero: repertorio, strumentazione, esperienze, narrazioni e così via. In questi contesti, un assunto fondamentale è quello dell'esperienza di gruppo: il gruppo come dimensione sociale privilegiata, in cui sperimentare la comunanza nelle differenze, le connessioni, le risonanze, la condivisione di un'identità e di un'appartenenza, la forza e l'impegno nel raggiungere insieme un obiettivo comune e la soddisfazione nell'aver costruito un'esperienza collettiva⁸. Secondo la logica dell'apprendimento trasformativo, le persone cambiano il modo in cui interpretano le loro esperienze e le loro interazioni con il mondo e affinché questo tipo di istruzione musicale possa potenziare il suo ruolo di agente trasformatore, dicevamo, bisogna superare i concetti di sintassi musicale, estetica e performance. Essa ha bisogno di relazionarsi maggiormente con le realtà degli individui e delle comunità verso cui si impegna. Non deve tanto stabilire il proprio valore sulla base delle connessioni cognitive ed emotive che crea, quanto piuttosto favorire una trasformazione dell'apprendimento, che dal sociale si trasferisca all'individuale e nuovamente al sociale⁹. In questo tipo di attività, l'attenzione non va quindi posta solo al “prodotto” musicale finale, ma anche all'intero svolgimento del “processo” formativo, facilitando per questo un equilibrio tra due elementi – prodotto e processo – che possa portare al raggiungimento di obiettivi comunitari e individuali¹⁰.

Qui, la scelta del repertorio risulta fondamentale. Mariza Vamvoukli consiglia per esempio di non compromettere il repertorio con una qualità discutibile: dare alle persone ciò che vogliono per stare bene – per esempio riproducendo in modo continuo i loro brani preferiti – fornisce una soluzione piuttosto superficiale e unidimensionale alla questione¹¹. Lavorare su un repertorio specifico come quello bandistico locale può favorire una “interpenetrazione” significativa. Per superare questa problematica (ovvero la questione tecnica, pratica, del suonare uno strumento musicale) le attività possono considerare il concetto di zona di sviluppo prossimale e la distanza tra lo stato attuale e il livello che può essere raggiunto dai partecipanti¹². Si tratta di accrescere le abilità potenziali degli esecutori fornendo delle sfide appropriate alle loro reali competenze e considerando le difficoltà e le

⁶ Cfr. Manuel Castells, *The Information Age, The Power of Identity*, Vol II, Wiley-Blackwell, Oxford 2010, p. 64.

⁷ Cfr. Antonella Coppi, *Community Music, Nuovi orientamenti pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 93.

⁸ Cfr. Johann van der Sandt (a cura di), cit., p. 114.

⁹ Johann van der Sandt (a cura di), cit., p. 48.

¹⁰ Ivi, p. 54.

¹¹ Mariza Vamvoukli, *Why any song won't do: A critical analysis of the content of community music practice*, MA in Community Music, York University 2010.

¹² Cfr. Lev Vygotskij, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978.

capacità dei singoli. Se l'attività diventa noiosa deve essere proposto un livello più complesso di difficoltà. Gli insegnanti devono offrire un feedback positivo agli studenti, fornendo suggerimenti chiari su come migliorare le loro prestazioni.

Oggi, esistono una serie notevole di manuali di musica d'insieme per banda, che sicuramente possono essere d'aiuto a chi conduce un laboratorio, soprattutto nelle fasi iniziali. Ma il repertorio bandistico locale è sterminato ed una rielaborazione (anche creativa) di marce, opere o *pout-purri* tradizionali non solo ricalca una pratica di arrangiamento, adattamento e rifunzionalizzazione comune nell'ambiente bandistico tradizionale, ma può rinnovare un interesse verso questo tipo di repertorio e accrescere la sensibilità e la competenza in chi, magari non sarà mai un bandista, ma probabilmente un ascoltatore attento e interessato, sì.

La figura dell'insegnante, ovvero del conduttore del laboratorio, è particolarmente significativa in queste circostanze. Questa figura non è, infatti, un riferimento "onnisciente" per il gruppo, ma è necessaria una costante negoziazione per ridurre le gerarchie tra partecipanti e conduttore. Chi lavora secondo questi presupposti si adopera per un'espressione musicale intesa come veicolo di trasformazione sociale, emancipazione, empowerment e produzione di capitale culturale.

Un laboratorio di questo tipo costituisce anche il luogo dove si "impara facendo", dialogando e collaborando non solo per acquisire contenuti e abilità specifiche, ma anche per realizzare le esperienze significative necessarie alla formazione delle abitudini cognitive e atteggiamenti coerenti, nei confronti di sé stesso e degli altri, con una prospettiva fortemente inclusiva. Fondamentale in questo senso è "l'approccio ludico [che] è un elemento chiave dell'apprendimento per elaborare e dare priorità alla connessione personale con la musica, prioritaria rispetto alla precisione tecnica, nella convinzione che la stessa passione porta alla precisione"¹³.

Richiamando alla mente Paulo Freire, ricordiamo che se nella concezione depositaria dell'educazione, c'è un'attenzione specifica sul sapere tecnico a esclusione del sapere emancipatore, in questo sostanziale cambio di prospettiva pedagogica invece bisogna sostenere il sapere emancipatore e non certo a discapito del sapere tecnico: l'esperienza del fare musica partecipativa porta all'autoaffermazione e alla trasformazione personale e della comunità (sapere trasformativo ed emancipatore riguardo alla musica e al suo significato) e non meramente all'acquisizione di sapere tecnico (per esempio, saper suonare uno strumento, saper leggere la notazione musicale o saper riconoscere uno stile musicale)¹⁴. Inoltre, i legami creati, il significato e il divertimento che ne derivano, il senso di appartenenza che emerge per gli individui e il gruppo, sono considerati parallelamente ai risultati musicali attraverso il fare esperienza musicale¹⁵.

Prima di esemplificare queste premesse generali e teoriche con un caso studio vorrei sottolineare che questo tipo di laboratori sono strategici a qualsiasi età ed anzi, l'apprendimento intergenerazionale contribuisce a creare comunità più coese¹⁶. Inoltre, la teoria dell'apprendimento trasformativo offre un modello per comprendere come gli adulti

¹³ Cfr. Eric Booth, *Teaching Beyond and In Between: Reframing a Flourishing Future for Arts Learning in Schools Through Isotonic Instruction*, Harvard Educational Review 83 (1), pp. 120-126.

¹⁴ Cfr. Johann van der Sandt (a cura di), cit., pp. 141-142.

¹⁵ Antonella Coppi, cit., p. 241.

¹⁶ Robert Vanderbeck, Nancy Worth, *Intergenerational Space*, Taylor & Francis, London 2015, p. 33.

si comportano nei vari contesti culturali, evidenziando come la trasformazione delle prospettive produca cambiamenti radicali nei loro abiti mentali, nel comportamento attraverso profondi e duraturi nuovi apprendimenti¹⁷.

Conclusione: Le Sbandas

Nel 2018 terminai il mio incarico in una scuola di Copertino (Le) dove per qualche anno avevo tenuto un laboratorio bandistico per bambini, formando anche una piccola banda scolastica (chiamata “Ala Dei” e della quale è possibile trovare traccia su Youtube). Con l'inizio del nuovo anno scolastico molti genitori mi richiamarono per sapere cosa avrebbero potuto fare, non essendoci più io nella scuola, per continuare a far suonare i propri figli. Invitai quindi queste persone presso un'associazione culturale e lì partii con un laboratorio, gratuito.

L'iniziativa ebbe un discreto successo e prima dell'Estate di quell'anno organizzammo un concerto all'esterno della sede associativa. Dopo il concerto molte persone vennero a chiedermi delle informazioni: sia degli anziani bandisti del paese che alcuni genitori interessati per i propri figli. La proposta più interessante arrivò però da una ragazza che faceva parte dell'associazione che ci ospitava. Mi disse:”Io ho uno zio che è stato un grande musicista e la banda mi ha sempre incuriosita, pensi che posso provare anche io a suonare? Sarebbe bellissimo fare una banda di sole donne”. Le procurai il primo strumento disponibile e così feci anche con le altre che ben presto si aggiunsero. Qualcuna di loro aveva i figli che erano miei allievi, altre no, ma in breve tempo divennero il gruppo più bello che probabilmente questo paese abbia avuto: erano nate Le Sbandas, dal nome che si sono scelto.

L'apprendimento cooperativo era efficacissimo e le relazioni nel gruppo iniziarono a consolidarsi tanto molte di loro rimanevano in compagnia dopo il laboratorio, altre a vedersi in autonomia e senza la presenza del sottoscritto, per suonare insieme, coinvolgere altre persone, portarsi appresso le figlie e così via. Poiché avevo qualche dubbio sulle interferenze che avrei potuto provocare con la mia presenza, chiesi ad una mia amica di condurre il laboratorio al mio posto, affinché fossero tutte donne, anche il conduttore. Nei primi giorni di Settembre di quell'anno (quindi solo qualche mese dopo l'inizio dei laboratori) le Sbandas parteciparono per la prima volta alla Summer School delle Arti Performative e della Community Care e qui raccontai ad un team di docenti e ricercatori quello che stavo facendo. Dopodiché ci esibimmo tutti insieme, coinvolgendo anche alcune persone esterne. Da questo momento in poi, per le Sbandas fu un anno ricco di soddisfazioni.

Arrivarono persone nuove, il gruppo crebbe e si fecero altri concerti.

Nel frattempo a Copertino erano nati, sulla scorta dell'esperienza acquisita, altri gruppi bandistici, sia amatoriali per adulti e bambini, sia scolastici. Il paese era in pieno fermento musicale. Spesso poi, qualche componente delle Sbandas fu contattata per partecipare a manifestazioni più strutturate con la una banda istituzionale di un paese vicino, Monteroni di Lecce. Poco dopo però, la nota pandemia del Covid-19 avrebbe scosso tristemente nostre vite. La cosa più preoccupante fu il senso di smarrimento iniziale, poi pian piano iniziammo

¹⁷ Alessandra Romano, *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione dei contesti sociali*, Franco Angeli, Milano 2016.

ad organizzarci. Durante i mesi di lockdown abbiamo scoperto tante modalità digitali e interattive per continuare a vederci e a fare musica insieme. Studiavamo lanciandoci sfide a vicenda sui pezzi da imparare ed eseguire, per esempio, o partecipando ai tanti flashmob online che spopolavano in quel periodo.

Queste modalità di interazione inusitate ci hanno consentito di continuare il nostro lavoro anche a distanza, avendo una motivazione comune ed un desiderio forte di tornare a fare musica insieme. Ricordo le emozioni per i preparativi, le registrazioni, i montaggi gli appuntamenti online.

Con tutte le difficoltà del caso posso dire che c'è stato un grandissimo senso di comunità. Ricevevo spesso video in cui mi si chiedevano consigli o informazioni sulle proprie esecuzioni, proposte di repertorio da arrangiare e condividere con gli altri, iniziative alle quali unirsi e così via. Ognuno poi si metteva a disposizione per quel che poteva, soprattutto per i montaggi audio-video. Per fortuna la pandemia diede dei segnali di distensione ma la riorganizzazione dei laboratori in presenza, almeno nella prima estate del Covid, fu praticamente impossibile. Riuscimmo in ogni caso a rimettere su un repertorio adeguato per partecipare nuovamente alla Summer School del 2020. L'anno successivo, fu un anno molto travagliato per le Sbandas, tra abbandoni, cambi di strumento, difficoltà di vario genere. Ad un certo punto ho anche pensato che da lì a poco l'esperienza delle Sbandas si sarebbe conclusa. Invece, con la nuova apertura estiva e con la possibilità di riprendere le attività di gruppo e all'aperto, fui ricontattato dallo “zoccolo duro” delle Sbandas che avevano avuto l'idea di iniziare a progettare un nuovo tipo di percorso di gruppo. Il 26 Agosto 2021 infatti, le Sbandas si sono costituite come associazione culturale, nella prospettiva di progettare in autonomia il proprio percorso di apprendimento, la propria vita associativa e musicale, agendo su tre dimensioni: Coinvolgimento; Creazione della rete sociale; Partecipazione.

Queste modalità di azione, che mirano a sviluppare connessioni tra le persone, vanno sotto il nome di *empowerment* comunitario¹⁸.

In conclusione, possiamo senz'altro affermare che la banda non solo è un simbolo culturale che merita di essere riconsiderato e rivalutato per le sue innumerevoli caratteristiche positive per le comunità locali, ma è anche uno strumento pedagogico formidabile che necessita di essere approfondito e praticato secondo una nuova logica, quella appunto dell'*empowerment* comunitario.

¹⁸ Cfr. Antonella Coppi, cit., p. 114.

Riferimenti Bibliografici

- Booth E., Teaching Beyond and In Between: Reframing a Flourishing Future for Arts Learning in Schools Through Isotonic Instruction, *Harvard Educational Review* 83 (1), pp. 120-126.
- Brintrup G., *La Banda*, 2012.
- Castells M., *The Information Age, The Power of Identity, Vol II*, Wiley-Blackwell, Oxford 2010, p. 64.
- Coppi A., *Community Music, Nuovi orientamenti pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Everitt A., *Joining In; An Investigation into Participatory Music*, Calouste Gulbenkian Foundation, London 1997.
- Moliterni P., *Una storia della musica in Puglia*, Adda Editore, Bari 2013.
- Romano A., *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione dei contesti sociali*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Vamvoukli M., *Why any song won't do: A critical analysis of the content of community music practice*, MA in Community Music, York University 2010.
- Vanderbeck R., Worth N., *Intergenerational Space*, Taylor & Francis, London 2015.
- Van der Sandt J. (a cura di), *La community music in Italia*, Carocci Editore, Roma 2019.
- Vygotskij L., *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1978.



PENSIERO TRASFORMATIVO E ONTOLOGIE REGIONALI DELLA PEDAGOGIA: ALLA RICERCA DEL “PENSAR BENE”

DEMETRIO RIA

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1981, 1991, 2000, 2009) offre una delle concettualizzazioni più sofisticate della riflessione all'interno della ampia cornice dell'apprendimento degli adulti. Sebbene negli ultimi anni vi sia stata una vivace discussione volta ad estendere questa visione verso una concezione più olistica, integrativa e completa dell'apprendimento (vedi, ad esempio, Dirks, 2008; Gunnlaugson, 2007; Illeris, 2004; Kitchenham, 2008; Mezirow, 2009; Taylor, 2008), le connessioni concettuali che ne sono emerse non rispondono completamente agli obiettivi desiderati. Una teoria che voglia integrare ed estendere il *transformative learning*, infatti, dovrebbe necessariamente includere una opportuna concettualizzazione della dinamica del “pensare”.

Generalmente gli studiosi che si occupano di queste questioni sostengono l'idea che pensare consista in una serie di processi cognitivi generali supportati da abilità e strategie appropriate. Questo punto di vista suggerisce che il pensiero funzioni dall'alto verso il basso attraverso l'attivazione di processi generali che accedono alla conoscenza specifica del contesto e richiamano specifici sotto-processi. Tuttavia, la comunità scientifica non è concorde e vi sono alcuni studiosi che ritengono tale idea piuttosto limitata. Questi ultimi hanno proposto una visione in cui i componenti del pensiero appaiono abbastanza diversi da processi, strategie e abilità, in effetti hanno proposto una “ontologia” più ampia del tipo di cose che figurano nel pensiero. Oltre ai processi, essi hanno definito almeno altre tre categorie: il linguaggio del pensiero, le strutture concettuali astratte e le disposizioni. Queste categorie conducono ad una visione meno verticista di come funziona il pensiero. Infatti, diversi costituenti del pensiero sono attivati dai particolari della situazione concreta e l'uno dall'altro in un processo che potrebbe essere definito di “coalescenza”¹.

Cominciamo con il considerare la questione della natura del pensiero. In letteratura è possibile trovare diversi studi espressione di altrettanto varie visioni concettuali e interpretazioni. Ad esempio, si trovano articoli e saggi che sottolineano l'importanza delle strategie di pensiero in generale (ad es. Hayes, 1981; Polya, 1954, 1957); oppure lavori di ricerca che evidenziano i processi cognitivi e metacognitivi e come questi potrebbero essere migliorati dalla pratica o dalla riorganizzazione (ad es. Feuerstein, 1980; Sternberg, 1985); o altri contributi il cui obiettivo di ricerca è quello di definire la struttura logica fondamentale del pensiero (es. Baron, 1985). Tuttavia, nonostante le tante evidenti divergenze, tutte queste riflessioni sollevano interrogativi sulla reale natura dei fattori che stanno alla base del pensiero. Un punto di congiunzione sia pure formale è l'uso non banalmente comunicativo del lemma “mindware”². Questo termine, interpretato nella complessità degli approcci riferisce di tutti i

¹ Si precisa che il lemma è usato in chiave metaforica e non definitoria.

² Si ritiene opportuno precisare che il termine “mindware” potrebbe essere tradotto con “il fare particolare o specifico della mente”. Ci si astiene dal precisare tutte le possibili nomenclature specifiche che pure si trovano

processi, gli schemi, le sensibilità, gli atteggiamenti e così via apprendibili che promuovono il pensiero, in particolare il pensiero attivo che modifica e trasforma le azioni. Ragionare, pertanto, su una chiave categoriale così ampia, aiuta a porre quattro domande molto basilari:

1. Quali tipi di “funzionamenti specifici della mente” esistono? Ci si chiede quali tipi fondamentali di cose apprendibili in un certo senso esistono nella mente e promuovono il pensiero attivo? (Questa costituisce la dimensione fenomenologica di una possibile mappa ontologica del pensiero trasformativo.)

2. Come si attivano i “funzionamenti specifici della mente” di vario tipo? Cioè, come fa una situazione particolare a evocare uno o più “mindware” tali da poter essere considerati rilevanti? (Questi quesiti rispondono della dimensione referenziale dell’ontologia.)

3. In che modo il “mindware” migliora il pensiero e mobilita l’azione? Esistono strategie di intervento per sostenere la connessione tra pensiero ed azione? (Costituisce la dimensione metodologica della ontologia.)

4. Come viene acquisito il “mindware”? Cioè, quali tipi di processi di apprendimento o di sviluppo si adattano ai vari tipi di mindware? (Questi quesiti rispondono della funzione educativo/formativa della ontologia.)

Considerando tutti questi aspetti, è evidente che per l’economia del discorso qui presentato è di particolare importanza il quesito 4, ovvero: come viene acquisito il “mindware”? Nelle pagine che seguono, pertanto cercheremo di mostrare, utilizzando una ontologia estesa del pensiero trasformativo, che un approccio all’insegnamento e all’apprendimento fondamentalmente diverso da quello che si trova solitamente, può scaturire dalla considerazione che l’educazione deve essere frutto di un processo di “inculturazione”. Ovvero, il processo di sviluppo dei mindware non può essere analizzato senza la attenta analisi del ruolo sociale del processo di crescita e di sviluppo umano.

Un approccio pragmatico per la cornice del problema

Tra le tante vie interpretative che abbiamo sinteticamente indicato sopra, l’approccio pragmatico di Baron (*Rationality and Inelligence*, 2005) può costituire un buon punto di partenza della nostra analisi. Baron ha proposto di interpretare il pensiero come quel funzionamento specifico della mente che permette di affrontare decisioni, sviluppare convinzioni e selezionare obiettivi, ivi comprese le decisioni su quali credenze e obiettivi perseguire. L’idea di funzionamento specifico della mente a cui si ispira è, ad esempio, quello che produce convinzioni funzionali nel mondo vissuto, decisioni che promuovono gli obiettivi generali della persona e così via. Quando le persone affrontano problemi che richiedono un giudizio critico, il “mindware” dovrebbe aiutare a sfruttare al meglio ciò che si conosce per esprimere un buon giudizio.

La concezione di base di Baron, tuttavia, lascia aperta una questione che non possiamo considerare secondaria: la specificità del contesto. La sua concezione consente che il funzionamento mentale possa rivelarsi altamente contestuale, variando da un ambiente all’altro. Sostiene:

Ritengo che l’insegnamento sia ciò che viene fatto o potrebbe essere fatto da insegnanti e professori. [...] Quindi, se ci preoccupiamo della

in letteratura, in quanto l’obiettivo principale del presente lavoro è quello di collocare tale particolare modo di fare della mente all’interno di una mappatura ontologica del pensiero trasformativo finalizzato ad una sua specifica fenomenologia nel campo dei processi di apprendimento e di insegnamento.

promozione di certi tipi di conoscenza, indole o abilità, possiamo considerare l'insegnamento come un tentativo di organizzare il nostro ambiente per promuovere queste cose. (Baron 2005, 244)

E ancora,

Un'altra lunga tradizione nell'insegnamento del pensiero riguarda lo sforzo di creare ambienti di apprendimento totali (come suggerito da Montessori, 1912). L'ambiente ben progettato, da questo punto di vista, contiene opportunità per l'esplorazione ponderata, enigmi, blocchi e così via, nonché opportunità per l'apprendimento di argomenti specifici in modo naturale. (Baron 2005, p. 271)

Allo stesso tempo, Baron e molti altri hanno evidenziato una serie di problemi e sfide generali che lo ostacolano. Ad esempio, sempre Baron (2005) ha notato che le persone di solito conducono ricerche superficiali di opzioni, credenze e obiettivi e quindi perdono importanti alternative. Un certo numero di ricercatori ha registrato modelli discutibili di ragionamento in merito a probabilità e statistiche. Feuerstein ha identificato diversi aspetti generici in cui gli studenti lenti gestiscono male le informazioni. Kuhn ha mostrato sperimentalmente come le persone spesso ragionano male con le prove, anche nelle aree in cui sono ben informate. Perkins e Swartz hanno sottolineato che il pensiero umano soffre tipicamente di quattro difetti: fretolosità, ristrettezza, sfocatura e tentacolarità.

Un punto di vista dominante è quello “dei processi generali”. Da questo punto di vista i processi cognitivi generali costituiscono la sostanza dell'impresa pensante. Chi segue questa linea interpretativa sostiene che i funzionamenti specifici della mente possono essere utilmente analizzati in termini di una serie di processi generali. Questi processi servono varie categorie generali di pensiero. A volte l'attenzione cade sui processi generali di buon senso, come il processo decisionale, la risoluzione dei problemi o la comprensione. A volte vengono enfatizzati i processi di una svolta psicologica più tecnica, come il recupero della memoria, la codifica delle informazioni o la classificazione dei problemi. Un gruppo di processi particolarmente importante è la metacognizione, l'automonitoraggio e l'autoregolazione del processo di pensiero in corso da parte del pensatore. Questi processi contribuiscono al buon pensiero nella misura in cui sono eseguiti abilmente e strategicamente. Le strategie più tipicamente utilizzate sono prescrizioni di procedure e le abilità sono generalmente considerate come sotto-processi costitutivi per i quali lo studente sviluppa precisione e scioltezza. Il modo in cui il pensiero raggiunge i suoi scopi dipende notevolmente dal repertorio di abilità e strategie di una persona e da quanto lavora bene.

La visione generale dei processi non è solitamente sostenuta come teoria generale come, ad esempio, la ben nota teoria triarchica dell'intelligenza di Sternberg che scompone il pensiero in una serie di processi metacognitivi, come riconoscere l'esistenza di un problema, riconoscere la natura di un problema e selezionare rappresentazioni mentali adatte per il compito³. Afferma Sternberg:

³ La Project Intelligence (chiamata anche Odyssey) istruisce gli studenti sulle strategie per il processo decisionale, la risoluzione dei problemi, la creatività e altri tipi di pensiero. Il noto programma CoRT sviluppato da de Bono (1983) insegna agli studenti strategie etichettate con acronimi - PMI per elencare i punti più o meno interessanti e CAF per considerare tutti i fattori. Feuerstein (1980) ha basato il suo programma di arricchimento strumentale su un'analisi delle caratteristiche difficoltà di elaborazione delle informazioni

La teoria triarchica dell'intelligenza umana comprende tre sottoteorie. La prima sottoteoria mette in relazione l'intelligenza con il mondo esterno dell'individuo, specificando tre classi di atti - adattamento ambientale, selezione e modellamento - che caratterizzano il comportamento intelligente nel mondo quotidiano. Questa sottoteoria fa quindi parte di un insieme di teorie contestuali dell'intelligenza che enfatizzano il ruolo del contesto ambientale nel determinare ciò che costituisce un comportamento intelligente in un dato ambiente (vedi, ad esempio, Berry 1981; Charlesworth 1979a; 1979b; Dewey 1957; Laboratorio di cognizione umana comparata 1982; Neisser 1976). La seconda sottoteoria specifica quei punti lungo il continuum della propria esperienza con compiti o situazioni che coinvolgono più criticamente l'uso dell'intelligenza. In particolare, il racconto sottolinea il ruolo della novità (vedi anche Cattell 1971; Fagan & McGrath 1981; Guilford 1967; 1982; Corno 1968; Kaufman & Kaufman 1983; Raaheim 1974; Snow 1981) e di automatizzazione (vedi anche Lansman, Donaldson, Hunt & Yantis 1982; Perfetti, in corso di stampa) in intelligenza. La terza sottoteoria mette in relazione l'intelligenza con il mondo interno dell'individuo, specificando i meccanismi mentali che portano a comportamenti più e meno intelligenti. Questa sottoteoria specifica tre tipi di componenti (processi) di elaborazione delle informazioni che sono strumentali a (a) imparare come fare le cose, (b) pianificare quali cose fare e come farle, e (c) fare effettivamente le cose. Questa sottoteoria è quindi compatibile sotto molti aspetti con altre teorie cognitive attuali che enfatizzano il ruolo dell'elaborazione delle informazioni nell'intelligenza.

Tutte queste vie lasciano aperte alcune questioni: come si attivano i mindware di vario tipo? Esistono processi cognitivi e metacognitivi, comprese strategie che organizzano processi e abilità che ne assicurano l'esecuzione fluida? Per rispondere a queste domande spesso si presume che le persone riconoscano le occasioni in cui un processo, un'abilità o una strategia potrebbero applicarsi e procedano ad applicarlo. Ma, come contribuisce il mindware di vario tipo? I processi in generale contribuiscono svolgendo lavori di elaborazione delle informazioni che devono essere completati, ad esempio, generando idee o formulando giudizi. Strategie e protocolli contribuiscono guidando il dispiegamento delle risorse cognitive. Ad esempio, una tipica strategia decisionale consiglia di generare un'ampia gamma di opzioni in un unico passaggio. Questo concentra le risorse cognitive del pensatore sulla generazione di opzioni in modo specifico. I processi metacognitivi contribuiscono, attraverso una funzione di controllo, al monitoraggio e gestione del flusso di pensiero in corso. Le risposte alle tre domande si uniscono in una trama idealizzata su cosa succede quando le persone pensano bene. Esempio, diciamo che ci arrivi una lettera per sottoscrivere un contratto per servizi di luce e gas. L'occasione attiva un processo decisionale generale che ci stimola a decidere cosa fare. Lo si affronta come una situazione

mostrate da artisti ritardati; il programma enfatizza un processo di coaching degli studenti in compiti che mettono in evidenza questi processi, con grande attenzione al controllo metacognitivo. Numerosi altri approcci con un carattere simile sono stati discussi da Nickerson, Perkins e Smith (1985).

decisionale generale in cui occorre cercare opzioni, valutarle e prendere una decisione. Di conseguenza, il processo decisionale generale richiama sotto-processi appropriati, come la formulazione di opzioni (ad esempio, accettare l'invito, rifiutarlo, accettare ma con un'altra offerta, ecc.). Mentre ci si adopera in questa analisi, ci si sta anche monitorando metacognitivamente per assicurarsi di seguire attentamente ogni fase. Si soppesano i fattori e, infine, si prende una decisione. È pur vero che il processo decisionale non procede sempre in questo modo, ma spesso è più disordinato. Questa trama altamente strutturata rappresenta un ideale di pensiero ben controllato da un processo sovraordinato.

Numerose ricerche negli ultimi 30 anni suggeriscono che il pensiero sofisticato riflette praticamente sempre una ricca base di conoscenze nel dominio in questione, che si tratti di giocare a scacchi, risolvere problemi di fisica, compiere una diagnosi mediche o altro. Le strategie generali di per sé si sono rivelate un pessimo sostituto di una tale base di conoscenze.

Sta di fatto, però che in molte situazioni dopo aver ricevuto la proposta questa lettera viene cestinata poiché evoca una base di conoscenza di precedenti esperienze simili e non ci si ingaggia in nessun percorso di valutazione. Si ritiene di sapere già e solo se ci fosse qualcosa di particolarmente allettante nell'offerta o se ne ha la necessità ci si ingaggerà in un percorso di valutazione dell'offerta.

Nonostante questa diversa trama, i processi generali e le opinioni delle competenze condividono un panorama teorico comune. Entrambi riflettono una prospettiva di processo e rispettano la compilazione della conoscenza dell'apprendimento. Si differenziano principalmente per l'importanza dei processi generali tra domini rispetto a particolari conoscenze e processi altamente contestualizzati.

Vecchie e nuove concezioni del pensare

I ricercatori, di recente, hanno avanzato diverse concezioni di buon pensiero che ampliano le nostre nozioni su quali tipi di mindware esistano. Nessuno di questi concetti nega completamente i processi generali e le opinioni delle competenze. Piuttosto, integrano e arricchiscono la storia del pensiero enfatizzando le dimensioni della mente che tendono a essere trascurate. I concetti rappresentati possono essere classificati come: il linguaggio del pensiero, le strutture concettuali astratte e le disposizioni del pensiero.

Il linguaggio del pensiero

Il linguaggio del pensiero è costituito da termini del linguaggio naturale che si riferiscono a processi mentali e prodotti mentali. Parole come pensare, credere, indovinare, congettura, ipotesi, evidenza, sospetto, dubbio e teorizzare, formano un vocabolario usato per descrivere il pensiero. Tali termini trasmettono informazioni su questioni come la certezza di chi parla (considerare le differenze tra pensare, credere e sapere) o il grado di evidenza richiesto (confrontare la speculazione e la teoria).

Questo linguaggio di pensiero è più di una semplice serie di comode etichette. È coinvolto lo sviluppo concettuale. Olson e Astington (1993) sostengono che il buon pensiero richiede competenza con i concetti per gestire come devono essere mantenute le convinzioni e come devono essere considerate le affermazioni. Implica l'acquisizione di categorie concettuali che descrivono le sfumature del proprio pensiero, ad esempio

formulando un'ipotesi contro un'altra ipotesi. Un ricco linguaggio di pensiero fornisce una meta-cognizione sofisticata. Inoltre, un linguaggio del pensiero permette di comprendere la forza illocutoria dietro le affermazioni degli altri.

Qual è il contributo del concetto di linguaggio del pensiero alla presente discussione? Il linguaggio del pensiero consiste in termini (con i concetti che li accompagnano) per processi e prodotti mentali. Ciò comporta un raggio di riferimento molto più ampio rispetto alle strategie, che, come notato in precedenza, sono prescrizioni di processo. Un linguaggio del pensiero è attivato da situazioni che invitano alla riflessione mediata verbalmente o alla comunicazione che affronta i processi di pensiero a prodotti. Ancora una volta, questa gamma di occasioni è chiaramente molto più ampia di quella per evocare strategie. Quindi il linguaggio del pensiero contribuisce alla gestione e alla comunicazione del pensiero più o meno allo stesso modo in cui altri vocabolari specializzati contribuiscono ai loro regni: fornendo termini e concetti che identificano categorie importanti e discriminazioni significative.

Strutture concettuali astratte

Le forme epistemiche e i giochi descritti da Collins e Ferguson e gli schemi astratti concepiti da Ohlsson (1993) rappresentano una nostra categoria di strutture concettuali astratte. Le forme epistemiche sono strutture per la costruzione di spiegazioni che con i giochi epistemici assumono le varie attività svolte per mettere in pratica queste forme. Alcuni esempi di forme epistemiche sono le gerarchie, i modelli scenici, i modelli di dinamica dei sistemi, l'analisi multifattoriale, i sistemi di assiomi e l'analisi costi-benefici. Le forme epistemiche sono strutture generative con spazi riempibili e vincoli designati, piuttosto che conoscenze, schemi o strategie specifici. Ad esempio, i sistemi di classificazione gerarchica si presentano come dispositivi esplicativi in molti contesti e campi. Che siano altamente generali, come le forme di confronto e contrasto, o speciali per una disciplina, come i sistemi di assiomi, la loro funzione è di natura epistemica: guidano la costruzione di strutture di conoscenza.

D'altra parte, gli schemi rappresentano la struttura di un processo o modello, rimuovendolo dai dettagli del contenuto. Di conseguenza, diventano forme mobili accessibili per il discorso e il recupero a un livello astratto e alto. Ad esempio, Darwin ha offerto la teoria della selezione naturale per gli organismi. Da ciò si può trarre lo schema astratto della spiegazione darwiniana del modello di variazione, selezione e ritenzione. Questo può essere ed è stato applicato a molti altri contesti oltre a quello della biologia. Ohlsson ha offerto tre categorie di schemi astratti: schemi descrittivi (ad esempio, alberi genealogici), schemi esplicativi (ad esempio, pattern di spiegazione darwiniano) e schemi compositivi (ad esempio, modelli atomici).

In che modo la nozione di struttura concettuale astratta risponde alla richiesta del nostro mindware? Esse specificano i modelli da compilare piuttosto che i passaggi da seguire, così come le strategie. Possono essere attivate da segnali situazionali. Contribuiscono al pensiero fornendo strutture di obiettivi generali, come quella di costruire un sistema di classificazione gerarchico o una spiegazione darwiniana. Scegliere una struttura concettuale astratta contestualmente appropriata e lavorare per istanziarla aiuta a organizzare l'indagine.

Disposizioni di pensiero

Il concetto di consapevolezza, delineato da Langer (1993) (Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28 (1), 43-50.), può essere visto come una disposizione generale a gestire le attività in modo attento. La consapevolezza implica un'allerta ad ampio spettro nei confronti del mondo. È uno stato mentale aperto, creativo e probabilistico che risulta dal tracciare nuove distinzioni, dall'esaminare le informazioni da nuove prospettive e dall'essere sensibili al contesto. Se le disposizioni possono essere definite come le tendenze delle persone a mettere in atto le proprie capacità, allora la consapevolezza può essere considerata una disposizione perché ha a che fare con il modo in cui le persone sono disposte a elaborare le informazioni in modo aperto, vigile e flessibile⁴. In sintesi, ciò che spesso distingue i pensatori buoni da quelli medi non è semplicemente una capacità cognitiva superiore, ma piuttosto le loro disposizioni di pensiero, le loro tendenze permanenti a essere consapevoli, investire sforzi mentali, esplorare, indagare, organizzare il pensiero, correre rischi intellettuali e così via. Un resoconto disposizionale del pensiero sfida quindi la visione dominante dei processi generali, che si concentra sulle abilità. La nozione tutte le disposizioni di pensiero aggiunge quanto segue alle tre domande del mindware: ci sono tendenze comportamentali in contrasto con le capacità. Le disposizioni generali come la consapevolezza sono tendenze permanenti. Ovvero, una persona consapevole tende a funzionare in modo consapevole in circostanze che non stimolano direttamente ed enfaticamente la consapevolezza. Fondamentalmente, le disposizioni attivano altri tipi di mindware. Ad esempio, una disposizione ad essere di mentalità aperta può attivare strategie per cercare interpretazioni alternative. Le disposizioni sono essenziali per mettere in pratica il buon pensiero perché, a meno che non si abbia l'inclinazione a usarlo, l'abilità resterà a riposo.

Non c'è bisogno di scegliere tra le precedenti visioni del buon pensiero o tra queste e l'utilità delle strategie e delle abilità. La mente è un luogo spazioso, in grado di accogliere strategie, disposizioni, schemi astratti, forme epistemiche e giochi, il linguaggio del pensiero e altro ancora. Invece, ciò che emerge negli studi contemporanei è la necessità di una ontologia potenziata della mente, un quadro più panoramico dei tipi dei suoi funzionamenti specifici che hanno un ruolo importante nel pensare (cfr. Ohlsson, 1990). Ad esempio, i giochi epistemiche possono essere generali come confronto e contrasto o specializzati come analisi delle tendenze, o più. Questa visione allargata tende a dissolvere il contrasto dicotomico tra il generale e il particolare, rivelando invece uno "spettro". In secondo luogo, il linguaggio del pensiero, i giochi epistemiche e le nozioni correlate svelano un mondo complesso di idee esplicite sul pensiero di uso comune all'interno e attraverso i campi. Poiché i processi, le abilità e le strategie della visione dei processi generali spesso

⁴ Gli studi di Langer dimostrano che questo non è un compito che si è in grado di fare in modo così lineare. Allo stesso modo, Salomon (1983) (Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational psychologist*, 18(1), 42-50.) ha discusso l'importanza dell'investimento dello sforzo mentale nell'apprendimento. Osservando un aspetto più specifico del pensiero, l'attenzione a diversi punti di vista. Perkins, Farady e Bushey (1991) Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.) hanno mostrato che le persone possono facilmente generare ragioni dalla parte di una questione opposta alla propria quando viene richiesto di farlo (hanno la capacità) ma generalmente tendono a non farlo (mancano di disposizione).

non sono espliciti al di fuori dei contesti didattici, se ci si occupasse solo di questi si potrebbe concludere che non c'è molta ricchezza da sfruttare. Al contrario, la varietà e la complessità del linguaggio sul pensiero, le strutture concettuali astratte e le disposizioni suggeriscono che esiste una competenza esplicita sul pensiero stesso. Terzo, l'astrattezza e tuttavia il potere evidente del linguaggio del pensiero, delle strutture concettuali astratte e delle disposizioni li rendono appropriati per il trasferimento tra domini. La loro natura esplicita e articolata li rende adatti per un trasferimento ponderato deliberato o, come lo hanno soprannominato Salomon e Perkins, "trasferimento su strada alta" (Perkins & Salomon, 1987; Salomon & Perkins, 1989). In quarto luogo, la nozione di consapevolezza e la sua nozione contrastante di assenza di mente ci ricordano che l'esperienza funziona meglio in situazioni di routine. È esattamente in circostanze di novità che può essere necessario affidarsi al repertorio e al mindware più generale, in compagnia della conoscenza del dominio, per guidare un percorso di successo (vedi anche Perkins & Salomon, 1989).

Detto questo, qualsiasi resoconto del buon pensiero deve riconoscere il potere del particolare come articolato nella ricerca sulla competenza. In molte circostanze, quella che in precedenza è stata definita la trama dall'alto semplicemente non funzionerà. Uno affronta l'occasione particolare attraverso risposte particolari, che possono essere virtualmente automatiche o talvolta più ponderate, la trama dal basso verso l'alto. Non solo queste trame devono essere riconciliate, ma entrambi devono riconoscere che negli episodi di pensiero sono coinvolti più della conoscenza e dei processi.

Rivedendo il nostro esempio la storia potrebbe andare più o meno così: arriva la proposta. Nel caso più semplice, si ha una ferma politica di non accettare proposte del genere, quindi la storia si conclude rapidamente con la lettera nel cestino. Tuttavia, se qualcosa permette una pausa, una varietà di mindware a diversi livelli di specificità potrebbe essere invocata. Forse ti ricorda che devi cambiare il tuo contratto. Questo richiama l'idea del confronto. Ciò a sua volta attira la disposizione di procedere con cautela, che invoca un gioco epistemico sistematico di confronto e contrasto. Ciò stimola alcune conoscenze specifiche sull'esperienza precedente. Puoi ricordare e applicare una strategia decisionale a tutti gli effetti o semplicemente confonderti nella situazione decisionale per un po' e poi decidere.

In questa trama, non c'è un processo prestabilito, dall'alto verso il basso o dal basso verso l'alto. Ma c'è un serbatoio di risorse che si fonde intorno alla situazione fintanto che sostieni l'attenzione.

La sfida per l'insegnamento e l'apprendimento

Consideriamo la quarta domanda sollevata in precedenza, come si acquisisce il mindware? Nella vista dei processi generali, l'acquisizione significa apprendere e diventare fluenti con un repertorio di abilità e strategie di pensiero. I programmi progettati per insegnare il pensiero utilizzano tipicamente quello che potrebbe essere definito un modello di istruzione di trasmissione e pratica: i programmi trasmettono agli studenti strategie per categorie importanti di pensiero, come il processo decisionale, la risoluzione di problemi o, più specificamente, la risoluzione di problemi in matematica. Quindi, i programmi forniscono pratica nell'applicazione delle strategie. A nostro avviso, questo modello di

trasmissione e pratica del processo di insegnamento/apprendimento è un modo appropriato per insegnare abilità e strategie di pensiero.

Tuttavia, va considerata l'ontologia ampliata del pensiero qui proposta. Ora l'apprendimento deve accogliere una molteplicità di mindware, incluso il linguaggio del pensiero, strutture concettuali astratte e disposizioni. Poiché questi tipi di mindware sono di natura notevolmente diversa dai processi con le loro strategie e abilità, pongono alcune nuove esigenze.

Cambiamento evolutivo nei concetti della mente. Il lavoro di Olson e Astington (1993) sul linguaggio del pensiero sostiene che il progresso verso il pensiero di livello superiore si basa sullo sviluppo di categorie concettuali più ricche per pensare e descrivere il pensiero. Il lavoro sulla concezione della mente da parte dei bambini dimostra che lo sviluppo di tali categorie concettuali implica l'emergere di una sofisticata rete di credenze sulla propria mente e su quella degli altri (Leslie, 1988; Wellman, 1990). Tale cambiamento è lento e duramente conquistato perché è un processo di riconcettualizzazione dello sviluppo. È improbabile che anche un modello di trasmissione dell'insegnamento illuminato possa affrontare la sfida di questo tipo di cambiamento evolutivo.

Acquisizione di strutture concettuali astratte condivise. Le forme epistemiche e gli schemi astratti implicano l'assunzione di intere prospettive analitiche, non solo l'esecuzione di strategie. Ad esempio, il modello di spiegazione darwiniano, i sistemi di assiomi o i modelli di dinamica del sistema (Collins & Ferguson, 1993; Ohlsson, 1993) costituiscono sistemi concettuali complessi, inclusi uno stile analitico e un modo di vedere le cose. Non sono facilmente insegnati come strategie graduali. Più tipicamente, si sviluppano lentamente nel contesto della padronanza di discipline particolari che li mettono in primo piano, una questione di apprendimento che è "situata" in contesti significativi (Brown, Collins e Duguid, 1989).

Assimilazione dei valori e sviluppo delle abitudini mentali. Le disposizioni dipendono considerevolmente dai valori sottostanti e dalle strutture di credenze; quindi, acquisirle e sostenerle richiede l'assimilazione dei valori e dei sistemi di credenze. Ad esempio, la disposizione ad essere di mentalità aperta si basa su valori e convinzioni sull'importanza di riconoscere altre prospettive.

Inoltre, è probabile che le disposizioni, in quanto abitudini mentali permanenti, vengano acquisite lentamente. Si può trasmettere la massima che le persone dovrebbero essere di mentalità aperta, ma conoscere la massima, o anche praticarla in parte, non è in grado di coltivare un impegno per l'apertura mentale. La sfida, quindi, è trovare una concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento sufficientemente flessibile da accogliere la molteplicità del mindware. Inoltre, deve tenere conto dei diversi e flessibili modelli di interazione tra questi tipi di mindware, quella che in precedenza era chiamata la trama della coalescenza. Forse il luogo in cui guardare è il contesto più ordinario in cui l'insegnamento e l'apprendimento avvengono nella cultura quotidiana.

L'educazione come incultura

Considera il nostro corpo di conoscenze pratiche. Tutti noi abbiamo imparato molto da ciò che sappiamo (sulla vita quotidiana attraverso il coinvolgimento culturale. A livello più generale, arriviamo a partecipare a comportamenti sociali accettati, a riconoscere le

aspettative e le norme della società, a impegnarci in attività sociali tipiche, e di mantenere determinate convinzioni.

Tuttavia, l'acquisizione della conoscenza culturale non è affatto un processo semplice: impariamo molti tipi di cose in molti modi. Ad esempio, l'etichetta è un tipo di conoscenza culturale che acquisiamo in vari modi, attraverso l'osservazione, l'istruzione diretta, la pratica e così via. Confronta questo con un altro tipo di conoscenza culturale, la conoscenza quotidiana della psicologia umana. Impariamo a prevedere e spiegare il comportamento delle persone più o meno allo stesso modo in cui impariamo le buone maniere, osservando, sperimentando, ascoltando, recitando e parlando. Eppure, la psicologia umana è un tipo di conoscenza diverso dalle regole dell'etichetta. Non sorprende che l'apprendimento culturale abbia questo scopo, perché ci aspettiamo che le influenze culturali siano sufficientemente pervasive e complesse da insegnare tipi di conoscenza così diversi come l'etichetta e la psicologia, e sufficientemente complesse da integrare diverse modalità di apprendimento, come l'osservazione, esperienza, trasmissione diretta e interazione.

Questo ampio e complesso processo di acquisizione della conoscenza culturale può essere definito inculturazione. Forse ha la portata e la sottigliezza per fornire l'insegnamento di diversi *mindware*. L'inculturazione può davvero riempire questa agenda? Ci sono ragioni per una risposta affermativa. Influenze culturali come il linguaggio modellano i processi di sviluppo cognitivo (Astin & Olson, 1990); le istituzioni culturali tradizionali come l'apprendistato influenzano l'apprendimento di complesse strutture concettuali (Collins, Brown e Newman, 1989); i contesti culturali consentono l'apprendimento situato (Brown, Collins e Duguid, 1989); a metà, attraverso la cultura, i valori e le disposizioni intellettuali vengono modellati e acquisiti (Tishman, Jay e Perkins, in stampa).

Quattro dimensioni dell'inculturazione

È utile pensare che l'inculturazione avvenga in quattro modi distinti ma che si rafforzano a vicenda:

1. Gli esemplari culturali sono manufatti e persone che modellano o esemplificano in altro modo la conoscenza culturale.
2. La trasmissione diretta di informazioni chiave è l'insegnamento diretto di concetti, vocabolari e informazioni relative alla conoscenza culturale.
3. Il coinvolgimento nelle attività culturali implica una pratica pratica utilizzando aspetti della conoscenza culturale.
4. Il coinvolgimento nelle interazioni culturali si riferisce allo scambio interpersonale discendente, apprendente e metodo, utilizzando e incarnando la conoscenza culturale.

Queste quattro dimensioni dell'inculturazione si applicano a qualsiasi tipo di conoscenza culturale, dalla cultura del posto di lavoro alla cultura del surf. Possono essere interpretati come linee guida per l'organizzazione dell'insegnamento poiché ogni elemento del quartetto prevede specifici tipi di attività didattiche. Le dimensioni dell'inculturazione sono meglio illustrate che descritte. L'esempio seguente delinea un episodio didattico che mostra come un modello di inculturazione possa applicarsi all'insegnamento del pensiero. L'episodio si basa su un'illustrazione dell'analisi multifattoriale offerta da Collins e Ferguson (1993), sebbene quasi ogni struttura concettuale astratta, disposizione o piccolo sottoinsieme del linguaggio del pensiero potrebbe servire come punto di partenza.

Un esempio di insegnamento del pensiero mediante l'inculturazione

Cosa fa crescere il riso? Questa è la domanda che un insegnante di terza media vuole che i suoi studenti sappiano rispondere e spiegare. La sua classe sta studiando l'agricoltura dell'Asia orientale e l'insegnante vede l'opportunità di insegnare agli studenti come costruire spiegazioni di fenomeni come la crescita del riso, in cui molteplici fattori giocano un ruolo causale. Dice agli studenti che nella lezione di oggi esploreranno il ragionamento causale e inizia la lezione con il seguente monologo, progettato per modellare per gli studenti come potrebbe suonare una trama causale con più fattori:

Avete notato che le rose nel parco sono fiorite all'inizio di quest'anno? Mi chiedo perché. Quali fattori hanno causato queste prime fioriture? Ricordo che era un inverno caldo. Probabilmente era un fattore importante. Ma certamente ci sono altri fattori coinvolti - probabilmente alcuni nascosti - e so che è importante cercarli. Infatti, ora che mi sono fermato a pensare, ricordo che a marzo abbiamo avuto piogge molto abbondanti. Anche questo potrebbe essere un fattore. . . .

Dopo aver concluso questo monologo "pensare ad alta voce", l'insegnante prosegue indicando altre situazioni che tengono conto di molteplici fattori causali, come la medicina. Quindi fornisce agli studenti alcune informazioni dirette sul gioco dell'analisi causale. Ad esempio, spiega le convenzioni "e/o" per mostrare come i fattori causali possono contribuire congiuntamente o esclusivamente a un fenomeno e mostra come costruire un diagramma che rappresenti un'analisi multifattoriale (vedi Collins & Ferguson, 1993).

Successivamente, l'insegnante coinvolge gli studenti nell'attività di giocare essi stessi a questo gioco epistemico. Tornando al tema dell'agricoltura asiatica, chiede: "Quali sono le cause coinvolte nella crescita del riso? Puoi tracciare un diagramma che illustri i fattori che contribuiscono e come contribuiscono?" L'insegnante sa che le cause multiple non sono sempre evidenti e che è importante gettare un'ampia rete per i potenziali fattori. Quindi esorta gli studenti a pensare in modo ampio e a considerare l'effetto di una varietà di fattori, come le condizioni meteorologiche, il terreno e gli insetti.

Quando gli studenti finiscono i loro diagrammi, l'insegnante chiede loro di discutere l'attività con un partner. Dice loro di esaminare i reciproci grafici e di discutere la loro esperienza di apprendimento l'uno con l'altro rispondendo a domande specifiche, come "Come hai identificato una varietà di cause?" "È stato difficile determinare ~ OINfa i fattori potrebbero essere causalmente collegati?" "Quali domande puoi inventare sul gioco dell'analisi multifattoriale?" "In quale altro luogo potrebbe essere utile questo tipo di analisi?"

Dopo la lezione, l'insegnante pubblica i diagrammi degli studenti sulla parete della classe, dove fungono da esempi visivi continui incorporati nell'ambiente della classe. Nelle settimane successive, rimane attento alle opportunità di ripiegare la nozione di molteplici fattori causali nello schema regolare delle attività in classe. Ad esempio, in una discussione sul governo locale, sottolinea come diversi fattori entrino in gioco nel determinare l'affluenza alle urne in un'elezione locale. In un progetto scientifico che coinvolge le querce, sfida gli studenti a identificare diversi fattori che contribuiscono alla crescita di un raccolto di piantine particolarmente frondose. Più in generale, mantiene vivo il linguaggio dell'analisi causale avendo cura di usare frequentemente termini come causa e fattore e suscitando tale linguaggio anche dagli studenti.

Le dimensioni dell'inculturazione al lavoro

Esaminiamo più da vicino la storia di questo insegnante, prima osservando come l'episodio nel suo insieme rifletta le quattro dimensioni dell'inculturazione e poi, nella sezione successiva, identificando i diversi tipi di *mindware* che entrano in gioco.

1. *Esemplificazione*: nell'episodio didattico appena descritto, l'insegnante esemplifica il *mindware* target in due modi. Modella ad alta voce il gioco dell'analisi causale, fornendo così agli studenti un'immagine mentale di un giocatore che gioca a un gioco epistemico. Indica anche altri esempi del gioco epistemico nell'area della medicina.

2. *Trasmissione*: Allo stesso modo in cui le regole degli scacchi sono elementi chiave di informazione per il giocatore di scacchi, le regole e i vincoli che regolano le analisi causali sono elementi chiave di conoscenza per il buon pensatore. L'insegnante li trasmette debitamente in modo diretto. Trasmette anche informazioni grafiche chiave disegnando sulla lavagna un diagramma di un'analisi multifattoriale.

3. *Attività*: una modalità cruciale di inculturazione è la partecipazione alle attività culturali. L'insegnante coinvolge gli studenti come attori attivi nel gioco del ragionamento causale chiedendo loro di costruire e tracciare un'analisi multifattoriale della crescita del riso.

4. *Interazione*: il linguaggio e i concetti di ragionamento causale vengono introdotti nell'interazione *learner-learner* quando l'insegnante chiede agli studenti di rispondere al lavoro dell'altro e di discutere le loro esperienze di apprendimento l'uno con l'altro.

Come l'inculturazione aiuta il Mindware a fondersi

Nella sua lezione sull'agricoltura dell'Asia, l'insegnante inizia con un'apparente attenzione al ragionamento causale. Tuttavia, un esame più attento dell'episodio precedente mostra che il modello inculturativo modella la pedagogia di questo insegnante in modo tale da attivare quasi automaticamente una gamma di *mindware* aggiuntivo oltre la forma epistemica target dell'analisi multifattoriale delle cause.

Ad esempio, nel contesto della fornitura di esempi, l'insegnante modella alcune potenti disposizioni di pensiero, in particolare la disposizione ad essere strategica ("So che è importante cercare [altri fattori]") e la disposizione ad essere metacognitiva ("ora che mi sono fermato a pensare"). Inoltre, indicando esemplificazioni di analisi multifattoriali in altri contesti, come la medicina, aiuta a inculturare i valori associati al trasferimento esplicito della conoscenza.

Nell'ambito della trasmissione diretta, l'insegnante utilizza naturalmente termini associati al ragionamento causale, attivando il linguaggio dell'analisi funzionale e dei concetti associati. Mentre gli studenti si impegnano nell'analisi causale, l'insegnante li esorta a condurre un'ampia ricerca di potenziali fattori, magari attingendo abilità e strategie rilevanti per la ricerca.

Mentre gli studenti lavorano e parlano insieme, il linguaggio dell'analisi funzionale entra di nuovo in gioco. Inoltre, chiedendo agli studenti di riflettere insieme sulla loro esperienza di apprendimento, l'insegnante sanziona e promuove la disposizione ad essere consapevoli e metacognitivi. Pertanto, il modello di inculturazione dell'insegnamento serve la diversità ontologica e funzionale del *mindware* creando un ambiente di apprendimento che attiva diversi tipi di *mindware* nello stesso episodio di insegnamento.

Nota come, sebbene l'apparente obiettivo dell'istruzione possa variare, un approccio inculturativo stimolerà quasi certamente la coalescenza di diversi tipi di mindware, purché l'insegnante si concentri sull'insegnamento di alcuni aspetti del pensiero. Ad esempio, un insegnante può progettare istruzioni attorno a una disposizione di pensiero piuttosto che a una forma epistemica, forse la disposizione a cercare ragioni. Seguendo il quartetto inculturativo di esempi, trasmissione, attività e interazioni, la lezione molto probabilmente attirerà anche ulteriori mindware come abilità e strategie di ricerca della ragione, vocabolario e concetti associati al ragionamento e strutture concettuali astratte che forniscono una struttura per spiegazioni motivate.

Conclusione: dall'ontologia all'educazione e viceversa

Abbiamo iniziato chiedendoci di cosa è fatto il buon pensiero. Oppure, per usare il termine segnaposto, che tipo di mindware esistono? Alla domanda sono state aggiunte altre tre domande: come si attivano vari tipi di mindware? In che modo contribuiscono al buon pensiero? e come vengono acquisiti in primo luogo? La visione del processo generale dominante risponde che il mindware consiste principalmente in processi supportati da abilità e strategie, attivati dallo stimolo della situazione e da richiami a sottoprocessi, contribuendo attraverso strategie e abilità che organizzano e snelliscono i processi, e acquisite attraverso la trasmissione e la pratica. La trama di un episodio ideale di pensiero può essere definita dall'alto verso il basso. Il punto di vista dell'esperienza risponde in modo leggermente diverso: il Mindware consiste in gran parte di conoscenze e processi specifici del contesto, attivati dalle sfumature del contesto, che contribuiscono attraverso la conoscenza dell'esperienza specifica del contesto e acquisiti attraverso l'apprendimento situato. La linea di pensiero della trama può essere caratterizzata come dal basso verso l'alto.

La visione di sintesi qui offerta cerca di accogliere le caratteristiche della competenza; i processi, le strategie e le competenze della vista generale dei processi; e altri tipi generali di mindware, come il linguaggio del pensiero, le strutture concettuali astratte e le disposizioni. Questa ontologia ampliata porta a risposte più diversificate su come il mindware viene attivato, fornisce il proprio contributo e viene acquisito. Una trama appropriata per pensare può essere chiamata coalescenza, in cui la situazione evoca alcuni tipi di mindware, che attingono ad altri in modi flessibili specifici per l'occasione.

Tutto questo, a sua volta, richiede una concezione più ricca di come dovrebbe essere insegnato il buon pensiero. La cultura a livello generale riflette la struttura inconfutabilmente complessa dell'organizzazione sociale. Prendendo spunto da questa osservazione, sosteniamo un approccio inculturato all'insegnamento del pensiero. Un tale approccio offre una potente struttura per organizzare l'istruzione e onora la complessa ontologia e l'organizzazione coalescente del buon pensiero.

Bibliografia

- Perkins, D., Swartz, R., Costa, A. L., Bellanca, J. L., & Fogarty, R. (1992). *If minds matter: A foreword to the future. The nine basics of teaching thinking*, 2, 53-69.
- Anderson, JR (1983). *L'architettura della cognizione*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Astington, JW e Olson, DR (1990). *Linguaggio metacognitivo e metalinguistico: Imparare a parlare di pensiero*. *Psicologia applicata*, 39, 77-87.
- Barone, J. (1985). *Razionalità e intelligenza*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, JS, Collins, A. e Duguid, P. (1989). *Cognizione situata e cultura dell'apprendimento*. *Ricercatore educativo*, 18, 32-42.
- Collins, A., Brown, JS e Newman, S. (1989). *Apprendistato cognitivo: Insegnare il mestiere di lettura, scrittura e matematica*. In L. B. Resnick (a cura di), *Conoscere, apprendere e istruzione: Saggi in onore di Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Collins, A. e Ferguson, W. (1993/questo numero). *Forme epistemiche e giochi epistemici: strutture e strategie per guidare l'indagine*. *Psicologo dell'educazione*, 28, 25-42.
- De Bono, E. (1983). *Il programma di pensiero sulla fiducia della ricerca cognitiva (CoRT)*. In W. Maxwell (a cura di), *Pensare: la frontiera in espansione* (pp. 115-127). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ennis, RH (1987). *Una tassonomia delle disposizioni e delle capacità di pensiero critico*. In JB Baron & RS Sternberg (a cura di), *Insegnare capacità di pensiero: teoria e pratica* (pagg. 9-26). New York: Freeman.
- Ericsson, KA e Smith, J. (a cura di). (1991). *Verso una teoria generale della competenza: prospettive e limiti*. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Arricchimento strumentale: un programma di intervento per la modificabilità cognitiva*. Baltimora: University Park Press.
- Glaser, R. (1984). *Educazione e pensiero: il ruolo della conoscenza*. *Psicologo americano*, 39, 93-104.
- Hayes, JR (1981). *Il risolutore di problemi completo*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Herrnstein, RJ, Nickerson, RS, Sanchez, M. e Swets, JA (1986). *Insegnare capacità di pensiero*. *Psicologo americano*, 41, 1279-1289.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (a cura di). (1982). *Giudizio nell'incertezza: euristiche e pregiudizi*. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1991). *Le capacità di argomentazione*. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
- Langer, EL (1993/questo numero). *Un'educazione consapevole*. *Psicologo dell'educazione*, 28, 43-50.
- Leslie, AM (1988). *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi alla base della teoria della mente del bambino*. In JW Astington, PL Harris e DR Olson (a cura di), *In via di sviluppo teorie della mente* (pp. 19-46). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
- Newell, A. (1990). *Teorie della cognizione*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nickerson, R., Perkins, DN e Smith, E. (1985). *L'insegnamento del pensiero*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ohlsson, S. (1990). *Scienze cognitive e istruzione: perché la rivoluzione non è qui (ancora)*. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett e HF Friedrich (a cura di), *Apprendimento e istruzione: La ricerca europea in un contesto internazionale* (Vol. 2.1, pp. 561-600). Elmsford, New York: Pergamo.
- Ohlsson, S. (1993/questo numero). *Schemi astratti*. *Psicologo dell'educazione*, 28, 51-66. Olson, DR e Astington, JW (1993/questo numero). *Pensare al pensiero: imparare a prendere affermazioni e mantenere convinzioni*. *Psicologo dell'educazione*, 28, 7-23.
- Passmore, J. (1967). *Sull'insegnamento per essere critici*. In RS Peters (a cura di), *Il concetto di educazione*. San Francisco: Freeman.
- Perkins, DN (1992, luglio). *L'ordine nascosto del pensiero aperto*. Documento su invito presentato alla Fifth International Conference on Thinking, Townsville, Australia.
- Perkins, DN, Farady, M., & Bushey, B. (1991). *Il ragionamento quotidiano e le radici dell'intelligenza*. In JF Voss, DN Perkins e J. Segal (a cura di), *Ragionamento informale e istruzione* (pp. 83-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perkins, DN, Jay, E. e Tishman, S. (in corso di stampa). *Oltre le abilità: una teoria dispositiva del pensiero*. Merrill Palmer trimestrale.
- Perkins, DN e Salomon, G. (1987). *Trasferimento e insegnamento del pensiero*. In D. N. Perkins, J. Lochhead e J. Bishop (a cura di), *Thinking: The second international conference* (pp. 285-303). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perkins, DN e Salomon, G. (1989). *Le abilità cognitive sono legate al contesto? Ricercatore educativo*, 18, 16-25.
- Perkins, DN e Swartz, R. (1992). *Le nove basi dell'insegnamento del pensiero*. In AL Costa, J. Bellanca e R. Fogarty (a cura di), *Se le menti contano: una prefazione al futuro* (Vol. 2, pp. 53-69). Palatino, IL: Skylight Publishing.
- &)a , o". ~ W) ~ ! ? h~mzn~i.smu'pzlnr r s e i a ~ so ~ n & rh g (V bk. ia. F rinceton , NX Fr~nceton
Stampa universitaria.

- Polya , G. (1957). *Come risolverlo: un nuovo aspetto del metodo matematico* (2a ed.). Garden City, NY: Doubleday.
- Salomon, G. (1983). L'investimento differenziale dello sforzo mentale nell'apprendimento da fonti diverse. *Psicologo dell'educazione*, 18, 42-50.
- Salomon, G., & Perkins, DN (1989). Strade rocciose da trasferire: ripensare i meccanismi di un fenomeno trascurato. *Psicologo dell'educazione*, 24, 113-142.
- Sternberg, R.J (1985). *Oltre il QI: una teoria triarchica dell'intelligenza umana*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.
- S. , Jay, E. e Perkins, DN (in corso di stampa). *Disposizioni di pensiero: dalla trasmissione all'inculturazione. Teoria in pratica*.
- VVellman , HM (1990). *La teoria della mente del bambino*. Cambridge, MA: MIT Press.

DANZAMOVIMENTOTERAPIA CON EQUIPE EDUCATIVE IN TEMPO DI PANDEMIA



MARIALISA RIZZO

Lavoro e lavoratori in campo educativo (in tempo di pandemia)

La pandemia di Covid-19 si è rivelata essere un momento di crisi che, come tutte le “fratture sociali”, ha perturbato l’intero sistema di esperienze formative (Tramma, 2018a): ha generato “nuovi” apprendimenti anche nelle figure educative e messo in discussione l’azione quotidiana dei servizi, il senso del loro operato. Il tempo di emergenza ha richiesto al lavoro educativo e ai suoi operatori di:

- *ridimensionare il proprio intervento*, in relazione ai tempi (sempre più incerti e limitati), alle modalità d’azione (a distanza, anche quando in presenza) e agli obiettivi da raggiungere nel breve tempo stabilito da “progetti e finanziamenti corti”; obiettivi quindi sempre più parziali, emergenziali, contenitivi, ma meno educativi;
- agire coerentemente con le logiche del *libero mercato* (portando i servizi a colludere con un clima in fondo prestazionale e neoliberista), enfatizzate, più che criticate, in tempo di pandemia, in cui le realtà educative sono state ancor più costrette a concorrere tra loro per accedere a finanziamenti stretti, nonché a condiscendere (per sopravvivere anche economicamente) alle richieste dei “clienti”, così come sono stati trasformati gli utenti, un tempo cittadini che si rivolgevano ai servizi socio-educativi per rispondere ai bisogni e ai diritti di cittadinanza.

Se è vero che nell’emergenza pandemica gli operatori socio-educativi si sono trovati, come mai prima, a sperimentare una contrazione degli interventi, delle progettualità e del senso dell’azione educativa; è vero anche che questi (interventi, progettualità e senso) sono già da tempo coinvolti in processi di “messa ai margini”, di alterazione e di indebolimento. Ciò a causa della crisi del welfare pubblico, della privatizzazione e precarizzazione del lavoro (e dei lavoratori) in campo educativo (Tramma, 2015). Il risultato è un’adesione (in alcuni casi acritica), anche da parte del mondo educativo, alla logica dei bandi, alle regole e alla cultura di mercato, alla concorrenza tra enti e organizzazioni del sociale. Questo porta le realtà educative, inevitabilmente, a ridimensionare il proprio ruolo di presidi educativi (pubblici e stabili) e la finalità educativo-democratica di cui dovrebbero farsi portatrici, necessitante, per essere perseguita, di situazioni di non “ricattabilità” da parte degli stessi servizi, di tempi e progettualità lunghe, utili alla coesione sociale e al fornire strumenti per la lettura critica dell’esistente. In tempo pandemico la direzione segnata (politicamente e socialmente) per il lavoro educativo (e i suoi lavoratori) sembra non aver fatto altro che trovare legittimazioni, traendo forza dalla nuova crisi, non solo sanitaria. Il ruolo educativo-

democratico (promozionale, trasformativo, di critica sociale) è stato ancor più messo sotto pressione dalla scarsità di finanziamenti, dalla necessità di rispondere a bisogni emergenziali, da tamponare, che l'hanno in alcuni casi ridotto a lavoro assistenziale (Censis, 2020, pp. 33-37), a strumento di resilienza, sopravvivenza, più che di resistenza: di messa in discussione degli assetti sociali diseguali e di promozione di partecipazione e di cittadinanza ampia. Come tutelare, in quanto figure educative, il proprio ruolo di interrogazione critica e collettiva dell'esistente, ancor più messo in discussione in tempo pandemico? Come riassumere su di sé la propria funzione emancipatrice in un tempo in cui lo sguardo lungimirante e la voce di dissenso del lavoro educativo sono state silenziate e considerate "un di più" non possibile, in fondo legittimando, più che ostacolando e criticando, quella tendenza a farsi realtà "pacificanti" e non disturbanti l'ordine socio-economico preconstituito, intrapresa già da tempo delle stesse organizzazioni educative (Fofi, 2015, pp. 17-19)?

I bisogni degli operatori sociali, registrati in questo periodo, sono dunque andati in continuità con il recente passato, inserendosi in un continuum culturale e risultando connessi al:

- necessario recupero del proprio *ruolo reale*, non sempre consapevolmente letto come sociale e critico, ma in questo tempo percepito come ancor più sminuito;
- *canalizzare le energie*, orientandosi ad azioni finalizzate e di senso, in un tempo invece di dispersione e di emergenza, in cui i programmi (sempre meno progetti a medio-lungo termine) educativi sembravano avere una natura sempre più puntiforme e precaria, anche a causa delle molteplici chiusure/aperture dei servizi e delle continue variazioni delle disposizioni sanitarie e dei protocolli di sicurezza;
- sperimentare "nuove" possibilità di *comunicazione e relazione*, in un tempo in cui a farla da padrone era invece la distanza.

Il tutto in un *clima ludico*, creativo, generativo e non invece costantemente emergenziale, sperimentando in fondo, in accordo con Ada Manfreda, una nuova possibilità di «cittadinanza attiva [che] è una condizione di agire politico a carattere sociale e profondamente ludico, entro cui i soggetti sono liberi di sperimentare modalità di relazione, attivare le risorse reciproche, provare combinazioni di esse» (2016).

L'attivazione, là dove possibile, di laboratori formativi di *danzamovimentoterapia* ad approccio *espressivo-relazionale* (Bellia, 2021) con equipe educative – per quanto anch'essi soggetti alla precarietà, non "salvifici" e risolutivi della situazione emergenziale – si è rivelata in alcuni casi un'occasione per strutturare "spazi di recupero/ricarica". Questi hanno portato a sperimentare in prima persona e come equipe la possibilità di avere un tempo dedicato (a sé in relazione con gli altri), riappropriandosi di modalità ludiche e collaborative (più che concorrenziali), riflettendo sulla caratterizzazione sociale, creativa, generativa, espressiva dell'esperienza corporea, connettendola allo specifico educativo-trasformativo, che supera il compito adattivo-assistenzialistico-emergenziale a cui la pandemia (e non solo) ha in alcuni casi informalmente educato.

In modo particolare, in questo saggio, si farà riferimento all'esperienza laboratoriale avviata, insieme alla dott.ssa Michela Parmeggiani, con l'equipe educativa del centro diurno giovani di Comin, Cooperativa sociale di solidarietà ONLUS di Milano. A questa, in affiancamento alla supervisione verbale, sono stati proposti incontri di

danzamovimentoterapia a indirizzo espressivo-relazionale da un'ora e trenta ciascuno, tra gennaio e febbraio 2021, in piena emergenza pandemica.

Cornice teorica

La cornice teorica di riferimento, che inquadra e che permette di rileggere questa esperienza come *tras-formativa*, è composita ed è da ancorare tanto al “mondo” della danzamovimentoterapia, quanto a quello della pedagogia.

In modo particolare a quella parte di *pedagogia sociale* che studia il complesso rapporto tra società ed educazione (Sarracino, Striano, 2001; Catarci, 2013; Tramma, 2018b). Da questo vertice teorico-operativo la società viene vista come ambiente che forma i soggetti individuali e collettivi (e come tali anche le figure educative), non solo attraverso le sue agenzie educative intenzionali, ma anche, se non soprattutto nella contemporaneità (Tramma, 2015), per mezzo delle sue configurazioni e trasformazioni economico-politico-culturali. L'attenzione si posa dunque sull'educazione informale, sui climi educativi diffusi territorialmente, che nell'oggi sembrano godere di buona salute e faticosamente trovare ostacoli al loro imporsi. Sono climi educativi, che portano il segno del passaggio (non indolore) da una società moderna, con dei tratti ancora di solidità e democraticità, a una cosiddetta postmoderna: liquida, flessibile, incerta, precaria (Bauman, 1999; 2008), che promuove logiche individualiste, concorrenziali e meritocratiche, comunque gerarchiche e capaci di erodere la coesione sociale (Sandel, 2021). Se da una parte la pedagogia sociale ha il compito di disvelare tali climi educativi diffusi e problematici per la convivenza sociale e democratica, dall'altra la stessa si propone di orientare le pratiche educative, inserendosi nel solco delle tradizioni progressiste e militanti. Essa riflette sulla condizionalità materiale e propone una critica nei confronti del presente e del clima educativo diffuso, vedendo l'educazione intenzionale come necessaria «pratica di emancipazione e liberazione», come un «movimento apertamente e coscientemente oppositivo e conflittuale con l'ordine sociale esistente» (Tramma, 2018b, p. 48).

L'altro riferimento teorico-metodologico che concorre a costruire le lenti di analisi dell'esperienza qui proposta (e gli strumenti di intervento) è ovviamente quello della *danza(-movimento-terapia)* ad approccio *espressivo-relazionale* (Dmt-er), che, in accordo con il suo ideatore Vincenzo Bellia (2007/2016), è anzitutto e prevalentemente danza¹. La metodologia espressivo-relazionale – che nel tempo ha fatto dell'attenzione alle strutture corporee, dell'interconnessione, delle possibilità esplorative, creative, espressive, della ludicità e della processualità (più che della “performatività efficientista”/del bel prodotto da vendere sul mercato) i suoi capisaldi metodologici (Bellia, 2021) – si propone nello spazio pubblico con la sua «originaria vocazione partecipativa», come stimolo e «pratica di liberazione» (Bellia, 2021, p. 32), come occasione di disvelamento e potenzialmente di trasformazione dell'esistente, in cui i corpi si muovono e interagiscono dando vita alla pratica sociale. Questo potenziale disvelante e allo stesso tempo trasformativo è insito nella

¹ Se la danza «fosse fedele alla sua vocazione non ci sarebbe alcun bisogno di danzaterapia» (Bellia, 2007/2016, p. 53), necessaria invece nella contemporaneità, dove la danza ha perso la sua «funzione vitale nella vita della gente» e delle collettività (Boas, Bateson, 1971/2015, p. 7). La danza-movimento-terapia diventa allora un utile strumento là dove la danza (da sola) non riesce più ad assolvere alla sua funzione di rivitalizzazione del legame sociale; nei contesti in cui questa, insieme al corpo, subisce una deriva tecnico-efficientista e le relazioni un progressivo deterioramento; una messa a valore in funzione di un benessere/successo concepito all'interno di un dominio esclusivamente individuale.

Dmt-er, che ha tra le sue matrici fondanti anche la danza moderna²: danza di rottura, maggiormente esplorativa delle possibilità espressive del corpo e delle molteplici qualità di presenza con cui ci si può relazionare agli altri e all'ambiente. La Dmt-er si propone, inoltre, di promuovere benessere, non tanto attraverso un lavoro introspettivo e individuale, quanto piuttosto “giocando con i gruppi” e nei loro contesti sociali: sono questi ultimi che creano e ricreano costantemente le identità individuali e collettive (e come tali anche quelle degli operatori e delle equipe educative). Intervenire in essi – attraverso il ripristino di «*inter-azioni*, cioè azioni condivise» che facilitano una più salutare ristrutturazione delle «connessioni del corpo di ciascuno e del corpo sociale» più in generale (Bellia, 2021, p. 115) – significa immettere nell'ambiente altri (rispetto a quelli abituali) messaggi educativi, a sostegno di una formazione più edificante dei soggetti individuali e collettivi. Da qui, davanti ai bisogni intravisti di disvelamento, di decostruzione dell'identità professionale delle figure educative, svalutata/svilta, resa adattiva più che capace di critica, e con la convinzione che l'identità si faccia e rifaccia costantemente nell'interazione con l'ambiente (potenzialmente anche con interventi intenzionali trasformativo-educativi che ne orientino i processi), ci si è chiesti perché non aprire spazi e occasioni di danzaterapia con equipe educative in questo tempo in cui si è resa evidente la necessità di riesperire altre qualità di presenza, interazione, comunicazione e di presentazione di sé/del proprio ruolo nel mondo, nella collettività. Perché, dunque, non “servirsi” della danzaterapia, che, come la danza che non tradisce se stessa, «ha naturalmente un effetto impattante sull'apprendimento e sulla possibilità che l'esperienza vissuta venga incarnata (*embodied*, appunto)», promuovendo partecipazione e «per-formazione, poiché trasforma [alcuni] contenut[i] [...] in elementi vissuti, connotando questa esperienza con un aspetto emotivo che l'implicazione del corpo è in grado di veicolare» (Aruta, Ambra, Pontremoli, Iavarone, 2020, p. 353). Ed è così che la danzamentoterapia espressivo-relazionale si è fatta intenzionalmente metodologia di intervento educativo.

Il punto di contatto tra le due lenti teorico-operative – per quanto non immediatamente percepibile – sembra risaltare nella *tensione trasformativa*, emancipativa, che connota tanto la danzamentoterapia ad approccio espressivo-relazionale, quanto quella parte di pedagogia sociale a cui si fa qui esplicito riferimento. Entrambe infatti prospettano, orientano e permettono di “apparecchiare” azioni ed esperienze che mirano «ad elevare la qualità della vita di [...] persone e la qualità delle prestazioni nel loro particolare campo d'azione, educativo, politico, sociale» (Romano, 2014/2015, p. 9). Entrambe si pongono come obiettivo quello di sostenere pensiero e apprendimento potenzialmente trasformativo, inteso come «messa in discussione critica dei presupposti – interiorizzati attraverso la socializzazione e l'educazione» (Galeotti, 2020, p. 44). Tra i presupposti – gli apprendimenti – interiorizzati attraverso processi educativi informali, che necessitano una messa in discussione da parte delle stesse figure educative, anche quelli delineati ed esplicitati precedentemente: apprendimenti fatti propri ormai da tempo, che la pandemia non ha fatto altro che legittimare e confermare.

² Un riferimento importante per la Dmt-er è ad esempio lo studio sul movimento di Rudolf Laban, approfondito poi dalla sua allieva Irmgard Bartenieff (Bellia, 2021, pp. 77-93).

Dmt-er come occasione

Evento “disorientante” e risposta parziale ad alcuni bisogni

L’esperienza di danzaterapia con l’equipe educativa di Comin in tempo di pandemia, per quanto – come già detto – non salvifica e risolutiva, si è rivelata essere un’“occasione generativa”, a sostegno di un apprendimento trasformativo/innovativo/*disorientante*; di un nuovo sapere, capace di produrre delle crepe nel procedere abituale, che ha stimolato una messa in discussione di quanto interiorizzato nella vita quotidiana, in questo caso professionale. Ad essere stati messi in discussione, almeno in parte, proprio quegli apprendimenti – offerti dal panorama attuale e pandemico – connessi alla svalutazione del ruolo e dell’identità sociale, creativa, altrettanto trasformativa e critica del lavoro educativo; apprendimenti svalutanti, più o meno inconsapevolmente interiorizzati, fatti propri, “incarnati” dalle stesse figure educative. La parziale messa in discussione di tali “saperi incarnati” precedentemente è stata favorita dalle possibilità di “incarnare” nuovamente, all’interno dei laboratori di danzaterapia, altri/“nuovi” apprendimenti e possibilità di esistenza, (ri-)appropriandosi concretamente di differenti modalità di esserci e di interagire, di una qualità di presenza, comunicazione, azione (personale e di gruppo) più edificante, lasciando intravedere possibilità di agency e (ri-)costruendo un’identità lavorativa e di gruppo maggiormente gratificante. In questa direzione, risultano interessanti le parole della coordinatrice di Comin, che, in occasione del seminario del 19 novembre 2021³, ha raccontato l’esperienza di danzaterapia, a cui lei e la sua equipe hanno preso parte, spendendo le seguenti parole: «ci siamo ri-radicali a terra e abbiamo probabilmente ri-scoperto delle parti di noi, delle parti di gruppo di lavoro».

Se l’emergenza pandemica ha stimolato/dato legittimità ad apprendimenti, per le figure educative, connessi a un ridimensionamento del proprio ruolo e della propria azione sociale; l’equipe di Comin, ha avuto l’opportunità di rallentare, di concedersi un tempo per sé, in cui sperimentare (personalmente e come gruppo) una presenza altra, *trasformativa*, in contrasto inevitabilmente con l’adeguamento acritico, in fondo richiesto dal panorama sociale. Una presenza trasformativa di spazi, costruiti collettivamente, di forme, di pesi (un’educatrice in questa direzione ha detto: «mi è piaciuto trasformare i pesi, soprattutto in questo tempo»). Ad essere favorita, in questa direzione trasformativa, più che adattiva (e acritica), anche l’iniziativa personale, dando un considerevole spazio e ruolo in tutti gli incontri:

- alla valenza esplorativa (prescrivendo pochi limiti/regole del gioco per favorire il massimo della creatività),
- nonché ai giochi di leadership, alla possibilità di prendere posizione e di partecipare attivamente per la tessitura di una narrazione collettiva (attraverso giochi responsoriali, appunto di leadership, di condensazione/trasformazione di forme, di grounding, di attraversamento...).

È proprio la *narrazione collettiva*, la vicenda sociale, che nella danzaterapia (espressivo-relazionale) viene inevitabilmente ricostruita, portando potenzialmente a

³ Il riferimento è al seminario di presentazione del testo *Un corpo tra altri corpi. La danzaterapia espressivo-relazionale*, organizzato dall’Associazione Italiana Psicologi (ASP) di Milano, il 19 novembre 2021, in cui la coordinatrice di Comin ha avuto modo di raccontare l’esperienza di danzaterapia a cui ha partecipato con la sua equipe tra gennaio e febbraio 2021.

mettere in discussione le logiche competitive/individuali, fomentate dal libero mercato, a cui anche il lavoro educativo è sempre più soggetto. Non a caso, nella danzaterapia, così come è stata proposta, la dimensione relazionale risulta centrale e si presenta sulla scena collettiva pure attraverso giochi che si fanno, quasi sempre, anche cooperativi.



Figura 1: Incontro di prova di danzaterapia con equipe educative in tempo di Covid-19
Giardino della Madia (MI) – giugno 2020

Come è stato detto, l’esperienza pandemica ha generato una molteplicità di bisogni nelle figure educative, connessi all’esperire uno spazio di recupero/ricarica, in cui:

- riappropriarsi del proprio *ruolo reale* (sociale e non assistenziale, emergenziale, “commerciale”);
- *canalizzare le energie*, investendole in azioni finalizzate e contenendo invece la dispersione e lo “schiacciamento” su un registro emergenziale;
- recuperare anche la *dimensione ludica*, creativa, generativa, tipica del lavoro educativo;
- nonché “nuove” possibilità di *comunicazione e relazione* nel tempo della distanza.

L’esperienza di danzaterapia proposta, per quanto breve e contingente, ha dato l’opportunità di aprire una riflessione sul ruolo professionale, di cui già si è detto, ma anche di rispondere parzialmente alle altre necessità elencate, ad esempio canalizzando effettivamente le *energie*, attraverso la proposta di: azioni finalizzate e “radicate”, compiti specifici (collettivi, interpersonali), il gioco degli opposti, l’alternanza di un flusso libero e contenuto, interventi contenitivi ed equilibratori. A favore di una non dispersione delle energie però anche quanto fatto a livello progettuale: l’aver concordato e condiviso con l’equipe i tempi del progetto e la processualità della «parabola trifasica» (Bellia, 2007/2016, p. 86), che ha restituito ai partecipanti una ritmicità dell’esperienza, un’idea di “sforzo a tempo” in questa e un minimo di controllo su di essa, che si presentava come nuova e in un certo senso spiazzante, appunto, disorientante.

Il contenimento e radicamento guadagnato (come gruppo) dopo l'esperienza è, ancora una volta, stato sottolineato dalla coordinatrice: «tutti gli elementi di riflessività, di parola che portavamo [...] non avevano proprio un radicamento nella terra, mancava proprio questa parte [...]. Fondamentalmente [nell'esperienza di danzaterapia] abbiamo fatto *grounding* [...] che avevamo un po' perso [...]. Fondamentalmente per noi è stata un'esperienza di leggerezza. Avevamo costruito troppa serietà in tutti quei mesi, troppa responsabilità su di noi, sui ragazzi, la società, perché poi c'è anche l'idealità con cui fai un certo tipo di lavoro e quindi eravamo diventati troppo riflessivi e quando si usa troppo la testa e poco il corpo non va bene».

Le parole della coordinatrice portano immediatamente a focalizzare l'attenzione sul ripristino – grazie all'esperienza di danzaterapia – di un *codice ludico* e “leggero”, capace di opporsi invece alle logiche emergenziali di questo tempo.

La possibilità di giocare (pure per gli adulti), di porre la centralità sulla dimensione dell'espressività corporea, dell'iniziativa comunicativa, è stata favorita anche dall'utilizzo di dialoghi motori (a coppie e a gruppi), che hanno promosso l'extratensività (piuttosto che l'introspezione) e, appunto, la «qualità gestuale» e delle «forme vitali» (Bellia, 2016, pp. 41-43), una qualità e chiarezza dell'azione e della comunicazione. Questi hanno aperto a “nuove” *modalità relazionali e comunicative*, maggiormente efficaci e “sicure”, in tempo di pandemia. Sicure, non solo perché senza contatto, con mascherina e in un contesto sanificato, ma anche poiché capaci di portare sulla scena dialoghi intensi, “contatti” creativi, dirottando l'attenzione dall'esposizione corporea di sé all'azione condivisa. Questo ha creato un “contenitore” davvero ludico, distensivo, in cui era possibile l'esplorazione, la relazione ma non la sovraesposizione. La “sicurezza relazionale” è da vedere anche nei termini della “giusta distanza” (termine caro al lavoro educativo). L'azione condivisa ha infatti permesso di favorire un'implicazione relazionale non invadente né sfuggente.

A facilitare l'implicazione personale nell'azione condivisa/collettiva pure l'utilizzo dei *materiali*, in tempo di Covid-19 inevitabilmente immaginari.



Figura 2: Scambio di palle immaginarie
danzaterapia con l'equipe educativa della Cooperativa Comin (MI) in tempo di pandemia
gennaio-febbraio 2021

Questi, oltre a mediare la relazione e a favorire un accordo tonico di gruppo, hanno supportato anche:

- l'esplorazione di diverse qualità e possibilità di movimento;
- l'amplificazione delle stesse e dell'intenzionalità comunicativa;
- la canalizzazione dell'energia del movimento, che ha reso questo, la sua intenzione comunicativa – appunto – più chiara ed efficace.

È proprio tale rinforzo all'*intenzionalità comunicativa*, all'iniziativa personale, alla qualità con cui ci si presenta agli altri e nelle relazioni collettive, che il gruppo ha messo in evidenza nel corso delle diverse verbalizzazioni.

A dare sostegno all'intenzionalità comunicativa e allo sviluppo di una diversa qualità di presenza anche l'attenzione alle *strutture corporee*, che, come ha sostenuto Benoit Lesage, in occasione del seminario sui "Modelli della Dmt" (25.03.2021)⁴, permettono di «costruire il corpo per restituirgli le sue sfumature espressive e una possibilità relazionale più ricca».

È questo – una più ricca comunicazione e relazione con gli altri e il mondo, una diversa qualità di presenza – ciò che si è tentato di stimolare nel breve ciclo di danzaterapia, sostenendo – anche attraverso la cura dell'uscita dall'esperienza e della valenza integrativa della stessa – l'*assimilazione* e la *traduzione* nella vita quotidiana di quanto esperito con il corpo e intuito nei laboratori di danzaterapia.

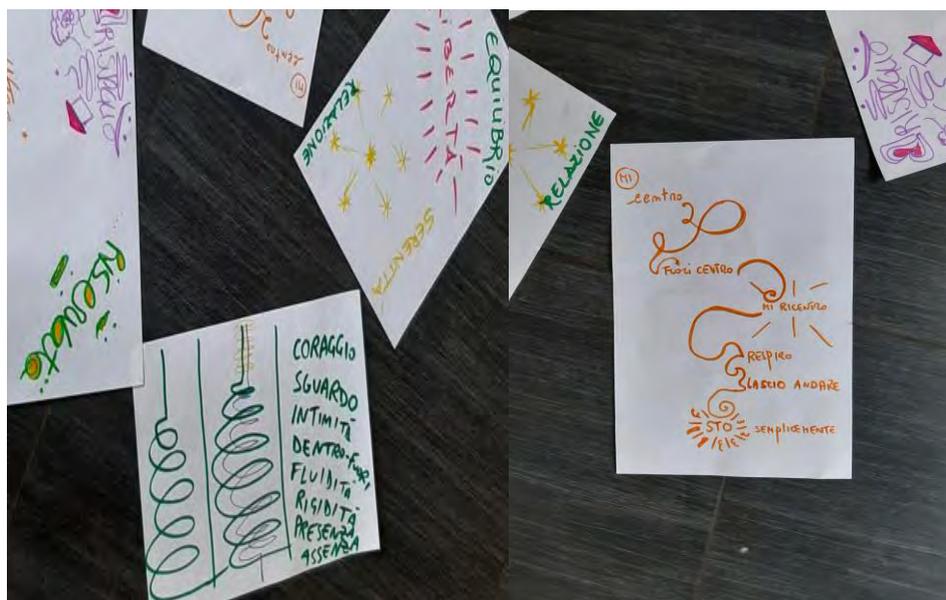


Figura 3: Restituzioni grafiche al termine dell'ultimo incontro danzaterapia con l'equipe educativa della Cooperativa Comin (MI) in tempo di pandemia gennaio-febbraio 2021

Contesto e strumento di ricerca

L'esperienza di danzaterapia con l'equipe Comin, oltre a provare a dare un'iniziale risposta ad alcuni bisogni, si è rivelata essere essa stessa un'esperienza di ricerca:

⁴ Seminario organizzato dalla scuola di formazione Danzare le Origini, rivolto nello specifico alle allieve danzamovimentoterapeute.

- una *ricerca-azione partecipativa* (Sorzio, 2019, pp. 143-160), che ha portato l'equipe a meglio esplicitare e a divenire maggiormente consapevole di alcuni bisogni, non così chiari all'inizio dell'esperienza⁵;
- una *ricerca osservativa partecipante* (Dimonte, Clari, 2021), che ha permesso a chi ha condotto l'esperienza, di recuperare informazioni sul gruppo e sulle sue necessità, da cui (potenzialmente) ripartire per altri percorsi di sostegno al ruolo e al lavoro educativo;
- una *ricerca qualitativa*, mediante interviste in profondità in chiusura di percorso (Dimonte, Clari, 2021), che hanno permesso di rielaborare, insieme ai partecipanti, l'esperienza e di valutare la bontà o meno del percorso effettuato.

L'osservazione in itinere (facilitata da alcune *registrazioni video*) ha portato chi ha condotto l'esperienza a redigere un *diario di bordo*, ad annotare, alla fine di ciascun incontro, quanto accadeva nelle sessioni e quanto veniva verbalizzato in chiusura di ognuna di queste⁶. Quel che è stato registrato in tali osservazioni è che il lavoro sul peso è stato molto apprezzato dall'equipe, ma il bisogno emerso in maniera consistente (anche dal perdurare alla fine del percorso, sebbene in forme attenuate, di fatiche nell'abitare lo spazio collettivo e nel vivere lo stop tonico) è stato quello di abbinare a tale lavoro sul peso quello sullo spazio (sulle direzioni, sui livelli, sulla kinesfera, sulla riorganizzazione spaziale in generale), stimolando forse la stabilità (peso + spazio = stato stabile) (Bellia, 2021, p. 86), che in tempo di Covid-19 è venuta inevitabilmente meno. Le piste di approfondimento emerse da questo breve ciclo sono dunque connesse al trovare opportunità per un lavoro non a spot ma più lungo e continuativo con equipe strutturate, che possano lavorare – in tempo di pandemia ma non solo – sulla stabilità, nonché sulla sensibilizzazione corporea, dove il corpo risulta per loro uno strumento utilizzato quotidianamente nella relazione d'aiuto, non sempre con consapevolezza. Il lavorare con equipe strutturate (e non miste), inserendosi nel loro programma di formazione permanente, è la sfida maggiore in questo tempo di precarietà diffusa; l'unica opportunità per accogliere realmente i bisogni che l'equipe manifesta e mette a tema, anche grazie alla stessa esperienza ludica e corporea di danzaterapia.

Il primo ciclo con Comin, infatti, si è rivelato una interessante “lente di ingrandimento”, che ha permesso l'emersione di bisogni perlopiù inconsapevoli, non immediatamente espressi in domande⁷, dei singoli e dell'equipe, che meriterebbero tuttavia di essere approfonditi e di trovare possibilità di costruzione collettiva di una risposta funzionale al gruppo di lavoro. In questo senso, se in un ciclo più lungo la prima parte del percorso potrebbe corrispondere a un'azione educativo-pedagogica fondamentale, quale quella dell'andare incontro alle domande implicite, permettendo a queste di emergere (Tramma, 2018b), la seconda parte dello stesso percorso potrebbe provare ad approfondire e a costruire delle risposte coerenti a queste medesime domande, portatrici di una molteplicità di bisogni (soggettivi, d'equipe, di “categoria”), che in questo tempo e spazio di danza possono trovare cittadinanza.

⁵ Tra questi, oltre al rinforzo del proprio ruolo sociale, creativo e trasformativo, anche la necessità di continuare a lavorare su una consapevolezza corporea; del proprio corpo tra altri corpi; del proprio corpo usato quotidianamente nella relazione educativa, non sempre con consapevolezza.

⁶ Parti di alcune verbalizzazioni sono riportate anche in questo testo.

⁷ Tra questi, anche un bisogno di coniugare una sensazione di *leggerezza* con una di *stabilità* e radicamento.

L'osservazione in itinere – unita a quanto emerso in chiusura di percorso, nelle interviste semi-strutturate e nella restituzione della coordinatrice al seminario del 19 novembre 2021 – ha permesso, quindi, di individuare dei possibili sviluppi futuri di questo lavoro; di registrare un bisogno sul quale ci sarebbe ancora necessità di stare: un bisogno di continuare un lavoro sulla *leggerezza* eppure la *stabilità* (sul peso, unito allo spazio, sullo stato stabile, appunto). Questo, per quanto possa sembrare un ossimoro, trova in realtà una forte corrispondenza nell'organizzazione del movimento e della vita. Sappiamo infatti, come evidenziato dagli studi di Irmgard Bartenieff, quanto la mobilitazione (l'alleggerimento) di una parte del corpo sia possibile, laddove vi è il radicamento e l'ancoraggio (la stabilità) di un'altra parte dello stesso; in egual modo è possibile sperimentare una sensazione di leggerezza (emotiva, mentale, relazionale), laddove si vive anche una condizione di stabilità (economica, di vita). Condizione di stabilità, questa, messa in discussione – per i lavoratori in campo educativo, ma non solo – ormai da tempo e ancor di più nel periodo pandemico.

Limiti, problematicità e opportunità

Proprio davanti al perdurare di un'instabilità (ormai di lunga data, accentuata dalla pandemia) del lavoro educativo e dei suoi lavoratori, emergono tutti i *limiti*, nonché i *rischi*, di un laboratorio di danzaterapia, come quello qui proposto.

Un laboratorio davvero *breve*, che rischia di divenire un'esperienza a spot, che fatica a stimolare una traduzione e trasposizione di quanto vissuto/intuito nel laboratorio di danzaterapia nella vita quotidiana e territoriale, nelle relazioni con l'utenza, tra colleghi e più in generale con le istituzioni, nei confronti delle quali presentarsi – anche con forme di dissenso – con una presenza maggiormente radicata, nonché capace di portare pensiero e azioni critiche/trasformative. Il laboratorio, più che stimolare una messa in discussione della propria condizione e più che presentarsi quindi come supporto reale al lavoro educativo, rischierebbe di risultare un'esperienza, magari anche «bella e interessante», come effettivamente è stata definita dall'equipe, ma fine a se stessa, in un certo senso inutile (Fofi, 2015). A essere intravisto, in questa direzione, un altro rischio, più “pericoloso” dell'inutilità e da presidiare, ossia quello di colludere e di dare sostegno – con la danzaterapia – a logiche nuovamente *neoliberiste e mercantili*, che portano a inseguire (in competizione con altri) gli scarsi finanziamenti, in fondo adeguandosi alla richiesta di un laboratorio a spot, aderendo alla proposta di non inserirsi nella formazione permanente delle figure educative; rispondendo positivamente – come sempre più accade tanto al mondo educativo, quanto a quello artistico (Maggiorelli, 2019) – alle richieste sociali appunto competitive e di libero mercato, che sostengono disuguaglianze, piuttosto che benessere collettivo (Volpato, 2019).

Ciò porterebbe anche la danzaterapia a “tradirsi”, rinunciando in fondo alla sua stessa natura emancipativa, liberalizzante, critica (Bellia, 2021, pp. 32-33), che richiede tempo per far sedimentare apprendimenti e per far sì che quanto sperimentato nei laboratori, possa divenire un sapere davvero spendibile anche nella vita quotidiana.

Cosa fare davanti a questo rischio che inevitabilmente coinvolge tutti (operatori socio-educativi e nel campo dell'arte, che con i primi condividono molti obiettivi di critica sociale), se non continuare a credere nella potenza dell'arte stessa e della *creatività*, che, come ricorda Alessandra Romano, diviene in sé una «possibilità di trasformazione e di

problematizzazione [dell'esistente], contro l'adattamento al conformismo, in primis di pensiero» (Romano, 2014/2015, p. 26)?

La creatività, infatti – l'arte che di questa ne è inevitabilmente portatrice – stimola la possibilità di pensare e riflettere diversamente. Ciò, non a caso, non sembra dipendere dalle competenze cognitive e metacognitive, ma dall'opportunità – che la stessa danzaterapia apre, per quanto in modo parziale e temporaneo – di esperire diversamente, rispetto a quanto vissuto quotidianamente. Sono questo tipo di esperienze (creative, corporee, non verbali, che riattivano le relazioni, il flusso, le emozioni), secondo Loraine McKay e Viviana Sappa (2020), a divenire il motore della trasformazione anche identitaria, perché provocano un conflitto cognitivo, aprono a delle contraddizioni – tra quanto vissuto abitualmente e quanto sperimentato, in questo caso, nei laboratori di danzaterapia in termini di qualità di presenza –, lasciando intravedere delle traiettorie di vita differenti eppure percorribili, dentro e fuori dagli stessi laboratori artistici-corporei-creativi: «the ability to think differently and reflect critically and creatively does not only depends on the individual cognitive and metacognitive skills, it is also a matter of opportunities to “experience differently” [...] Those kinds of experiences are the motor of a possible transformation, also in terms of identity transformation, as they provoke cognitive conflicts, experienced contradictions, and multiple insights» (p. 26).

Non a caso, Vincenzo Bellia (2001/2015), in modo specifico in relazione alla danzaterapia espressivo-relazionale, scrive: «la danzamovimentoterapia, allora, non è un processo lineare e scontato: passa infatti per la dis-integrazione di schemi di organizzazione mentale, forse coerenti al loro interno, ma rigidi e limitanti le possibilità di esperienza. Con la danzamovimentoterapia “prendono corpo” eventi che si pongono fuori dagli schemi consolidati di conoscenza e di reattività. Tali eventi (intra- e intersoggettivi) producono innanzitutto discrepanza tra vecchi codici – che non possono “comprenderli” – e i nuovi – che non ci sono ancora.

Per una naturale (e culturale!) esigenza di omeostasi, la discrepanza sollecita la ricerca di nuovi equilibri, agendo così quale fattore di integrazione» (p. 183).

Ancorandosi quindi a questa potenzialità di *favorire discrepanze*, insita nella danzaterapia (anche in un solo incontro, pensato e organizzato secondo la metodologia espressivo-relazionale); dando fiducia alla creatività e ai semi gettati in terreni che possono anche risultare fertili – tanto dall'arte, quanto dal lavoro socio-educativo, quanto ancora dalla stessa danzaterapia che con entrambi i mondi condivide obiettivi tras-formativi –, si torna nuovamente sulle parole della coordinatrice di Comin, le quali permettono di fare sintesi di quanto sperimentato nel percorso qui descritto; un percorso breve, “piccolo”, non salvifico, ma importante, che si spera, anche in seguito, possa continuare a “germogliare” e a far nascere desideri di presentarsi nel mondo con maggior peso e capacità critiche, con modalità comunicative, di sé e della propria intenzionalità trasformativa, più chiare ed efficaci, meno adattive e collusive alle richieste prestazionali e mercantili del mondo sociale. Modalità, queste, in fondo stimolate, sperimentate, vissute (in parte esperite come possibili e praticabili) nello stesso laboratorio di danzaterapia.

«La pandemia è entrata nei servizi modificando inizialmente le pratiche educative in modo improvviso e immediato: nei modi, nei ritmi e nei tempi [...] Il costo energetico per l'equipe è stato importante [...] ha evidenziato a lungo andare una progressiva stanchezza [...] [un']assenza di leggerezza [...] Il nostro modo d'incontrarci come gruppo di lavoro si

era modificato sottoposto a rigidi protocolli. Le mascherine, l'alternarsi di momenti in presenza e in remoto e l'accogliere le paure più evidenti di alcuni colleghi, di ragazzi e famiglie, hanno portato ad aumentare le distanze fisiche e forse mentali, sono diminuiti i momenti di leggerezza a favore di una serietà dettata dal periodo [...] L'esperienza di danzaterapia ha spezzato questa dimensione riportando al centro il corpo, non mediato sempre dalla parola. Per me è stato come un ritrovarsi con alcuni e un conoscersi in modo nuovo con altri. L'uso di un altro linguaggio è stato emozionante, per certi versi spiazzante, ho sentito che ha fatto vedere delle parti di me nascoste e ho sentito parti nuove dei colleghi esprimersi. La leggerezza, lo sguardo e il sorriso senza oggetti educativi e contenuti organizzativi mi ha aiutata a riequilibrarmi. [...] La rifarei [...] indipendentemente dal Covid».

Riferimenti bibliografici

Aruta L., Ambra F. I., Pontremoli A., Iavarone M. L., La danza come esperienza educativa sul genere. Analisi critica della performance "Collective Trip: una questione di gender", in *Education Sciences & Society*, 2/2020, pp. 337-354.

Bellia V., Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzamovimentoterapia, FrancoAngeli, Milano, 2001/2015.

Bellia V., Se la cura è una danza. La metodologia espressivo-relazionale nella danzaterapia. FrancoAngeli, Milano, 2007/2016.

Bellia V. (a cura di), Crescere è una danza. La danzaterapia nei processi evolutivi, Alpes, Roma, 2016.

Bellia V., Un corpo tra altri corpi. La danzamovimentoterapia espressivo-relazionale, Mimesis, Milano-Udine, 2021.

Bauman Z., La società dell'incertezza, Il Mulino, Bologna, 1999.

Bauman Z., Vita Liquida, Laterza, Roma-Bari, 2008.

Boas F., Bateson G., La funzione sociale della danza. Una lettura antropologica, Ghibli, Milano, 1971/2015.

Catarci M., Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Censis, I soggetti dell'Italia che c'è e il loro fronteggiamento della crisi, Fondazione Censis, Roma, 2020.

Dimonte V., Clari M., Elementi generali di metodologia della ricerca 3, Materiale didattico ad uso degli allievi della Scuola di DanzaMovimentoTerapia Espressivo-relazionale, Università degli Studi di Torino, 2021.

Fofi G., Elogio della disobbedienza civile, Nottetempo, Milano, 2015.

Galeotti G., Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua, Firenze University Press, Firenze, 2020.

Maggiorelli S., La bellezza negata: mercificazione dell'arte e del paesaggio, in Di Paolo L. (a cura di), Contro il neoliberalismo. Conoscenza, lavoro, arte, socialità, Left-EditorialeNovanta, Roma, 2019, pp. 97-102.

Manfreda A., Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento, in MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 2016.

McKay L., Sappa V., Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development, in *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 2020, pp. 25-42.

Romano A., Transformative Potential of the Theater of the Oppressed, Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Indirizzo Pedagogia della Formazione, Università degli Studi di Napoli "Federico II", 2014/2015.

Sandel M., La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti, Feltrinelli,

Milano, 2021.

Sarracino V., Striano M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Pisa, 2001.

Sorzio P., *La ricerca-azione*, in Mortari L., Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2019, pp. 143-160.

Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2018a.

Tramma S., *Pedagogia sociale. Terza edizione*, Guerini, Milano, 2018b.

Volpato C., *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Laterza, Bari-Roma, 2019.



DIDATTICA ATTIVA E SVILUPPO DELLA CREATIVITÀ

CONCETTA TINO

RAFFAELA TORE

Introduzione

Nell’ottica degli obiettivi esposti nell’Agenda 2030 (ONU, 2015) è necessario sostenere il diritto all’apprendimento permanente di qualità e inclusivo. Un apprendimento Long Life Learning (LLL) ha la finalità di garantire lo sviluppo di competenze chiave utili ad assicurare a tutti i soggetti uno sviluppo professionale al passo con i tempi e uno spirito di cittadinanza attiva. In un tale processo agisce un ruolo fondamentale la formazione universitaria (Fedeli & Tino, 2019) che deve permettere lo sviluppo, non solo, delle competenze di base caratterizzanti i curricula dei diversi corsi di studio, ma in particolar modo le competenze trasversali richieste dal mercato del lavoro (Consiglio dell’Unione Europea, 2018).

Esse possono essere descritte come caratteristiche “trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l’incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse” (MIUR, 2019, p. 3).

Framework Teorico

Le competenze trasversali sono definite dalla World Health Organization (2016) come ‘life skills’ ossia come “abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life”. Si tratta di una definizione che presuppone la possibilità di generare nuovi modi di pensare, di essere e di agire delle persone, grazie all’implementazione di processi di apprendimento utili a promuovere attitudini al cambiamento e alla trasformazione in chi apprende. Occorre precisare che questo può avvenire a patto che, durante i percorsi formativi, siano favorite le occasioni in cui i discenti possano sperimentarsi attivamente nella messa in pratica di abilità che vanno oltre le conoscenze hard e che li guidino a sperimentare e a gestire la complessità e i cambiamenti (Consiglio dell’Unione Europea, 2018). Proprio lo sviluppo delle abilità trasversali presuppone che i processi di insegnamento/apprendimento siano implementati mediante una didattica fondata su metodologie attive caratterizzate da tecniche, strumenti e pratiche di intervento realizzate ad hoc (Boffo & Fedeli, 2018; Cinque, 2010; Fedeli, 2019; Tino, 2019, Tore 2020). Pertanto, la formazione universitaria deve implementare non solo il livello di padronanza delle competenze di base caratterizzanti i curricula dei diversi corsi di studio, ma in particolar modo le competenze trasversali utili a sostenere il processo di LLL (Long Life Learning), oltre che i repentini

cambiamenti che caratterizzano il mercato del lavoro (MIUR, 2019; Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 2018/C 189/01).

La necessità è dunque di incoraggiare l'apprendimento attivo attraverso metodi didattici che coinvolgano gli studenti nel processo di apprendimento si tratta di un processo intenzionale che deve essere ben progettato e pianificato sulla base della prospettiva student-centered secondo cui il docente è visto come un facilitatore, come colui che promuove il cambiamento e progetta l'apprendimento in collaborazione con gli studenti, creando un clima autentico e coinvolgente (Fedeli, 2016; Fedeli & Taylor, 2016).

A tale riguardo sono molteplici i processi pedagogici che sfruttano i vantaggi di questo approccio attraverso metodi che stimolano le capacità di pensiero critico e soprattutto la creatività dei discenti (EUA, 2019; Bracci, 2017; Fedeli 2019). A questo proposito ci si vuole soffermare sul tema della creatività di cui molti studi mettono in evidenza che come usare la creatività è sia molto importante. Secondo Mumaw (2012) la creatività può essere identificata come attività di problem solving, caratterizzata da rilevanza e innovazione. Riguardo la prima caratterizzazione rappresenta il grado con cui un problema viene risolto e deve poter essere verificato, mentre l'innovazione rappresenta il contenuto di originalità che la soluzione trovata possiede e che si riscontra quando vediamo qualcosa che non ci aspettavamo, che è stato risolto in modo diverso.

La creatività è intesa anche come modalità di utilizzare la fantasia per generare invenzione; questo si evince quando progettiamo “un modo che, pur essendo libero come la fantasia e esatto come l'invenzione, comprende tutti gli aspetti di un problema [...]” (Munari 1981, 17s.).

Coppi (2019) si riferisce alla competenza artistica che nei paesi anglofoni viene chiamata Artistry o competenza creativa. In prospettiva estetica, Artistry “indica l'uso immaginifico di un'abilità in cui l'oggetto diviene d'arte se fruito in senso estetico”, mentre in chiave formativa “l'arte è da intendersi come la «[...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all'oggetto un interesse estetico” e che “si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l'immaginazione creativa non sono indispensabili, ed è anche diversa dall'esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un'adeguata facilità tecnica”(p.170) (Tore, Tino, Fedeli, 2021).

Il progetto

Rispetto al quadro delineato, nell'ottica del lavoro con metodi didattici attivi, è stato sviluppato il progetto sperimentale che ha riguardato due insegnamenti: Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo.

Attraverso il percorso intrapreso si è voluto riflettere sul potenziale creativo del Podcast e delle Simulazioni progettuali per:

1. creare conoscenza e veicolare contenuti generati da studenti/studentesse in modo creativo (Gnaur & Clausen, 2015; Morrissey, 2012).
2. padroneggiare/sviluppare conoscenza abilità e competenze attraverso la ricerca e analisi delle informazioni

Il lavoro svolto ha permesso la redazione e modifica di una sceneggiatura (Podcast); l'ideazione del progetto nelle sue fasi (simulazioni progettuali); l'esercizio sulla comunicazione e sulla fluidità; sulla gestione del tempo, dei compiti e la negoziazione; sull'uso della creatività, del pensiero critico e del problem solving, sul lavoro di squadra (Phillips, 2015). Inoltre, ha consentito di sostenere la motivazione e il coinvolgimento; di migliorare le proprie prestazioni durante la creazione dei contenuti; di creare gruppi di lavoro attivamente impegnati nella creazione di conoscenza facendo emergere padronanza dei contenuti, competenze, senso di sicurezza (Blignaut, 2014; Mathie 1993, p. 190).

Lo studio

Lo studio è stato guidato da due domande di ricerca: quali percezioni hanno studenti/esse della didattica attiva e partecipativa in ambiente E-learning in termini di ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere? In che misura la coniugazione teoria-pratica viene percepita da studenti/esse a supporto della riflessività e dell'acquisizione di competenze spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro?

L'esperimento si è svolto presso l'Università degli Studi di Padova e ha riguardato un campione di 51 studenti, 19 per Metodologia della Formazione e 32 per Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione che rispettivamente hanno prodotto due artefatti: il Podcast e le Simulazioni progettuali entrambi realizzati on line durante il periodo pandemico. Diversi sono stati gli attori coinvolti: un esperto di podcast del centro multimediale di Ateneo e tre docenti di cui una impegnata principalmente nella realizzazione dei podcast e due nelle Simulazioni progettuali. Si è operato con un'analisi qualitativa delle risposte a domande formulate attraverso un format di intervista digitale, per indagare le seguenti dimensioni:

- Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning;
- Gruppo e processi di apprendimento creativi;
- Competenze attivate attraverso il connubio teoria- pratica;
- Trasferimento delle competenze in contesti di vita reale e/o professionale;
- Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva.

L'analisi si è svolta attraverso il software Atlas.ti 9 ed ha permesso di evidenziare il processo messo in atto per la produzione dei due artefatti che ha riguardato:

- la selezione dell'argomento tra i contenuti del corso;
- la ricerca di risorse digitali per approfondire il tema scelto;
- l'avvio lavori di gruppo online per identificare l'obiettivo del Podcast e delle Simulazioni progettuali; l'organizzazione grafica delle idee emerse;
- la definizione della modalità di trattare il tema;
- le definizioni dei ruoli e le funzioni dei diversi membri del gruppo;
- la produzione della traccia-intervista e selezione degli effetti di sfondo (musica, suoni, colori) per il Podcast;
- la produzione delle simulazioni progettuali ed evidenza delle fasi nella progettazione;
- la presentazione del processo e del prodotto in aula 'virtuale'.

La lettura ragionata delle risposte ha permesso di riflettere sul loro significato, dato che le frasi sono state considerate come unità testuali classificabili per le loro proprietà (Austin 1982; Sbisà 1993; Grice 1989).

L'unità ermeneutica composta da 481 quotation (parti significative di contenuto) ha delineato i risultati esposti nella tabella 1.

Tabella 1: Analisi qualitativa

Codici Famiglia	Numero <i>group-codes</i>	Percentuale quotation	Analisi concettuale delle <i>quotation</i>
Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	127	120%	Descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza:
Gruppo e processi di apprendimento creativi (condivide con la Famiglia Capacità riflessiva)	128	95%	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo caratterizzato da collaborazione, confronto, problem solving, negoziazione delle idee, innovazione e creatività per la produzione degli artefatti.
Connubio teoria-pratica e competenze attivate (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	127%	Riferimento all'utilizzo di contenuti teorici e attività pratiche che hanno influito sul processo di apprendimento per l'attivazione di conoscenze e competenze
Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	95%	Riferimenti alle conoscenze e competenze utili nel proseguo professionale e/o personale.
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	129	104%	Riflessioni sul proprio vissuto emozionale legato alla didattica attiva/partecipativa
Capacità riflessiva	67	63%	Evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza vissuta

L'analisi ha permesso di identificare 4 temi preponderanti che hanno consentito di rispondere alle domande che hanno guidato lo studio.

Tema 1: L'esperienza educativa e formativa di costruzione del Podcast e delle simulazioni progettuali in piccolo gruppo, ha permesso agli studenti di analizzare il processo di costruzione della conoscenza in ambiente e-learning (575 quotation).

Alcuni messaggi interessanti sono stati riportati da alcuni studenti¹:

Daniele: *“Questo tipo di insegnamento, che a mio avviso sembra alquanto tecnico, seguito in modalità online non ha perso il suo carattere come magari può accadere a altri insegnamenti che necessitano di uno scambio più filosofico. Neppure l'interazione tra studenti e studentesse e tra questi e la docente non ha, credo, subito delle mancanze; inoltre, le tematiche affrontate, grazie ai dispositivi in uso, venivano immediatamente viste nella realtà pratica, permettendo una maggiore fissazione dei concetti”.*

Luca: *“È stato importante esprimere ognuno la propria opinione, cercare di vedere se quanto detto fosse giusto o vi fosse qualcosa da correggere, e infine il "mettere" tutto insieme. Credo quindi la condivisione e la collaborazione”.*

Sara: *“Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniera condivisa, senza escludere nessuno”.*

Ludovico: *“Io e le mie compagne abbiamo letteralmente costruito il podcast ricercando assieme i materiali, assemblando le varie esperienze e riflessioni, selezionando le informazioni, le nozioni e le conoscenze per noi più pertinenti. Abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto”.*

Dalla loro lettura è emerso che l'efficacia formativa in HE è connessa alle modalità di costruzione della conoscenza on line mediante lo sviluppo dei prodotti multimediali. I processi privilegiati hanno riguardato la possibilità di apprendere contenuti attraverso altre risorse digitali come i video che hanno facilitato la comprensione dei concetti più teorici. È stata chiara la forte relazione (sostenuta per mezzo della costruzione di strumenti Multimediali) e l'interattività in modalità sincrona, azioni che hanno favorito di stare al passo con quanto veniva spiegato per mezzo della condivisione delle slide attraverso lo schermo.

Anche la possibilità di confronto tra pari e con le docenti è stata fondamentale come lo scambio comunicativo e la negoziazione di idee, la possibilità di dialogare, di ampliare le conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle dei pari e delle docenti, di scambiare apprendimenti derivanti dai precedenti studi, la condivisione delle idee e delle esperienze di vita dei partecipanti, con ampi dibattiti rispetto alle idee proposte.

In primo piano si è posto l'apprendimento attraverso incontro e compartecipazione di idee, contenuti, abilità differenti che hanno rappresentato il valore sociale della conoscenza; comprensione dei contenuti più tecnici, come saper registrare gli audio e montarli, ricercare informazioni legate alle tematiche scelte.

Tema 2: Il lavoro di gruppo, richiesto per la costruzione degli artefatti, ha contribuito a sostenere l'apprendimento di studenti/esse con ricadute sulla loro creatività e motivazione (457 quotation). L'efficacia formativa è legata al lavoro creativo (Bracci, Romano, 2018)

¹ I nomi degli studenti sono fittizi.

di progettazione e produzione realizzati in gruppo che ha motivato ad apprendere (457 quotation) come si evince dai seguenti assunti:

Giuseppe: *“Ha dato la possibilità di ampliare le mie conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle delle mie compagne e dei miei compagni e di pari passo trasmettere le mie derivanti dal precedente percorso di studi creando nuove idee”.*

Monica: *“Il lavoro svolto è motivante, stimolante e interessante un ottimo lavoro d'équipe”. C'è stata collaborazione, condivisione, comprensione, disposizione al dialogo, aiuto reciproco, interazione sempre positiva. Si è sviluppata interdipendenza secondo me”.*

Rachele: *“Il fatto di essere tutti nello stesso piano e tutti con lo stesso obiettivo di metterci in gioco; la condivisione di un obiettivo in comune ha rafforzato il legame tra i componenti del gruppo negli altri corsi non è avvenuto”.*

I processi privilegiati sono stati: collaborazione, negoziazione, condivisione, occasioni formative di mettersi in gioco modalità considerata innovativa/creativa dagli studenti perché non usate negli altri corsi universitari frequentati e perché hanno permesso con più facilità di elaborare le idee attraverso attività di problem solving creative e attraverso la personalizzazione dei prodotti elaborati (Colazzo, 2001). Altrettanto importante è stata l'implementazione di contenuti originali e la creatività legata al format delle presentazioni di entrambi gli artefatti (innovazione), il modo di sperimentare l'interdipendenza nel gruppo, il sentirsi uniti e vincolati l'un l'altro per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Tema 3: L'esperienza formativa sperimentata attraverso la produzione del Podcast e delle Simulazioni progettuali ha permesso a studenti /esse di essere riflessivi e di riconoscere l'importanza della teoria e della pratica per l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la loro trasferibilità in contesto di vita reale (615 quotation).

Rispetto a tale tema dell'efficacia formativa in HE è legata alla consapevolezza dello studente dell'importanza della relazione teoria- pratica che ha stimolato la riflessione e l'individuazione di conoscenze e competenze, apprese durante il corso, considerandole trasferibili nel progetto di vita personale e lavorativo.

Alcune risposte interessanti sono state:

Marco: *“Ritengo che i lavori di gruppo effettuati siano stati un modo per poter verificare e applicare gli argomenti svolti nelle lezioni frontali e per interagire in maniera più approfondita con l'insegnante e i compagni”.*

Monica: *“Io ho trovato interessante il Jigsaw perchè è una tecnica che non conoscevo ma l'ho trovata veramente utile da proporre”.*

Alice: *“Un'attività da tenere a mente per il futuro è la lezione al contrario dove noi studenti abbiamo spiegato l'argomento”.*

Mirco: *“Hanno catturato la mia attenzione sia le lezioni spiegate dalla docente sia i lavori di gruppo perché li vedo come uno sviluppo di competenze e apprendimento continuo”.*

Sandro: “Il lavoro in gruppo con la relativa condivisione di idee e scambi di informazioni è stata senz'altro un'ottima modalità di interazione in quanto mi ha permesso di relazionarmi con altri colleghi e sperimentare nella pratica il concetto di lavoro di gruppo”.

I processi privilegiati hanno riguardato la possibilità immediata di poter collaborare con le colleghe e i colleghi nelle breakout rooms, l'uso della piattaforma in autonomia in orari non destinati alla lezione, la sperimentazione di attività didattiche. Occupano un posto di primo piano anche lo sviluppo delle relazioni sociali che supportano il consolidamento dei contenuti, di aiuto reciproco, di scambio comunicativo; l'opportunità di simulare una situazione reale, di poter gestire i momenti teorici e quelli più esperienziali che hanno permesso agli studenti di sentirsi protagonisti della lezione e sicuri nel padroneggiare gli argomenti da svolgere; la sperimentazione in prima persona delle proposte formative, valutando difficoltà, potenzialità e teoricità direttamente sul campo e facendone tesoro per una possibile proposta in ambito lavorativo.

Risultati –Tema 4: L'esperienza di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati ha generato in studenti/esse emozioni positive legate al forte coinvolgimento e all'esperienza della didattica partecipativa. In questo caso l'efficacia formativa in HE è legata al vissuto emozionale di completo benessere in cui ha lavorato lo studente come si può leggere nelle frasi seguenti:

Michela: “Credo fortemente che le modalità usate siano state tutte molto efficaci. Il confronto e l'attività fatte con il gruppo sono state molto illuminanti, in quanto abbiamo avuto la possibilità (anche durante questo periodo di distanza) di poterci confrontare per poter crescere e sentire opinioni diverse dalle nostre”.

Maura: “Sono contenta per il lavoro di gruppo frequente perché mi sentivo sempre coinvolta e interessata”.

Carlo: “Molto positiva per la coesione –la collaborazione l'empatia tra noi”.

Fausto: “Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniera condivisa, senza escludere nessuno”.

I processi privilegiati sono rappresentati dal sentimento emotivo di benessere per la partecipazione e il coinvolgimento, dallo scambio comunicativo, dalla negoziazione di idee a lezione e negli scambi di studio pomeridiano; dal sentirsi a proprio agio durante il lavoro; dal lavorare in serenità, dal dialogo tra il gruppo e le docenti che hanno favorito eventuali domande e confronto diretto ed immediato senza dover attendere le risposte attraverso mail e/o interazioni sul forum; dalla possibilità di confrontarsi e conoscersi fra i componenti dei diversi gruppi.

Conclusioni

La sperimentazione ha fatto emergere alcuni aspetti importanti ed in particolare ci ha mostrato l'esperienza educativa e formativa come un'attività student-centered spendibile in Higher Education, riferita alla costruzione degli artefatti che hanno consentito a studenti/esse di realizzare prodotti multimediali favorendo il potenziamento e lo sviluppo

di conoscenze, abilità e competenze tecniche e trasversali da trasferire in modo creativo in contesti di vita reale

È stata un'occasione per lo sviluppo di uno spazio per la creatività, la comunicazione e il problem solving (Tore, Tino, fedeli, 2021)

Il progetto del Podcast e le Simulazioni progettuali per il carattere team-based hanno contribuito all'apprendimento attraverso i processi del lavoro di gruppo, permettendo di potenziare gli ambiti relazionali e partecipativi (Armstrong et al. 2009). Il carattere attivo della didattica ha favorito la partecipazione di ogni studente alla vita culturale e relazionale nel gruppo generando la costruzione di un contesto inclusivo.

L'esperienza è stata una concreta strategia student-centered permettendo a studenti/esse di percepire emozioni positive legate al coinvolgimento e alla partecipazione attiva (Weimer,2013).

L'analisi delle esperienze realizzate ha fatto rilevare alcune implicazioni pratiche. Il podcasting e le Simulazioni progettuali sono attività student-centered spendibili in Higher Education, che consentono a studenti/esse di essere non solo fruitori, ma autori e produttori attivi (Forbes, 2015) e ci hanno mostrato come l'efficacia della didattica non sia essere legata tanto alla forma in cui la viene erogata, ma piuttosto ai metodi attivi utilizzati, oltre che al ruolo che viene attribuito e riconosciuto a chi apprende.

Riferimenti Bibliografici

Armstrong, G.Tucker, J., & Massad, V. (2009). Interviewing the experts: Student produced podcast. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 8(1), 79-90.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. II ed. riv. 1975.Oxford: U.P. Tr. It., Come fare cose con le parole (1987). Genova: Marietti.

- Blignaut, S. E. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum. *Education as Change*, 18(2), 271-283.
- Boffo, V., Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: UNICOPLI
- Bracci F., Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In Tino C. & Frison D. (eds), *Employability skills Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, pp.96-106. Milano: Pearson.
- Cinque, M. (2010). *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: FrancoAngeli
- Colazzo, S. (2001). *Didattica multimediale. Gioco, creatività, interdisciplinarietà*. Lecce: Amaltea Edizioni
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Coppi, A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22, 169-179. DOI: 10.13128/ssf-10792
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- EUA. (2019). Learning & Teaching Paper #5. Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html>
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 19(2), 105–121. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fedeli, M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione.
- In Fedeli, M., Grion, V., Frison., D. (Eds) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia Editore.
- Taylor, E. W. (2016). Fostering Trasformative Learning. In *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia Editore
- Forbes, D. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection 2015, 195–205.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/01). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Gnaur, D., & Clausen, J. (2015). Teaching Smart with Podcasts. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 486-494.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: *Harvard University Press*. Tr. it. Parziale. Bologna: Il Mulino (1993).
- Mathie, V.A. (1993). Promoting active learning in Psychology course. In T. V. McGovern (Ed.). *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology* (pp.183-214). Washington, DC: American Psychological Association
- MIUR (Ministero dell'Istruzione e della Ricerca) (2019). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>
- Morrissey, J. (2012). Podcast steering of independent learning in higher education. *All Ireland Journal of Higher Education*, 4(1).
- Mumaw, S. (2012). Born this way. Is creativity innate or learned? <http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=2005380>
- Munari B. (1981). *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*. Bari: Laterza [ristampa 2011].
- Phillips, B. (2015). Empowering students: Using technology-enhanced learning to foster learner autonomy. In A. Trink (Ed.) *Pannonia Research Award: regionale und europäische Zukunftsfragen* (pp. 83–94). Graz: Leykam
- O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite) (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Disponibile in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Sbisà, M. (Ed.). (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli
- Tino, C. (2019). Active learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurla. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 194-210. Milano: FrancoAngeli.
- Tore, R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability. *Il Nodo Per una pedagogia della persona*. N. 50, pp. 55-67. Cosenza: Falco Editore.

Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. (II TOMO, pp.122-137). *Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione*. Collana SIRD <https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/ricerca-e-didattica-ii-tomo>

Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & Insegnamento*. XIX, 3, pp. 170-183. PensaMultimedia. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-03-21_12.

Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

World Health Organization. (2016). World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. World Health Organization.<https://apps.who.int/iris/handle/10665/206498>.

COMMUNITY BASED LEARNING: NARRAZIONE E MAPPATURA DEI LUOGHI DELL'IMMAGINARIO PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA



MICHELE DOMENICO TODINO

ANTONINA PLUTINO

Quadro pedagogico:

l'importanza dello studio della geografia nelle scuole secondarie

Nel saggio *Il ritorno dell'estraneo*, opera postuma di Bauman, l'autore ci mette in guardia dai rischi e la tentazione, sempre più diffusa, di guardare il mondo da *flâneur*[1], ovvero esaminare ogni luogo subendone il fascino, ma procedendo oltre, con una certa indifferenza. Il gentiluomo che vaga oziosamente, descritto criticamente da Bauman, ha una *Weltanschauung* discordante con l'azione educativa auspicabile per i futuri cittadini europei. Difatti, il sistema educativo italiano (D.M. 27/12/2012) e quelli degli altri stati membri dell'Unione Europea [2] ambiscono che il tema della glocalizzazione vada affrontato con grande cura e senza mai banalizzare le tipicità territoriali di ogni area geografica europea e extraeuropea. È in primis il MIUR (2012, 2018) a ricordare che “in un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare”[3].

Community Based Learning: Layer di Google Maps dei luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione (Walt Disney)

Questo contributo presenta una *Community Based Learning*, costruita con gli studenti della classe quarta del Liceo Scientifico tecnologico “Caravaggio” di San Gennaro Vesuviano (NA). In tale *Community*, in lingua inglese, è stato generato un Layer di Google Maps che contiene dei percorsi di narrazione e mappatura dei luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione (Walt Disney), allo scopo di sperimentare nuove relazioni con i luoghi e i loro abitanti attraverso dei percorsi fruibili da bambini e adolescenti di tutto il mondo e disponibile online[4]. In tal modo si è cercato di promuovere vari temi sull'inclusione sociale avvantaggiandosi con notorietà dei suddetti film d'animazione e dagli spunti che essi possono offrire.

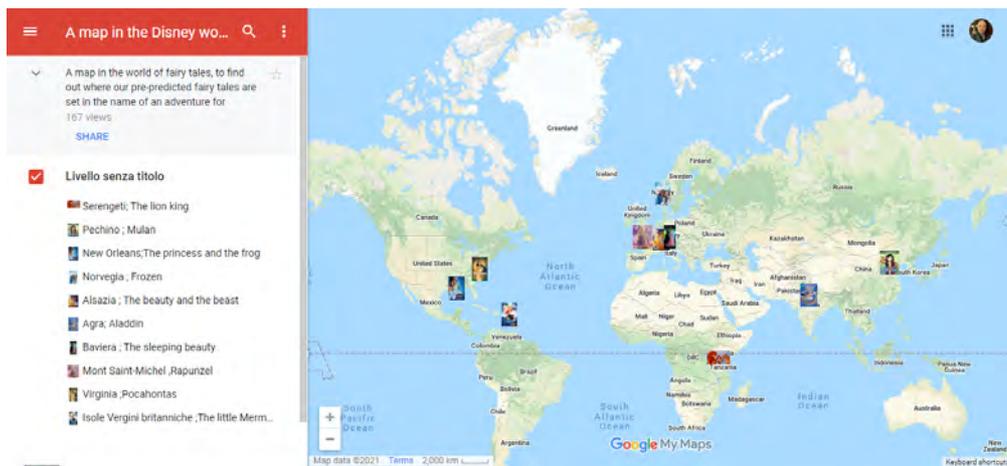


Figura 1: i luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione.

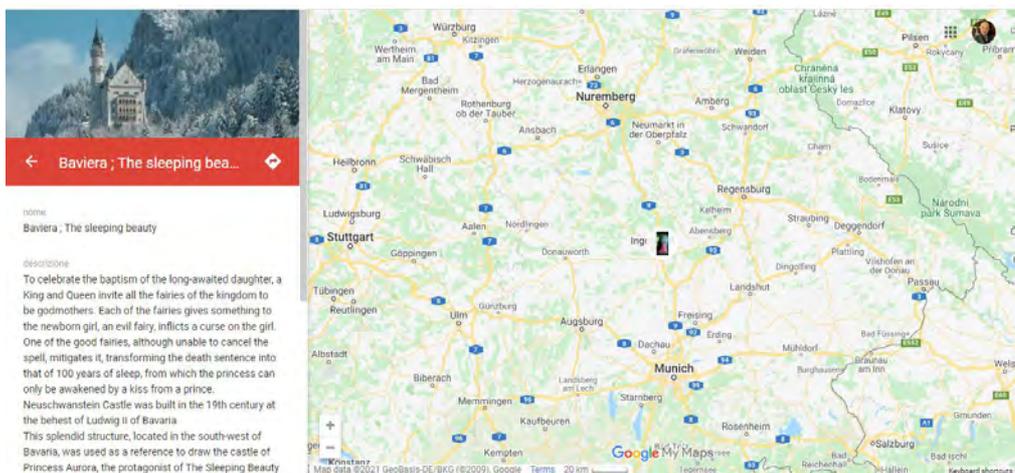


Figura 2: i luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione (dettaglio).

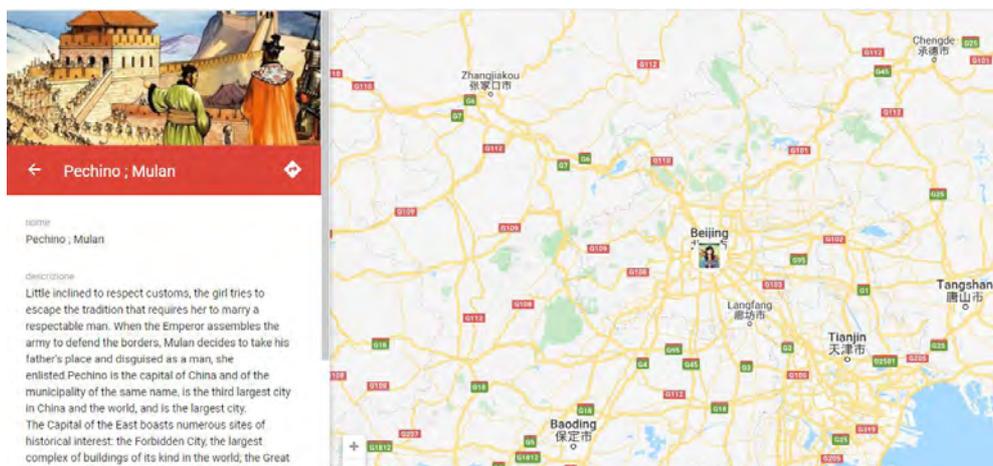


Figura 3: i luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione (dettaglio).

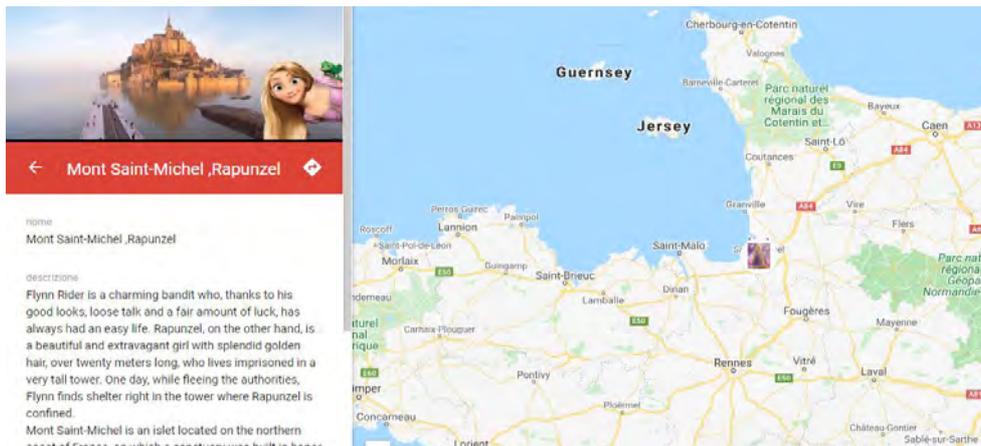


Figura 4: i luoghi dell'immaginario basati sul cinema d'animazione (dettaglio).

Community Based Learning: Layer di Google Maps dei luoghi della tradizione locale

Lo stesso strumento tecnologico utilizzato in scala globale è stato mutuato in scala locale prendendo in esame le favole della tradizione beneventana [5] e campane. La realizzazione e l'utilizzo di tali mappe permette agli studenti di compiere una particolare pratica di esplorazione dei luoghi, di rapporto riflessivo tra gli spazi “dell'altro e dell'altrove” e la propria realtà locale, lungi dall'essere una perlustrazione distaccata e indifferente dei territori e pertanto evitando che lo studente divenga un *flâneur* durante l'attività proposta dal docente.

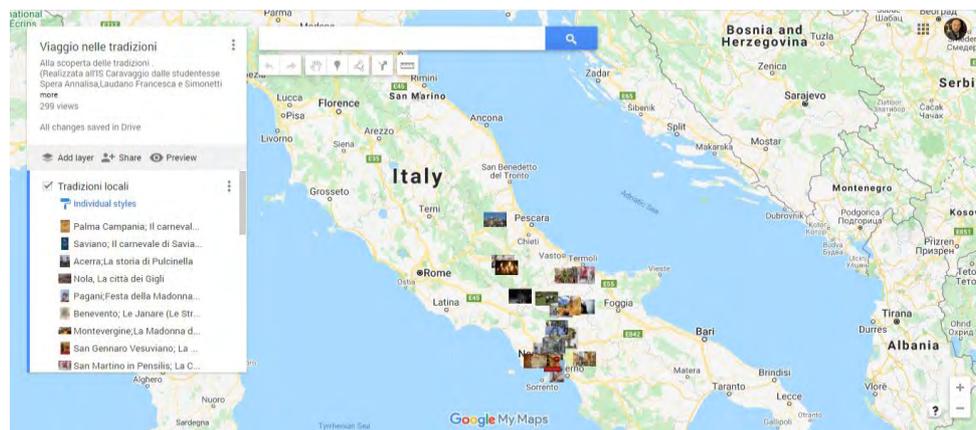


Figura 5: i luoghi della tradizione locale.

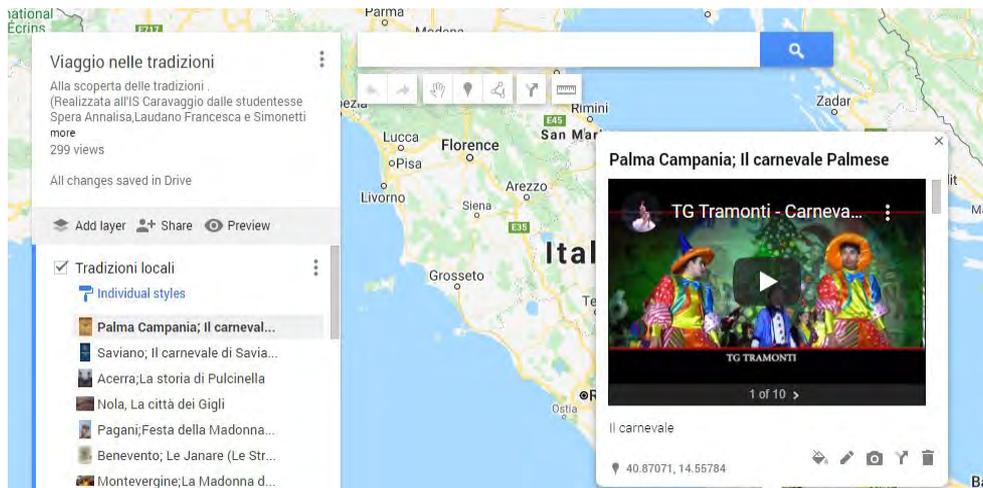


Figura 6: i luoghi della tradizione locale (dettaglio).

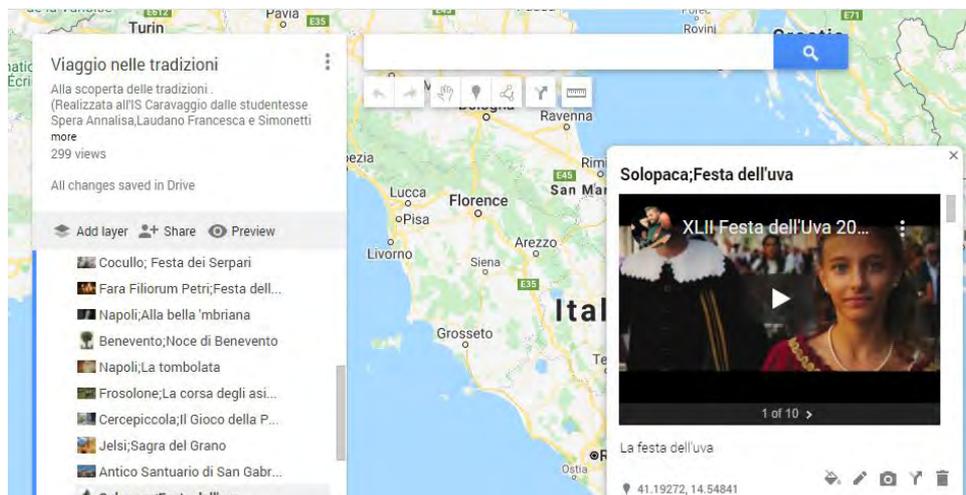


Figura 7: i luoghi della tradizione locale (dettaglio).



Figura 8: i luoghi della tradizione locale (dettaglio).

Obiettivi raggiunti dagli studenti

Gli studenti al termine delle attività hanno rafforzato le loro Digital Skills. Il docente attraverso questa attività ha promosso, in linea con le *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* [8] le opportunità offerte dai media digitali e dei molteplici approcci e contesti da essi offerti per l'apprendimento, declinando sistemi online (in questo caso specifico Google Maps) che seppur non dedicati apertamente al contesto dell'istruzione scolastica, possono divenire validi strumenti nella formazione e nell'apprendimento. Nel dettaglio gli studenti hanno: 1) appreso la nozione di GIS; 2) compreso come creare Layer di Google Maps, permettendo ad ogni studente di passare dal ruolo di utilizzatore a quello di realizzatore di mappe geografiche multimediali. Al contempo un'altra competenza della Raccomandazione Europea, che è stata messa in gioco nell'attività svolta, risulta essere quella di consapevolezza civica ed espressione culturale degli studenti in relazione sia al proprio contesto d'appartenenza locale sia di consapevolezza del mondo che li circonda. A corollario di quanto esposto fin ora, si riporta nella seguente figura alcuni commenti degli studenti che sono stati coinvolti nell'attività didattica. Le frasi raccolte fanno emergere l'acquisizione delle competenze appena descritte sia a livello narrativo sia di autoconsapevolezza.



Figura 9: commenti degli studenti sul lavoro svolto.

Dettagli tecnici

Le funzionalità delle mappe che ogni utente possiede su *Google Maps* sono personalizzabili. Come molti altri sistemi offerti online da *Google* esse sono editabili e condivisibili in forma privata, semi privata o pubblica; seguendo esattamente lo stesso principio di *YouTube*, anch'esso strumento di proprietà di *Google*. Gli strumenti di presentazione dinamica presenti nel sistema rendono interessante l'uso dei Layer (traducibili come livelli o strati) molto utili per chi insegna geografia e vuole mettere in luce determinati luoghi o percorsi. Per i ricercatori accademici, le applicazioni di *Google Maps* sono anche interessanti per la loro potente capacità di condividere e ospitare progetti, creare file KML (*Keyhole Markup Language*) personalizzati e comunicare facilmente i propri risultati di ricerca in un contesto geografico [6]. Google si affida in maniera

“massiccia” all'infrastruttura cartografica esistente per creare il proprio servizio di mappatura e utilizza mappe di istituzioni pubbliche: servizi satellitari e aereonautici di fotogrammetria [7]. Google Maps rientra nel più vasto settore informatico dei sistemi informativi geografici (GIS); ovvero un sistema che crea, gestisce, analizza e mappa tutti i tipi di dati facendo riferimento però a coordinate geografiche satellitari (latitudine, longitudine e altimetria) ovvero mappare informazioni in determinati luoghi. In conclusione, la ricaduta didattica dell'utilizzo di un sistema GIS è principalmente quello d'aiutare il docente a visualizzare informazioni geografiche e a darne senso; al contempo per gli studenti, un sistema siffatto permette loro di poter apprendere attraverso un'interfaccia visuale pratica ma al contempo estremamente precisa (si pensi ad esempio all'opportunità di ingrandire la mappa a proprio piacimento ed aggiungere delle note personalizzate). I benefici di un sistema GIS includono una migliore comunicazione, la rapida condivisione e la possibilità di recuperare le mappe realizzate o condivise da altri, per studiarle o integrarle in qualsiasi momento.

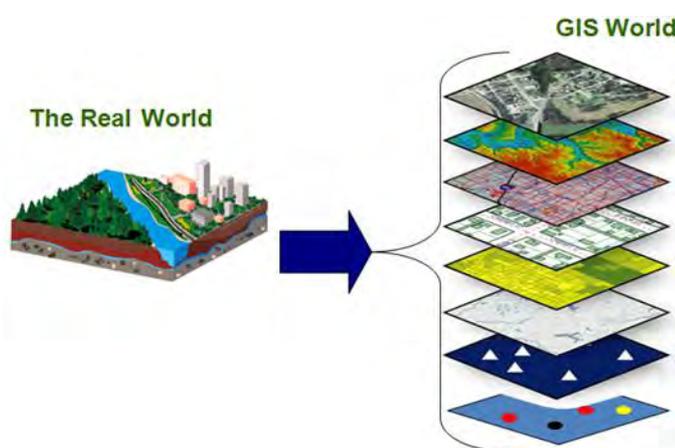


Figura 10: dettagli tecnici dello schema di funzionamento dei Layer

-
- [1] Bauman Z., (2019). Il ritorno dell'estraneo. Roma: Interruzioni. (p.19)
 [2] <https://www.european-agency.org/Italiano/publications>
 [3] MIUR (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018 (pp.10-12).
 [4] <https://drive.google.com/open?id=1Vwsnx6cXSUqUPdW9yyK8GBZjXwo4oYFq&usp=sharing>
 [5] Caruso P., (1994). Antiche fiabe Beneventane. Benevento: Realtà Sannita Benevento.
 [6] Dodsworth, E., & Nicholson, A. (2012). Academic uses of Google Earth and Google Maps in a library setting. *Information Technology and Libraries*, 31(2), 102-117. (p.102)
 [7] Plantin, J. C. (2018). Digital traces in context| Google maps as cartographic infrastructure: from participatory mapmaking to database maintenance. *International Journal of Communication*, 12, 18.
 [8] Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

RISCOPIRE LA CITTÀ: PERCORSI DI PARTECIPAZIONE E INTERPRETAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE. I CASI BICOCCA E MOBARTECH



FRANCA ZUCCOLI

Premessa

Nell'ambito dei percorsi di educazione al patrimonio materiale e immateriale, che si legano indissolubilmente anche alle azioni che nel tempo molti musei, artistici e non, hanno saputo progettare e proporre al loro pubblico (Bishop, 2013; Cardone, Masi, 2017; Hooper-Greenhill, 1992; Murphy, 2016; Nardi, 2004) e a quello che viene definito non pubblico (Bourdieu, Darbel, 1966; Bollo, 2016), un dato ormai assodato è quello di chi pensa che sia imprescindibile attivare percorsi che utilizzano azioni proprie degli Arts-Based Methods (Cahnmann-Taylor, Siegesmund, 2017; Sullivan, 2010) o delle arti performative.

Si tratta, in primo luogo, della necessità di non fermarsi più a proporre, nell'ambito dell'educazione al patrimonio, una serie di contenuti definiti a priori dagli esperti solo da comunicare e trasmettere ai partecipanti, ma di cambiare completamente prospettiva creando occasioni per realizzare esperienze condivise in cui il ruolo della cittadinanza, delle comunità, delle scuole diviene fondamentale nella costruzione dei significati.

Potremmo dire che ormai da alcuni decenni sta necessariamente cambiando il punto di vista. Come sottolineava giustamente Alessandra Mottola Molfino, già nel 2004, si è passati dalla centratura sugli oggetti culturali, senza in alcun modo abbandonare ricerche e studi approfonditi relativi ai patrimoni materiali e immateriali, all'osservazione puntuale delle persone in contatto con questi "oggetti" (Bodei, 2009; La Cecla, 1998) e alla raccolta delle loro azioni, interpretazioni, narrazioni, proposte che da questo incontro scaturivano.

È avvenuto quello che è stato definito come «[...] lo spostamento dell'interesse della museologia dagli oggetti da conservare alle comunità di fruitori» (Mottola Molfino, 2004, p. 19). Questa rivoluzione copernicana nell'ambito dei patrimoni culturali e paesaggistici, ha richiesto e richiede tuttora modi diversi di rapportarsi sia con i beni, sia con le comunità di fruitori, il cui ruolo nell'azione e interpretazione diviene cruciale, per alimentare un rapporto e un dialogo (Gadamer, 1977) sempre più significativo e contemporaneo.

L'Università di Milano-Bicocca, un campus aperto in un quartiere

È con questa prospettiva che si vogliono qui presentare due percorsi che hanno provato a lavorare nell'ottica di un aumento della partecipazione e dell'ascolto attento delle voci di abitanti e turisti, fornendo la possibilità di dar vita a nuove e diverse interpretazioni.

Queste esperienze a contatto con il patrimonio culturale, nel caso delle città direttamente immersi nel patrimonio e nel paesaggio, sono percorsi che prevedono

innanzitutto l'attivazione di tutti i sensi, la valorizzazione del proprio corpo in relazione agli altri, la costruzione di traiettorie partecipative, che necessariamente portano a una trasformazione dello sguardo di chi è coinvolto, organizzatore e/o partecipante.

Le metodologie proprie degli Arts-Based Methods (Barone, Eisner, 2012), proprio per la loro specificità sono quelle che risultano essere uno dei maggiori motori del cambiamento, perché capaci di attivare ognuno, dando spazio ai molteplici linguaggi e alle diverse intelligenze.

Il primo percorso illustrato è quello relativo alla progettazione e realizzazione di passeggiate all'interno del quartiere Bicocca, luogo in cui è collocata l'Università.

La proposta di passeggiate nasce per sanare la percezione di una frattura, in un quartiere che è sorto velocemente a partire dalla trasformazione avvenuta.

Da luogo dell'industria, a spazio del terziario e della ricerca, con un cambiamento quasi totale dell'ambiente architettonico, in cui l'università è arrivata andando a sostituire negli stessi luoghi la produzione industriale. È necessario dedicare qualche riga per cogliere questo passaggio, che ha trasformato radicalmente la vita di questa parte di città.

Nel 1985 è stato indetto un concorso a inviti per trasformare 750.000 mq dell'area delle industrie Pirelli, tra i partecipanti al bando fu scelto Vittorio Gregotti. Egli per realizzare questo processo che avrebbe portato alla costituzione di un polo della ricerca, con una struttura multifunzionale, si muoveva pensando già a un nuovo luogo per Milano, non una diversa periferia, ma un vero e proprio "centro storico della periferia" in cui semplicità, ordine, organicità, precisione dovevano essere caratteristiche inconfondibili.

Il dato importante era quello di una riconoscibilità, un'identità specifica per questo nuovo centro, con una chiara leggibilità, che però doveva saper mantenere relazioni differenziate tra le parti, con un sistema insediativo a griglia. Un'attenzione specifica era data agli spazi della connessione, alle aree aperte intese come il luogo dell'incontro (Gregotti, 2002). Vivendo negli anni questi spazi, che gradatamente si sono animati, una forte sensazione è stata quella legata a una perdita della precedente memoria del luogo, seppure Gregotti avesse mantenuto anche negli edifici universitari un'eco della stessa fabbrica, nelle impostazioni architettoniche, nella progettualità di volumi, forme e colori. Ma questa memoria era rimasta sotterranea, quasi sradicata.

Folle di studenti, di lavoratori dell'università oltre che di altri servizi e settori economici riempivano questi spazi solo il tempo delle lezioni e del lavoro, tornando immediatamente verso le loro abitazioni. Al contempo gli abitanti del quartiere, benché il campus fosse e sia ancora oggi completamente aperto e accessibile, difficilmente superavano la soglia dell'università, accedendo alla biblioteca, partecipando agli eventi organizzati e pubblici. In questo senso l'occasione di una mostra dedicata a Gregotti (Morpurgo, 2017) realizzata al PAC, unita alla relazione con altri soggetti culturali presenti sul territorio, hanno portato alla voglia di misurarsi con questo aspetto, con questa cesura che si voleva superare, proponendo una serie di passeggiate con tematiche sempre diverse: dall'industria alla ricerca, dalla natura alle narrazioni, dalla fotografia al cinema, dalle professionalità universitarie alle biografie di alcuni abitanti testimoni privilegiati, dalla vita degli studenti alla vita del passato, recente e lontano,... Tematiche intese come possibilità per uno scambio di conoscenze e per un confronto.

Camminando in questi luoghi, entrando e uscendo dagli edifici universitari, salendo sulla terrazza dello studentato, per poter cogliere con uno sguardo ampio gli scorci e gli

angoli nascosti, si è mantenuto un ritmo e un fluire proprio del passeggiare, dove stimoli diversi (vecchie fotografie, narrazioni di testimoni, brani di romanzi, saggi e poesie, disegni e scatti fotografici dei partecipanti) parlavano di architettura, geografia, arte, educazione al patrimonio, storia, sociologia, economia, letteratura senza mai troppo pesare, ma mantenendo il ritmo e il fluire lieve del passeggiare (Springgay, Truman, 2018). Un affacciarsi del passato nel presente, un dialogo ricco di informazioni, se richieste, con uno sguardo proteso anche alla ricerca e alla trasformazione innovativa che si manifestava in forma di stimoli e di domande più che di affermazioni, mentre questa parte della città si faceva conoscere (Colleoni, Guerisoli, 2014), grazie a dettagli nascosti, storie narrate da testimoni diretti, colte all'interno di un presente poliedrico in cui il partecipante (abitante, turista, studente, cittadino,...) trovava il suo spazio.

Il successo di queste proposte ha fatto cogliere l'importanza di saper riannodare i fili tra passato e presente, tra storie diverse e voci di persone in qualche modo coinvolte da questo luogo, aprendo le porte a un ascolto attento e a forme di partecipazione non ancora sperimentate.

Mantova e Sabbioneta, unico sito UNESCO, due città in dialogo

Il secondo percorso di ricerca-intervento è stato quello pensato per le città di Sabbioneta e Mantova, unico sito Unesco, all'interno di un progetto finanziato grazie alla vincita di un bando nell'ambito degli investimenti in favore della crescita e dell'occupazione, con cofinanziamento di Regione Lombardia e FESR.

Questo percorso ha realizzato, grazie alla partecipazione delle varie comunità (scuola, luoghi educativi e sociali delle città), un kit da proporre ai turisti e ai cittadini. Il percorso di costruzione del kit ha visto varie fasi, a partire da una ricognizione sul territorio, con la raccolta di opinioni sulle rispettive città e la loro valorizzazione, fino alla sperimentazione di varie azioni, in cui sono stati coinvolti artisti e realizzate con le varie comunità implicate piccole proposte artistiche per poter scoprire con occhi diversi i luoghi del quotidiano.

Nello specifico il kit è il frutto del percorso di Alternanza scuola lavoro di un Istituto superiore, durante il secondo quadrimestre del 2019. Una delle finalità del kit era quella di voler eliminare le barriere di accesso all'esperienza di fruizione, in parte legate alla percezione della necessità di una iper-specializzazione conoscitiva del patrimonio. Lavorare con gli studenti muovendosi nella città, scattando fotografie, raccogliendo storie, intervistando testimoni privilegiati, disegnando, creando nuove storie si è dato vita a un modo diverso anche per loro, già frequentatori di questi luoghi, di scoprire e conoscere le due città.

Le narrazioni autobiografiche, le riprese fotografiche, la ricerca sulle fonti storiche, le mappe e le geografie del vissuto sono stati passaggi fondamentali per arrivare alla costruzione di un kit, materiale e digitale, da proporre a cittadini e a turisti. Una grande attenzione è stata posta sulle molteplici stratificazioni interpretative che il patrimonio pone.

Percorsi che lavorano sul camminare, la memoria e la partecipazione

Le due proposte che sono state illustrate nei paragrafi precedenti hanno lavorato, in luoghi e con riferimenti molto diversi, sviluppando, però al contempo, pratiche e riflessioni che andavano a promuovere alcuni punti fondativi comuni e che hanno fatto nascere ulteriori approfondimenti, che qui si vogliono esporre. Un primo aspetto è stato quello

legato alla valorizzazione del camminare, del muoversi nello spazio, conoscendolo meglio e creando un legame diverso rispetto a quello intrattenuto prima della azione sviluppata insieme.

Negli ultimi decenni sono molti gli autori (Gros, 2018; Taniguchi, 2014) che hanno guardato al camminare come a una modalità, che se assunta con un diverso punto di vista può trasformarsi in atto esplorativo, conoscitivo, estremamente significativo, anche dal punto di vista sociale e relazionale. Basta fra tutti ricordare il testo di Erling Kagge, intitolato *Camminare. Un gesto sovversivo*, che così analizza questa pratica: «Se quello stesso tratto lo percorri a piedi e ci metti un giorno invece di mezz'ora, allora respiri con più calma, ascolti, senti il terreno sotto i piedi e la giornata diventa tutt'altra cosa. [...] Fare conoscenza con le cose che ti circondano richiede tempo. È come costruire un'amizizia. La montagna¹ giù in fondo, che si trasforma via via che ti avvicini, diventa una buona compagna ancor prima che tu l'abbia raggiunta. Gli occhi, le orecchie, il naso, le spalle, la pancia e le gambe le parlano e la montagna risponde.» (Kagge, 2018, pp.17-18)

Assumere nella postura stessa di una proposta o di un'azione di ricerca, come elemento imprescindibile, il fatto di muoversi negli spazi del quotidiano (per i cittadini/le comunità di abitanti) o dell'esotico/straordinario (per il turista) diventa dare forma e corpo a un'adesione diversa a quei luoghi, non più colti nella fretta del raggiungimento di una o più mete definite quasi da consumare, ma nell'articolazione di una relazione.

Si tratta di un rapporto diverso che riesce a dar voce a quel *genius loci* che tutti gli spazi, prestigiosi o no, hanno e che è stato mirabilmente descritto da Christian Norberg-Schulz. «Il luogo è evidentemente una parte integrale dell'esistenza. Ma allora cosa intendiamo con la parola 'luogo'? Ovviamente qualcosa di più di un'astratta localizzazione. Intendiamo un insieme, fatto di cose concrete con la loro sostanza materiale, forma, testura e colore. Tutte insieme queste cose definiscono un 'carattere ambientale', che è l'essenza del luogo. [...] Bisogna riconoscere che in genere tutti i luoghi hanno un carattere e che il carattere è la modalità principale dell' 'erogazione' a priori del mondo. [...] Il *genius loci* è una concezione romana; secondo un'antica credenza ogni essere 'indipendente' ha il suo *genius*, il suo spirito guardiano. Questo spirito dà vita a popoli e luoghi, li accompagna dalla nascita alla morte e determina il loro carattere o essenza. [...] Ciò che qui si sostiene non è una sorta di 'determinismo ambientale'; riconosciamo soltanto che l'uomo è una parte integrante dell'ambiente e che il dimenticarlo porta all'alienazione e alla distruzione di detto ambiente.» (Norberg-Schulz, 2011, pp.6-23) L'autore ci parla di alcune azioni che come esseri umani compiamo, si tratta dell'orientarsi, ma anche dell'abitare, arrivando all'identificarsi, tracciando così un percorso di consapevolezza e di conoscenza, che ci pone in una relazione specifica, in cui l'atto cosciente è fondamentale. Un secondo punto, approfondito in queste proposte, è stato quello che si riferisce alla raccolta e al recupero di storie e di racconti autobiografici e non.

Percorrere e conoscere un luogo inevitabilmente vuol dire farlo parlare, permettere che da quello spazio emergano narrazioni che vi si sono sedimentate nel tempo, senza scordarsi dell'attualità. Tutto questo, però, porta inevitabilmente a lavorare anche su concetti come quelli della memoria e dell'oblio. Nella nostra epoca contemporanea o post-contemporanea

¹ Nel paesaggio descritto da Kagge è una montagna, ma nei luoghi urbani percorsi nelle due proposte al posto della montagna potrebbe essere un grattacielo, un palazzo, uno scorcio di natura.

si tratta di un rapporto molto labile, talvolta distratto. «Fine della tradizione, dispotismo incondizionato del presente: la memoria subisce, nella contemporaneità una profonda mutazione, segnata com'è da una percezione distorta (e distratta) del passato. [...] Nell'accelerazione scomposta del tempo presente avvertiamo una caduta della nostra capacità di ricordare.» (Tarpino, 2008, p.9)

Nonostante questa trasformazione e perdita della memoria nei nostri giorni, vi è al contempo una tendenza a ipercelebrarla, con appuntamenti costanti e variegati, che costellano il calendario. «Il tempo di ieri ci è già estraneo ma le sue schegge ci raggiungono compiacenti dal video di casa. [...] Sperimentiamo così una memoria in larga parte immemore del passato ma insieme incontenente.

Memoria senza ricordo?» (Tarpino, 2008, p.10). È proprio in questo lavoro di ricongiunzione che la presenza fisica dei luoghi da percorrere e vivere può essere il vero soccorso, un'azione che permette di ricreare un'aderenza concreta, ridando voce alle pietre, agli oggetti, ai paesaggi e alle persone, in quella dimensione che è propria della memoria collettiva studiata da Maurice Halbwachs: «Non usciamo mai dallo spazio è solo l'immagine spaziale che, in ragione della sua stabilità, ci dà l'illusione di non cambiare attraverso il tempo e di ritrovare il passato del presente.» (Halbwachs, 1987, p.135) Dunque i luoghi diventano quell'oggettualità che permette alla memoria di fare il suo ritorno, di agganciare passato e presente, di conoscere noi stessi e gli altri, con gli innumerevoli e diversi punti di vista, e di ritrovarsi.

È proprio nei luoghi, percorsi e attraversati dai sentimenti del tempo che riesce a liberarsi una memoria (Tarpino, 2008, pp.22-23), che si fa nuova e alimenta chi li cammina consapevolmente.

Per poter cogliere e ascoltare le voci che scaturiscono da questi spazi, è necessario, però, alimentare percorsi di esplorazione, scoperta e appropriazione o riappropriazione da parte in primo luogo degli abitanti e successivamente dei possibili turisti, non intendendo mai i patrimoni nei termini di proprietà o possesso egoistico, ma di relazione che nasce dalla conoscenza consapevole e dalla condivisione.

Il terzo aspetto irrinunciabile, che nello sviluppo delle due proposte ha assunto un sempre maggior peso, è stato quello legato al valore dell'interpretazione individuale e/o collettiva in relazione ai luoghi esplorati.

Si tratta di un elemento cardine insostituibile, il passaggio, come nella stessa fruizione dei beni museali, dal lavorare seguendo il punto di vista di chi fornisce pacchetti di contenuti preselezionati, definiti e mirati, proposti per pubblici targettizzati, all'accogliere e confrontarsi sulle diverse interpretazioni e sull'autorialità delle voci di abitanti e turisti, è un giro di boa a cui non è più possibile sottrarsi.

Come per il *lector in fabula* (Eco, 2002) proposto da Umberto Eco, anche per l'abitante e il turista nel luogo (*incola et viator in loco*) non si tratta di abdicare o negare professionalità e ricerche su patrimoni e paesaggi sviluppate negli anni, anzi ogni interpretazione deve saper evidenziare i suoi inevitabili limiti (Eco, 2016), ma di offrire possibilità di ascolto, raccolta delle voci, confronto e messa a tema, per costruire modalità condivise di partecipazione, che possono così muoversi verso orizzonti di cura e di valorizzazione dei beni culturali intesi nelle forme più articolate e complesse.

Conclusioni

Difficile tracciare delle vere e proprie conclusioni a partire da questi percorsi, certo è che la necessità di riannodare i fili tra passato e presente, di avvicinare le persone, di fare emergere le loro voci, di stare nei luoghi e pensare insieme azioni di valorizzazione è un passaggio che ormai sembra irrinunciabile. Pratiche condivise artistiche e performative permettono di aprire nuove porte, di sperimentare a livello collettivo un nuovo tipo di partecipazione, e una diversa modalità di interpretazione, necessaria per dare vita a paesaggi e patrimoni culturali. Si tratta di quell'estetica relazionale (Bourriaud, 1998) che è imprescindibile nella nostra società, per avviare percorsi innovativi e ricreare o creare ex-novo nuovi legami.

Riferimenti Bibliografici

- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts based research*. Sage Publications, Los Angeles- London.
- Bishop, C. (2013). *Radical Museology: Or, What's "Contemporary" in Museum of Contemporary Art?* Koenig Books, London.
- Bollo, A. (2016). *Il monitoraggio e la valutazione dei pubblici dei musei. Gli Osservatori dei musei nell'esperienza internazionale*. Direzione Generale Musei Servizio II Gestione e valorizzazione dei musei e dei luoghi della cultura, Roma.
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Laterza, Roma-Bari.
- Bodo, S. (a cura di) (2000). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Les éditions de Minuit, Paris.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les Presses du Réel, Dijon.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2017). *Arts based research in education*. Foundation for Practice (2nd ed.). Routledge, London-New York.
- Cann, H. (2017). *Disegnare mappe a mano*. Logo edizioni, Modena.
- Cardone, S. & Masi, (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Progedit, Bari.
- Colleoni, M.& Guerisoli, F. (2014). *La città attraente. Luoghi urbani e arte contemporanea*. Egea, Milano.
- Eco, U. (2002). *Lector in fabula: cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Tascabili Bompiani, Milano.
- Eco, U. (2016). *I limiti dell'interpretazione*. La nave di Teseo, Milano.
- Gadamer, H.G. (1977). *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, trad. it. Marietti, Genova.
- Gregotti, V. (2002). "Project Bicocca. Progetto Bicocca", in Leotta, N. (ed.) (2002). *La nascita di una università nuova: Milano-Bicocca. Dal lavoro di fabbrica alla fabbrica del sapere*. Skira, Milano, pp.82-97.
- Gros, F. (2018). *Andare a piedi. Filosofia del camminare*. Garzanti, Milano.
- Halbwachs, M. (1987). *La memoria collettiva*. Milano, Unicopli.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museum and the Shaping of Knowledge*. Routledge, London-New York.
- Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo*. Feltrinelli, Milano.
- Morpurgo, G. (ed.) (2017). *Il territorio dell'architettura. The Territory of architecture. Gregotti e Associati 1953_2017*. Skira, Milano.
- Mottola Molfino A. (2004). *L'etica dei musei. Un viaggio tra passato e futuro dei musei alle soglie del terzo millennio*. Umberto Allemandi & c, Torino.

Murphy, O. (2016). 'Rethinking Participatory Practice in a Web 2.0 World,' in McSweeney, K. & Kavanagh, J. (Eds). *Museum Participation: New Directions for Audience Collaboration*. MuseumsEtc., Edinburgh Boston, pp. 104–129.

Nardi E. (2004). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Franco Angeli, Milano.

Norberg-Schulz, C. (2011). *Genius Loci. Paesaggio, Ambiente, Architettura*. Electa, Milano.

Pezzoni, N. (2020). *La città sradicata. L'idea di città attraverso lo sguardo e il segno dell'altro*. O barra O edizioni, Milano.

Springgay, S. & Truman, S.E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge, London-New York.

Sullivan, G (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Sage, Los Angeles.

Taniguchi, J. (2014). *L'uomo che cammina*. Panini Comics, Modena.

Tarpino, A. (2008). *Geografie della memoria. Case, rovine, oggetti quotidiani*. Einaudi, Torino.

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/spe>

© 2024 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>