

Dipartimento di
Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione - Ciclo XXIX

**PER/METTERE LE STORIE IN MOVIMENTO.
IL POSIZIONAMENTO DINAMICO DEL RICERCATORE
E
LA RIFLESSIVA' *EMBODIED* IN PEDAGOGIA**

Cognome LURASCHI

Nome SILVIA

Matricola 066971

Tutore: Prof.ssa Laura Formenti

Coordinatore: Prof.ssa Laura Formenti

ANNO ACCADEMICO 2016-2017

INDICE

INDICE DELLE NARRAZIONI AUTO-ETNOGRAFICHE	5
INTRODUZIONE.....	6
CAPITOLO 1	
L'APPROCCIO <i>EMBODIED</i> ALLE STORIE DI VITA. <i>A MILE ON MY SHOES</i>	18
1.1 Introduzione: percepire le differenze, una ricerca tra <i>Embodied Cognition</i> e narrazioni.....	20
1.2 L'<i>Embodied Cognition</i> come prospettiva emergente per le scienze pedagogiche.....	23
1.2.1 <i>Embodied Cognition e ricerca educativa: l'imprescindibilità delle percezioni e delle azioni corporee.....</i>	28
1.2.2 <i>L'origine filosofica moderna della prospettiva corporeo-percettiva e la metafora del cuore.....</i>	31
1.3 <i>Embodiment</i>: il corpo sensibile e in movimento come nodo multipolare di relazioni.....	36
1.3.1 <i>Corpi narranti: A Mile on My Shoes.....</i>	40
1.4 <i>Embodiment e narrativity</i>.....	49
1.4.1 <i>La consapevolezza attraverso il movimento di Moshe Feldenkrais.....</i>	54
1.5 Conclusioni per una Mente incarnata in un Corpo sapiente.....	58
CAPITOLO 2	
L'APPRENDIMENTO INCORPORATO COME <i>DERIVA RIFLESSIVA</i> PER LA RICERCA.....	61
2.1 Per un'epistemologia della riflessività pedagogica.....	63
2.2 Metariflessività: <i>reflexivity on reflexivity</i>.....	67
2.3 La riflessività <i>embodied</i> nella ricerca tra narrazione e pensiero critico.....	71
2.3.1 <i>Le cinque Vie della riflessività in pedagogia.....</i>	73
2.3.2 <i>La Via della riflessività come "Pratica di Introspezione"</i>	78
2.3.3 <i>La Via della riflessività come "Riflessione Intersoggettiva"</i>	79
2.3.4 <i>La Via della riflessività come "Collaborazione Reciproca"</i>	80

2.3.5	<i>La Via della riflessività come “Critica sociale”</i>	82
2.3.6	<i>La Via della riflessività come “Decostruzione Ironica”</i>	84
2.4	<i>Beyond Self-reflexivity: la riflessività come presenza ovvero consciousness-without-content</i>	87
2.4.1	<i>L’azione “in-attiva” nell’approccio corporeo alla riflessività</i>	90
2.5	<i>Posizionarsi nella ricerca pedagogica per una risonanza sensibile alla struttura che connette</i>	94
2.5.1	<i>La responsabilità etica e auto-etica del ricercatore come responsiveness</i>	101

CAPITOLO 3

	IL <i>METODO</i> PER NUOVE E NON ANTICIPABILI DIREZIONI DI RICERCA. INDENT-ALTER-ITY, BUT STILL IN ONE PLACE	106
3.1	Il metodo come cammino: una scelta retorica, ma non solo	107
3.2	Posizionarsi nella ricerca: le radici biografiche di una scelta epistemologica	111
3.2.1	<i>Verso l’esperienzialismo attraverso l’auto-consapevolezza emozionale</i>	115
3.3	La costruzione di un metodo performativo di analisi interpretativa	120
3.3.1	<i>Il positioning come metodo di ricerca: un’esperienza di formazione</i>	123
3.4	Un nuovo metodo di analisi interpretativa per uno studio di caso	128
3.4.1	<i>All’inizio di un cammino iniziatico: l’esperienza autentica del testo</i>	131
3.4.2	<i>Per/formare una storia: dalla rappresentazione estetica alla comprensione intelligente</i>	135
3.4.3	<i>Fluttu-azioni: ovvero l’attenzione fluttuante come azione riflessiva</i>	145
3.5	Conclusioni in cammino: ricercare è affinare il metodo	148

CAPITOLO 4

	IN CAMMINO: STORIE (DI DONNE) IN <i>MOVIMENTO</i> . BEING SINGULAR PLURAL	150
4.1	Addentrarsi in territori rischiosi	152
4.2	Pianificazione dell’itinerario del cammino: tra organizzazione delle tappe e valutazione dei rischi	158
4.3	Quando la mappa non coincide con il territorio	163

4.4 Compagne di viaggio	169
4.4.1 <i>Tra incertezza e apprendimento: il rischio di mettersi in gioco con il corpo</i>	171
4.4.2 <i>Vivere in comunità: tra persistenza, ri-nascita</i>	174
4.5 Lo spaesamento: quando d'un tratto si finisce su un percorso sconosciuto	184
4.6 Esplorare paesaggi di pensiero	193
4.7 Zona soggetta ad allagamento: un'improvvisa interruzione	201
4.8 Fuori campo: la ricerca pedagogica irriducibilmente orientata a interrogarsi su se stessa	208
CONCLUSIONI.....	211
ALLEGATI.....	220
1. INTERVISTA MOTIVAZIONALE	
2. IPOTESI DEL PROGETTO DEL SECONDO STUDIO DI CASO	
3. CODICE ETICO	
4. AUTORIZZAZIONE AI FINI DELLO STUDIO DI CASO	
5. INCONTRO DI PRESENTAZIONE: SCALETTA DELLE ATTIVITÀ	
6. INCONTRO TRA CORPO E MENTE: SCALETTA DELLE ATTIVITÀ	
BIBLIOGRAFIA.....	229
SITOGRAFIA.....	252
RINGRAZIAMENTI.....	253

INDICE DELLE NARRAZIONI AUTO-ETNOGRAFICHE

Carattere grafico utilizzato: Trebuchet MS

RACCONTI AUTOETNOGRAFICI

Introduzione: <i>Identity Card, turn left, please</i>	6
Capitolo 1: <i>A mile on my shoes</i>	18
Capitolo 2: <i>Drift</i>	61
Capitolo 3: <i>Indent-alter-ity, but still in one place</i>	106
Capitolo 4: <i>Being Singular Plural</i>	150

FRAMMENTI NARRATIVI ESTRATTI DAL DIARIO DI RICERCA

Capitolo 3

<i>Radici biografiche nella scelta del metodo di ricerca (1)</i>	111
<i>Il mio amore per le storie (2)</i>	113
<i>Vedere il proprio vedere (3)</i>	126

Capitolo 4

<i>Sul campo con il sorriso (4)</i>	161
<i>Quali domande conviene farsi? (5)</i>	164
<i>Un passo ulteriore (6)</i>	170
<i>Dipende da...noi (7)</i>	176
<i>L'arte di leggere di fondi di caffè (8)</i>	181

FIGURE

Capitolo 2

<i>La riflessività come pratica di introspezione (1)</i>	78
<i>La riflessività come riflessione intersoggettiva (2)</i>	79
<i>La riflessività come collaborazione Reciproca (3)</i>	80
<i>La riflessività come critica sociale (4)</i>	82
<i>La riflessività come decostruzione ironica (5)</i>	84

Capitolo 3

<i>Trascrizione a mano della ricercatrice della lettera oggetto di studio (6)</i>	137
---	-----

INTRODUZIONE

“Bisogna vivere sé stessi come un popolo intero”

Etty Hillesum – *Lettere 1942 -1943*

“Identity Card, turn left, please.”

Dice una voce all’altoparlante mentre i miei piedi proseguono la loro marcia e il bacino, senza bisogno di pensare, ruota a sinistra. Mi immetto così nella fila di sinistra all’ *UK Border*, all’alba di un mercoledì della prima settimana di maggio. Sto tornando in Inghilterra dopo un breve periodo di pausa in Italia per continuare il soggiorno di studio a Canterbury.

Aspetto il mio turno per i controlli alla frontiera e consegno la carta d’identità all’agente di Polizia. Lui sorride, mi chiede alcune informazioni sul motivo del mio viaggio, poi mi riconsegna il documento e la porta a vetri dello spazio doganale si apre davanti a me.

Con passo veloce riprendo a camminare perché ho voglia di fare colazione. È la sensazione della fame a svegliarmi, come spesso mi accade, ed eccomi davanti alle insegne di Caffè Nero- il *brand* europeo specializzato nella creazione di *Italian Coffee* che in Italia non esiste - pronta a dire:

“Cinnamon Soya Cappuccino, medium side, takeaway, please!”

Sì, in Italia noi abbiamo espresso, cappuccino, macchiato e mokaccino. Mi sembra di averli nominati tutti, i più comuni. Qui c’è: il cappuccino, il *flat white* (doppio caffè), il *latte* (meno caffè), la moka (a dispetto del nome, con cioccolata), vari *macchiato* - pronunciato rigorosamente *maciato* - e ovviamente il caffè espresso, decaffeinato e americano. A dirla tutta, il caffè è una simpatica brodaglia nera capace di causarmi ustioni di terzo grado sulla lingua, mentre il cappuccino con le sue mille varianti vale la pena di essere gustato in ogni sua versione. Eccomi qui trasformata in una delle donne inglesi alle quali in Italia, anni fa, ho servito latte anche dopo pranzo o a metà pomeriggio. Allora storcevo il naso e pensavo immaginando la gioia del loro stomaco, paradiso per l’ultimo enzima rimasto a difendere la digestione delle proteine casearie - povera creatura. Ora mi godo soddisfatta il mio cappuccino con tanta schiuma. A godere non è solo il mio stomaco: è una sensazione che ha sempre a che fare con la mia pancia, ma che mi tocca nel profondo. In quel momento mi rendo conto di aver seguito le indicazioni della dogana e parlato in inglese con il poliziotto senza averci dovuto pensare. Ho agito e basta e questo per me non è

“normale”. Io sono una che confonde la destra con la sinistra e che per parlare in inglese crede di dover sempre superare la paura di parlare una lingua straniera. E invece una cameriera con i capelli blu mi consegna tra le mani mezzo litro di latte e il suo profumo esotico di cannella mi attraversa dandomi il benvenuto. Non sono mai stata così rilassata durante un viaggio da sola, mai come ora così serena e così abbandonata... così viva e così perduta come se mi fossi appena ritrovata.

Inizio la tesi con un racconto autoetnografico perché il lavoro esplora il posizionamento dinamico del ricercatore nel campo e tra i confini della sua ricerca. Il racconto, frammento della mia esperienza, introduce una questione aperta nel dibattito pedagogico, e cioè qual è il ruolo del ricercatore (e del formatore) all'interno del processo di ricerca (e di formazione). Questa ricerca viene a dimostrare che la questione non solo è pertinente e interessante, ma necessita di essere ri-pensata a partire dalla dimensione corporea, sensibile ed enattiva, dei processi educativi e degli studi di ricerca e formazione su di essi. Una questione dai risvolti riflessivi, epistemologici ed etici che ho deciso di indagare attraverso una metodologia, quella autoetnografica¹, ancora poco diffusa in Italia.

Durante gli anni di dottorato, come evocato nel racconto, ho imparato a muovermi tra i confini del noto verso quelli dello sconosciuto poiché “il mondo della ricerca” ha rappresentato per me una novità professionale con la quale misurarmi anche a livello personale. In particolare, la pratica autoetnografica e la scrittura, per quanto faticose, hanno creato un filo capace di tracciare un percorso da analizzare e interpretare. Ho scelto per il lavoro un approccio autoetnografico poiché l'*autoethnography* è un metodo di ricerca qualitativa interpretativa ed etnografica che utilizza la scrittura in prima persona per inserire interpretazioni culturali nei dati di ricerca autobiografici, al fine di permettere al ricercatore di comprendere la (propria) cultura a partire da sé e dalle connessioni con gli altri e con il contesto (Chad, 2008). Questa comprensione di sé e/o altri non è fine a se stessa e non rappresenta l'oggetto dell'autoetnografia, poiché il ricercatore ha un oggetto, un fenomeno che intende studiare attraverso la sua personale esperienza. Tale metodo ha le sue radici negli studi antropologici ed è ora diffuso in diversi campi delle scienze sociali. In particolare mi riferisco alla scelta femminista di dare voce al ricercatore, specie quando è donna, e alle ricerche post-colonialiste che hanno avuto una grande influenza in particolare nel contesto

¹ Per un corposo approfondimento sull'autoetnografia rimando al manuale di Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. (Eds). (2015). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

nordamericano. Ellis e Bochner (2000) illustrano numerose ricerche autoetnografiche e presentano i principali differenti approcci al metodo mostrando anche che gli scienziati sociali interessati a esplorare se stessi in relazione con gli altri e con il contesto più ampio, stanno significativamente aumentando in questi ultimi anni. L'importanza della relazione personale e sociale – *the self and the social* – nell'autoetnografia è anche affermata nell'influente libro di Reed-Danahay (1997), *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*.

Inoltre Chang (2008) sostiene che:

“L'autoetnografia sta diventando uno strumento particolarmente utile e generativo per i ricercatori e i partecipanti alle ricerche che si occupano di relazioni umane in particolare in contesti multiculturali. Inoltre è utile a educatori, professionisti dell'area sociale e sanitaria, e di consulenza spirituale e psicologica. Il valore dell'autoetnografia si estende in tre diverse aree: (1) offre un metodo di ricerca *friendly* al ricercatore e ai lettori; (2) accresce la comprensione delle interrelazioni culturali tra sé e gli altri; (3) ha in sé un potenziale di trasformazione dei partecipanti alla ricerca e accresce la motivazione a lavorare in direzione della valorizzazione delle differenze cross-culturali.” (Chang, 2008, pp.50-51, traduzione mia)

La pedagogia si occupa di relazioni umane, oggi sempre di più in contesti multiculturali anche in Italia, come vedremo nel corso dei capitoli, e quindi ritengo tale metodologia interessante e particolarmente ingaggiante per studiare i fenomeni e gli eventi educativi e formativi. L'autoetnografia consente di cogliere i processi formativi nel loro farsi dinamico, in un orizzonte di complessità e di riflessività di secondo livello. La ricerca presenta, infatti, due studi di caso che descrivono, analizzano e interpretano in chiave riflessiva il processo di orientamento, o meglio come vedremo di dis/orientamento, in contesti complessi al di fuori di quelli tradizionali: un caso analizza e interpreta la storia di una donna adulta in rientro in formazione all'università (capitolo 3), l'altro le storie di due gruppi di donne in situazioni di fragilità ospiti in comunità “mamma-bambino” (capitolo 4). L'indagine sul campo costituirà, come vedremo, un'occasione per riflettere a livello metariflessivo sul ruolo del corpo - azioni, percezioni, sensazioni, emozioni – e della mente - pensieri, pregiudizi, premesse – della ricercatrice nell'interazione con l'oggetto (il disorientamento), i soggetti (le donne, le operatrici e la ricercatrice stessa) e i contesti d'indagine.

Metodologicamente parlando, l'autoetnografia si è rivelata nella mia esperienza pratica un metodo *researcher-friendly* (Chang, 2008, p. 51) perché mi ha dato la possibilità di accedere, fin dall'inizio del dottorato, a una fonte di dati primari dei quali ero io stessa l'origine. E,

come dirò più avanti, ciò è coerente con il mio oggetto e le mie domande di ricerca e, soprattutto, con l'epistemologia che ho adottato. In aggiunta, il metodo mi ha dato il privilegio di familiarizzare con il mondo della ricerca da una prospettiva olistica e intima dalla quale è emersa lentamente la consapevolezza dell'ascolto del mio corpo. Questa prospettiva personale della raccolta dati protegge i ricercatori, secondo Nash (2004), dal rischio di una forma di scrittura accademica "astratta e impersonale" e permette di ingaggiare i lettori in una comprensione più profonda dell'analisi e delle interpretazioni dei dati di ricerca poiché anch'essi si sentono *toccati* dai racconti delle esperienze dei ricercatori. Le narrazioni personali che ho inserito all'inizio di ogni capitolo sono estratte dal diario di campo, e raccontano del desiderio di una forma di conoscenza incorporata e di una forma personale di pensiero riflessivo. Infatti, le riflessioni su di sé e l'autoesplorazione delle proprie esperienze sono le chiavi di lettura necessarie per elaborare una comprensione del proprio lavoro in ambito educativo e formativo (Florio-Ruane, 2001; Nieto 2003).

In particolare la scrittura autoetnografica è una pratica che mostra, che permette di "vedere" e "sentire", attraverso le parole sulla carta, gli aspetti incorporati della lingua che parliamo e i movimenti delle azioni che compiamo. Questi aspetti saranno qui esplorati e analizzati nell'ambito specifico della ricerca pedagogica. Sosterrò infatti che i frammenti narrativi e personali disseminati nel testo (in particolare, all'inizio di ogni capitolo) non sono per il ricercatore né un modo per trasmettere emozioni, o peggio ancora una modalità autocelebrativa della propria personalità, né una promozione "accattivante" della propria ricerca, ma una forma di conoscenza e di svelamento, autentica e legittima, non distante dal linguaggio visivo delle immagini. Infatti, nella misura in cui approfondisco la mia capacità di entrare in contatto con me stessa, e la esplicito, aumento anche la possibilità di entrare in contatto con l'altro, perché le sensazioni e le emozioni che l'altro provoca diventano - se sono in grado di recepirle - le parole di un linguaggio profondo tra noi. La capacità di *stare* in un contatto quotidiano, di essere in ascolto autentico degli altri e del loro contesto di vita (persone significative e ambiente materiale) costituisce un bisogno urgente nella nostra società. Questa necessità, a mio avviso, rappresenta una sfida pedagogica importante che merita un investimento di ricerca e di pensiero riflessivo capace di ri-pensare alle proprie azioni a partire dai movimenti e dalla sensibilità corporea. Una vecchia idea del sapere scientifico ci ha abituati a *guardare* l'altro anziché *vederlo* (Damasio, 2000). Questa differenza di termine non è una sottigliezza linguistica poiché il verbo *guardare* deriva dal franco *wardon*, "stare in guardia", il che significa che quando guardo, tra me e l'ambiente interpongo i miei filtri: i giudizi, le aspettative, le cose che ho imparato in passato (Marchino,

Mizrahi, 2014). In alternativa a guardare un altro, posso però cercare di vederlo. Vedere è infatti una modalità dell'essere aperti, dell'essere *in contatto con*. Per incominciare a vedere, tuttavia, bisogna prima imparare ad avere consapevolezza del proprio modo di guardare. In qualsiasi tipo di relazione, e a mio parere anche, a maggior ragione, in quella di ricerca in pedagogia, noi non sentiamo "l'altro" nella sua essenza, ma percepiamo noi stessi e il modo in cui reagiamo all'altro. Ecco perché, per entrare in relazione con l'altro, è importante reimparare a sentire e a vedere, lavorando su noi stessi, sul nostro corpo e sulla nostra consapevolezza (Gamelli, 2011).

Porre l'accento sulla relazione in quanto interazione corporea, e sulla sua caratteristica dinamica e aperta all'apprendimento, costituiscono una premessa epistemologica, dai risvolti etici, del mio lavoro. Nel corso della tesi argomenterò questa premessa esplicitando, nel primo capitolo, le implicazioni di un approccio *embodied* alle storie di vita, che mette al centro non il corpo del ricercatore o dei partecipanti alla ricerca, ma le loro relazioni come occasioni d'incontro. Come già anticipato, la mia tesi ha per oggetto il posizionamento riflessivo del ricercatore all'interno del processo di ricerca. Nello specifico mi occuperò innanzitutto di tracciare alcune possibili "Vie", o percorsi, alla riflessività per il ricercatore. Ne ho individuate almeno cinque nell'analisi della letteratura (Finlay, 2003) e le presento in una rielaborazione metariflessiva originale, anche utilizzando il linguaggio del disegno, nel secondo capitolo. Svilupperò poi, nel terzo e nel quarto capitolo, due studi di caso, tratti dalla mia sperimentazione sul campo, che contribuiscono ad approfondire la comprensione del corpo come soggetto di produzione di senso e che desiderano offrirsi come un cammino di ricerca ri-percorribile per il lettore ricercatore o professionista in ambito pedagogico.

Il mio approccio è sistemico, sostiene l'estetica come occasione per vedere e sentire le relazioni, e richiede al ricercatore la scelta di un posizionamento riflessivo che ho definito *embodied* nel primo capitolo. Tornando al racconto di apertura, il posizionamento *embodied* configura un'attenzione per gli eventi, segnata dalla dimensione della scoperta - rappresentata nell'incipit narrativo dal superamento del confine anglosassone (culturale e linguistico) e dell'apertura ai sensi grazie alla consapevolezza dei movimenti e dei gesti (ad esempio sono descritti i movimenti dei piedi e del bacino nel camminare) e all'affinarsi delle percezioni, per esempio gusto-olfattive (nel descrivere i dettagli delle differenze di gusto tra il caffè italiano e quello inglese).

Questo lavoro di scavo intende quindi rivisitare, anche criticamente, gli abituali scenari della ricerca dai quali il corpo risulta molto spesso assente. Per farlo, ho scelto di riflettere in chiave decostruttiva sull'esperienza di interazione *performativa* con il campo di ricerca. Ogni

capitolo è costituito così dall'intreccio di narrazioni autoetnografiche e, frammenti narrativi estratti dal diario di ricerca con la teoria, la metodologia, la descrizione, analisi e interpretazione dei casi di studio. Per evidenziare le differenze di linguaggio e di posizionamento sono utilizzati due caratteri grafici diversi: "Times New Roman" per la trattazione teorica, metodologica e le analisi della ricerca e "Trebuchet" per le narrazioni autoetnografiche e i frammenti narrativi estratti dal diario della ricerca. Al fine di favorire la percezione e il riconoscimento di queste differenze che generano, secondo le mie premesse epistemologiche, conoscenza, ogni narrazione è inserita in una cornice, che fa da marca di contesto, e ho creato un indice apposito per mapparne la presenza, che ho posto all'inizio della tesi tra l'indice generale e il primo capitolo. Anche la lettura è innanzitutto percezione: una differenza di caratteri, un bordo che crea un confine, sono atti conoscitivi a tutti gli effetti. Il corpo, come dimostro attraverso l'analisi delle narrazioni, è la premessa di una messa in gioco di pensiero, emozione e azione nella relazione con l'altro e con il mondo che genera incontri e scontri spesso spiazzanti, a volte generativi di "exotopia" (sosterrò questa tesi nell'arco di tutto il lavoro) e, in casi fortunati, *trasformativi* (Illeris, 2014).

La visione *embodied* della conoscenza appare dunque capace di tenere insieme e connettere tanti modi di vedere la realtà, culture diverse, visioni diverse e la possibilità di condividerle per creare una pratica di ricerca sensibile. Kennett sostiene che:

"La scrittura autobiografica aiuta i ricercatori a riflettere, li rinforza nelle loro caratteristiche personali e professionali e da forma al loro senso di sé. La "costrizione a riflettere" da forma a una coscienza che include vari aspetti culturali di sé: nazionalità, religione, genere, educazione, etnia, classe socioeconomica e geografia. Questa particolare scrittura, autobiografica e riflessivamente attenta a far emergere le caratteristiche socioculturali, aiuta il ricercatore inoltre a esaminare i propri pregiudizi, le proprie sensazioni (emozionali e corporee) nelle relazioni con gli altri." (Kennett, 1999, pp. 231, traduzione mia)

Praticare l'autoetnografia significa quindi sperimentare una forma di scrittura riflessiva e il più possibile sensibile sia al proprio vissuto personale sia, soprattutto, alle relazioni che il ricercatore vive. Impegnarsi a riflettere porta all'emergere non solo degli aspetti personali e individuali del ricercatore, ma al riconoscimento delle proprie "alterità". Chang (2005) riconosce infatti che la pratica e la lettura di testi autoetnografici mettono in evidenza come i soggetti siano *others of similarity* ("altri per similarità"), *others of difference* ("altri per differenze") e *others of opposition* ("altri di opposizione"). Per il metodo autoetnografico, e

questa a mio parere è la distinzione fondamentale con la pratica autobiografica, le relazioni con gli altri e con il contesto sono sempre presenti e incorporate nella scrittura. In particolare i membri della famiglia, gli amici, i colleghi, i vicini, ma anche degli estranei totali sono connessi con l'autoetnografo attraverso la condivisione delle esperienze. Nemmeno l'assenza di contatto fisico elimina la possibilità di riconoscere connessioni tra individui, culture, esperienze e idee apparentemente separate. Per questo motivo la ricerca sul campo analizzerà la com-posizione dialogica tra la storia di Adriana, una donna adulta rientrata in formazione, e le risonanze con l'esperienza della ricercatrice (capitolo 3) e le conversazioni dialogiche generate negli incontri di gruppo con undici donne ospiti in comunità "mamma-bambino" e con le loro educatrici sul tema del dis/orientamento esistenziale (capitolo 4).

L'autoetnografia è quindi un metodo, che connoterò con le metafore della *deriva* e del *cammino* nel terzo e quarto capitolo, per esplorare non la mia individualità di ricercatrice, ma per posizionarmi nelle relazioni che intrattengo con il mondo, in particolare nella mia ricerca. La letteratura autoetnografica pone interessanti questioni circa il posizionamento del ricercatore e lo invita a vedere e a guardare con occhi più attenti, critici, selettivi da diverse angolazioni. Nel secondo capitolo, dedicato alla riflessività, entrerò nel merito di queste questioni, ed esplicherò il mio posizionamento sostenendo la riflessività come presenza corporea e "in-attiva" del ricercatore. La mia postura dinamica per/mettere in movimento le storie è influenzata dall'esperienza di praticante e insegnante di un particolare metodo di apprendimento corporeo, il metodo Feldenkrais, al quale è dedicato un sintetico approfondimento nel primo capitolo.

L'aspetto caratterizzante del metodo è il racconto dell'esperienza del ricercatore come parte integrante del testo etnografico, cosicché le note autoetnografiche vanno a integrare il corpus di dati generati dal processo avviato per costruire il campo e lo strumento di interpretazione (Benozzo, Piccardo, 1996). In sostanza, i ricercatori raccontano se stessi raccontando il contesto, e viceversa. In che modo? Con un metodo riflessivo e uno stile narrativo.

Riflessivo, perché ogni autoetnografo "guarda" e comprende in modo diverso; il racconto si sviluppa già durante l'esperienza, non successivamente alla raccolta di dati. Note, riflessioni, sensazioni, diari, commenti sono già parti del racconto, che verranno integrate con l'analisi di dati qualitativi (osservazioni e colloqui non strutturati con i soggetti con cui si è in relazione) e dei personali riferimenti culturali.

Narrativo, perché utilizza il registro dell'inchiesta o del reportage giornalistico e lo stile libero del racconto breve. Dunque con l'autoetnografia è possibile raccontare e ripensare il lavoro di ricerca sul campo, attraverso la forma narrativa e riflessiva del racconto, includendo

impressioni personali, emozioni vissute, l'analisi qualitativa dei dati e dei documenti, le interviste. Essendo un testo narrativo può esprimere una poetica e un'estetica del racconto (Anderson R., 2001) capace di coinvolgere percettivamente ed emotivamente – dunque non solo sul piano cognitivo - il lettore nella ricerca:

“Il ricercatore colleziona, analizza e riporta i risultati con la piena intenzione di invitare i lettori a incontrare le narrazioni attraverso la percezione delle relazioni che esse generano in loro e attraverso una forma di simpatetica risonanza con i loro corpi. Uno degli strumenti che il ricercatore ha a disposizione per valutare la qualità del suo lavoro è quella di lavorare sulla capacità della sua scrittura incorporata - *Embodied Writing* - di creare una qualità particolare di risonanza tra il testo scritto e le sensazioni dei lettori che consente a questi di fare pienamente esperienza - *fully experience* – dei fenomeni narrati.

Le percezioni viscerali, le sensazioni motorio-cinestetiche e le sensibilità immaginative dei lettori sono invitate a prendere vita dalle parole e dalle immagini e a generare un'esperienza simile a quella di cui si fa esperienza con la lettura di una poesia o di una raffinata prosa. La scrittura incorporata - *Embodied Writing* - prova a far parlare i corpi.” (Anderson, R., 2001, p. 84, traduzione mia)

Queste premesse sulla qualità incorporata della scrittura mettono in luce come, per scelta epistemologica, la mia tesi non provi a trasferire con un linguaggio scientifico e tecnico dei risultati di ricerca, ma intenda creare un contesto relazionale in cui io mi misuro con la necessità di argomentare una riflessione epistemologica sulla consapevolezza corporea in pedagogia, oltre che di costruire un oggetto di ricerca e una pratica di conoscenza. Abitare l'intima natura della lingua comporta la possibilità di assumersi la responsabilità di divenire creatori di narrazione per provare a “dare voce alla voce” dei partecipanti coinvolti nella ricerca. Nella mia visione il ricercatore ancor prima di “dare voce all'altro” (concetto peraltro molto discutibile) usa la propria voce attraverso la creazione di narrazioni e storie. Apertura e dialogo determinano la possibilità di rendere la ricerca partecipata e fruibile. In questa direzione ogni fase della mia ricerca, a partire dalla trascrizione dei dati (estratti di diari o trascrizione di conversazioni registrate), non è da considerare come un'azione che *raccoglie* informazioni, o metaforicamente parlando *imprigiona* i pensieri, ma un'azione di apertura alla relazione. In questa chiave di lettura le parole, anche quelle scritte, non si trasmettono da un corpo all'altro, non connettono i corpi, ma sono i corpi a costituire la possibilità del legame fra le parole. Se i corpi sono la materia della parola, allora è impossibile delimitarli, circoscriverli, sezionarli, individuarli, ciascuno separato dall'altro.

Desidero dedicare alcune righe anche alla mia scelta di scrivere in lingua italiana, ma inserendo continuamente termini in lingua inglese che possono provocare un senso di vertigini e di fastidio o spaesamento nel lettore. La mia intenzione è proprio quella di raccontare come l'apertura all'incontro con la diversità - anche linguistica - crei occasioni di confusione generativa e come queste esperienze possano evolvere in un pensiero riflessivo (capitoli 1 e 2). Bager-Charlenson (2010) supporta questa prospettiva argomentando che la riflessività critica si sviluppa interrogando le nostre relazioni con la nostra stessa cultura. Essa concerne la relazione tra noi e la nostra struttura sociale.

Da dove nasce il mio interesse per il tema di ricerca? La mia adolescenza è stata segnata da una relazione complessa con la mia famiglia d'origine e dal rifiuto del cibo. Inoltre nella mia giovinezza un infortunio mi costrinse in un letto per molti mesi semiparalizzata e immobile dal bacino in giù. Queste esperienze mi portarono a cercare un contatto diverso con il mio corpo e, grazie a un intenso lavoro su di me (fisico, psichico e spirituale) da allora intrapreso, a riflettere sul mio modo di guardare gli altri e il mondo a partire appunto dal corpo. Avverto oggi, da adulta, la responsabilità di connettere questa attitudine personale alla professione di pedagoga e ricercatrice, al fine di esplorare il posizionamento del ricercatore all'interno del processo di ricerca nel campo delle storie di vita. L'obiettivo è comporre un approccio *embodied* alle narrazioni con una visione riflessiva nell'ambito del dibattito epistemologico in pedagogia (capitoli 1 e 2). Infatti, secondo Bourdieu, non basta che il ricercatore espliciti gli aspetti biografici che ritiene significativi, ma è necessario che analizzi i modi in cui queste caratteristiche influenzano il proprio modo di fare ricerca, di accedere al campo e di relazionarsi con esso, attraverso una vera e propria autoanalisi (Bourdieu e Wacquant, 1992). Considerare "seriamente" l'indicazione di sviluppare una riflessività critica e decostruttiva delle premesse sociali ha comportato l'imparare a lasciarmi guidare dalla deriva per creare un processo di ricerca, di studio teorico e di prassi sul campo con la consapevolezza di essere immersa in un sistema complesso dove la conoscenza è opaca e ambigua.

In sintesi, la tesi nel primo capitolo epistemologico "L'approccio *embodied* alle storie di vita. *A mile on my shoes*" costruisce - a partire dalle riflessioni personali scaturite dall'esperienza di partecipazione a un'installazione artistica - le connessioni tra *Embodied Cognition* (Varela, Rosch & Thompson, 1991; Shapiro, 2011) ed *Embodied Narration* (Formenti, West, Horsdal, 2014) per evidenziare l'emergenza del paradigma *embodied* in pedagogia. Queste premesse epistemologiche circa la consapevolezza corpo/mente attraverso il movimento (Feldenkrais, 1972) e l'autoconsapevolezza emozionale (Sclavi, 2003) permetteranno, nel secondo capitolo

di natura teorica, intitolato “L’apprendimento incorporato come *deriva* riflessiva della ricerca”, di proporre un approfondimento critico sul tema della riflessività in pedagogia. La riflessività è spesso intesa come una qualità della testa del ricercatore – o dell’educatore come dell’educando – mentre è poco diffusa la consapevolezza dell’esistenza di una possibile riflessività radicata nelle percezioni, nelle sensazioni e nelle emozioni corporee. Per questo motivo il capitolo descrive:

- nella prima parte cinque “percorsi” teorici e pratici di riflessività identificati da Finlay & Gough (2003) nella letteratura della ricerca sociale, mentre
- nella seconda propone, grazie all’auto-riflessione critica sulla metafora della *deriva* (Maturana & Varela, 1980), una particolare forma di riflessività corporea che a partire dalle interrelazioni tra percezioni, sensazioni, azioni e pensieri, è in grado di integrare le dimensioni cognitive e corporee durante l’esperienza stessa del processo di ricerca.

La riflessività, intesa dunque come “qualità della presenza” del ricercatore, permetterà alla ricercatrice di attraversare il campo di ricerca e di percepirlo come un cammino che si crea nella realizzazione di due studi di caso. Il terzo capitolo, di taglio metodologico “Il metodo per nuove e non anticipabili direzioni di ricerca. *Indent-alter-ity, but still in one place*”, analizza e interpreta il primo studio che, grazie al lavoro sul campo, genererà un metodo e un’evoluzione non anticipabile della ricerca stessa. Qui vedremo, infatti, come una domanda di ricerca iniziale, tesa ad esplorare il dis/orientamento di una donna adulta, Adriana, rientrata in formazione, interrogata riflessivamente nelle sue dimensioni incorporate dalla ricercatrice, si modifichi lungo il percorso per dare forma a un metodo. Lo studio di caso presenta l’uso della Spirale della Conoscenza (Formenti, 2009) come metodo di analisi del testo della studentessa adulta rientrata in formazione, qui usato per esplorare le molteplici pieghe della trasformazione come esperienza, nei suoi aspetti più sensibili e percettivi. È proprio su queste dimensioni opache, sfuggenti e sorprendenti che la ricercatrice interroga autoetnograficamente il testo attraverso l’uso della scrittura e del disegno. Lo studio di caso diventerà quindi il pretesto per costruire un metodo di ricerca performativa e incorporata attraverso la composizione originale del modello metodologico di Formenti (2009) con l’inter-vista in profondità auto/biografica (West, 2006, 2012) e la postura di “curiosità” (Cecchin, 1987, 2003).

Nel quarto capitolo di ricerca sul campo “In cammino: storie (di donne) in movimento. *Being Singular Plural*”, l’autrice narra, riflette e metariflette sull’esperienza di ricerca collaborativa

(Heron, 2006; Formenti 2009) con un gruppo di donne ospiti di due comunità mamma-bambino. Questo secondo studio di caso tiene insieme due differenti piani di ricerca:

1. la ricerca sul campo con le donne in situazioni di vita complesse, che tende ad affinare un metodo di ricerca-formazione, con finalità pedagogiche, per identificare quali azioni del ricercatore e del pedagogo possano mettere in movimento le storie di queste donne definite, forse in modo arrogante, “bloccate” e/o “dis/orientate”;
2. la riflessione epistemologica di secondo livello sul posizionamento *embodied* del ricercatore in pedagogia e sulle sue trasformazioni nel cammino.

I due piani di ricerca, tra riflessività e metariflessività, offrono una lettura multipla, aperta a nuove riflessioni e a interrogativi circolari che rimandano all’idea di un posizionamento dinamico, sensibile e consapevole del ricercatore lungo tutto il cammino della sua ricerca. Ancora una volta l’iniziale domanda di ricerca, finalizzata a comprendere il presunto dis/orientamento esistenziale delle donne, si trasforma grazie all’interazione tra la ricercatrice e le partecipanti. Le donne infatti, attraverso la negoziazione del codice etico e la partecipazione a incontri che attivano momenti di consapevolezza corporea (disegni, scrittura e movimento) divengono co-ricercatrici attive e riflessive, tanto da scegliere di modificare in modo non anticipabile i tempi di conclusione della ricerca. L’esito imprevisto, spiazzante e doloroso, permetterà alla ricercatrice di interrogarsi, nelle conclusioni, sul dinamismo tra il suo posizionamento riflessivo, la proposta formativa centrata sulla dimensione corporea e la scelta delle partecipanti non solo di mettersi in gioco e collaborare, ma di ripensare criticamente la propria posizione nel processo di ricerca, ridefinendola, ri-posizionandosi. L’accento non viene, quindi, posto né, unilateralmente, sulle voci delle donne ritenute vulnerabili dal contesto sociale, né sul potere taumaturgico, interpretativo e conoscitivo della ricercatrice, ma sulla “voce”. L’esperienza incorporata chiede al ricercatore di mettere in campo una modalità percettiva che non è più un’attività di decodifica prettamente logico-razionale ma un’attività incorporata di *com-prendere* e *con-sentire*. Attività che coinvolge cioè il corpo stesso del ricercatore, considerando gli aspetti emozionali nella loro capacità di produrre senso e conoscenza.

Questa modalità di ricerca *embodied* implica, come dirò, un cambiamento di paradigma nelle pratiche del *fare* ricerca, poiché si impara facendo insieme, e questo implica la cura di uno spazio e di un tempo dedicato alla formazione esperienziale dei professionisti e dei soggetti della ricerca e della formazione. La formazione all’ascolto del proprio corpo e alla presenza di sé nella relazione non s’improvvisa, ma è una lenta conquista e riconquista. Nessun metodo – che in greco antico significa “riflessione sul camminare” (Mortari, 2015) – dunque implica la

cura di un processo che si definisce strada facendo – può prescindere da una compromissione del ricercatore. Una formazione che proceda dai sensi, dal movimento e dall'azione può sostenerlo nell'affinare la consapevolezza delle relazioni nelle quali è immerso.

CAPITOLO 1

L'APPROCCIO *EMBODIED* ALLE STORIE DI VITA.

A MILE ON MY SHOES

“Accedi al mio cuore, la conoscenza ha più vie.”

Un anonimo pellegrino – *In viaggio verso Santiago*

A mile on my shoes: Racconto autoetnografico (2)

“What are you doing today?”

È il saluto di Neil quando mi siedo a tavola per il *breakfast*. Lui alza gli occhi prima immersi nella lettura del *Times* e mi guarda sorseggiando una tazza fumante di caffè appena tostato che ha un profumo da sogno. Ci metto un attimo a organizzare i pensieri per rispondere alla domanda, anche se sono abituata. Neil è un *landscape architect designer* e ha preso a cuore la mia formazione per diventare una *Londoner*, così ogni giorno m'interroga e dà consigli “da urlo” sui luoghi della *city* che devo assolutamente imparare a conoscere. Oggi la tabella di marcia, sì perché Neil impone di muovermi *slow & curious* ovvero a piedi, mi porterà all'inaugurazione dell'*Empathy Museum*. “*Sounds good!*”, risponde Neil, soddisfatto nel farmi notare che ho finalmente scoperto un posto che lui stesso non conosce. Quasi cade dalla sedia quando scopriamo consultando *OpenStreetMap* - sì perché non siamo così *outdated* da usare il banalissimo *GoogleMaps* - che l'*exhibition* si trova non lontana dal suo ufficio nel circondario del *South Times*. I minuti passano veloci e mentre farcisco di sciroppo d'acero un *vegan pancake* - con la scusa che sono vegana evito di mostrare che mi sento ancora troppo italiana per pensare di mangiare funghi, uova, salsiccia, pomodoro, fagioli, bacon e pane a colazione - lui è già in sella alla sua splendida *Brompton*. La *city bike* tanto leggera e pieghevole quanto costosa: da anni la rimiro in estasi nella vetrina in una traversa di Corso Buenos Aires ogni volta che mia sorella tenta di trascinarci verso i negozi *fashion* di Milano. E invece si cammina verso il museo temporaneo - *experimental art space* - intitolato *A miles of my shoes*.

Lyhn: “Welcome. My name is Lyhn. What is your shoes size, please?”

“I'm Silvia and my shoes are 38, please.”

Lyhn: “Twenty-eight, pardon?”

“I apologise I don't know my English size. Could you help me to find my measure, please?”

Eccomi qui in una rarissimamente “bella” perché non piovosa giornata di marzo a vivere l’ennesimo *misunderstanding*, anche se mi ci sto abituando. A cosa? A sentirmi straniera? A non comprendere, oltre la lingua, anche il contesto culturale? No, mi sto abituando a non prendere le differenze troppo sul serio. Sono qui per vivere l’esperienza rivelatrice della mia capacità di provare empatia - io che, come dice mio padre quasi rinfacciandomelo, sono l’unica ad avere voluto studiare. Studiare che gli esseri umani sono capaci di provare empatia ovvero capaci di “mettersi nei panni”, o per dirla alla *British English*, a “camminare un miglio nelle scarpe nell’altro” per dimostrare che c’è qualcosa che ci accumuna tutti. Operazione tanto semplice, quanto complessa perché dopo l’incipit *crosscultural* con Lyhn e finalmente trovati un paio di sandali da indossare la strada si complica. Sensibile alla moda del *flânerie*² sostengo di essere capace di calcolare tempi e distanze per muovermi a piedi.

Non conosco però quanto è lungo un miglio perché io penso alle distanze in chilometri e non ho mai camminato per 1,609 km pensando che non fossero poco più di un chilometro e mezzo, ma appunto un miglio. E come fare allora? Non mi resta che provarci.

Inizio a muovermi nei panni, ops nei sandali, appartenuti a Sabine una giovane rifugiata che ha percorso centinaia di chilometri, ops di miglia, per attraversare illegalmente i confini che separano il “resto del mondo” dalla nostra Unione Europea. Cammino, ammirando il tramonto sul Tamigi e il magico panorama della riva opposta del *London Eye*, e provo ad ascoltare il racconto dalle cuffie che Lyhn mi ha posato sulle orecchie poco fa. Ascolto Sabine, o quello che di lei posso cogliere con le orecchie, sento la sua voce tremare, ma i miei occhi e i miei piedi non la stanno ad ascoltare. Non riesco a sentire, o meglio sento tante cose insieme. Ascolto i miei occhi che mi dicono: “Guarda che meraviglia è il primo tramonto senza la pioggia!” e allora penso che è un vero miracolo; ascolto i miei piedi che dicono: “Questi sandali ci stringono sui talloni, fanno male” e allora ripenso alle mie comode scarpe da tennis quelle che Alby - il mio parrucchiere - dice che sono da *single* perché mi ostino a portarle invece di seguire la “moda”. Di quali panni e di quali scarpe stiamo parlando? E dove è il corpo che sta dentro i vestiti e nelle scarpe? Affretto il passo, poi rallento per sentire. Un miglio cammina veloce e poi finisce subito. Io

² La *flânerie* intesa come esperienza di vita indica in sociologia qualitativa (Nuvolati, 2013) la sensibilità poetica, la capacità narrativa propri di scrittori e artisti capaci di perdersi e andare alla deriva nella città stessa. Per una ricostruzione storica delle origini del *flâneur* si veda Francesca Rossi (1996). L’idea del perdersi e del “camminare senza meta” è connessa all’idea dello “sguardo vagabondo” (Nuvolati, 2006) e, soprattutto della deriva, che approfondirò in seguito. Ritengo importante sottolineare che oggi il camminare e il “vivere la strada” rappresenta un momento di liberazione e di scoperta di sé. In questa chiave il viaggio e la fluidità del movimento rappresentano non solo movimenti fisici, ma soprattutto processi intimi, psicologici ed emancipatori (Parsons, 2000).

l'empatia non l'ho sentita. E adesso chi glielo spiega a mio padre che tutti i libri studiati non valgono un paio di sandali?

Sono arrabbiata: come faccio a non "sentire" Sabine, la sua storia, il suo dramma? Mi coinvolge come umana, come donna e rimane sullo sfondo... Sotto la suola delle mie scarpe. Dentro le scarpe sento altro. Forse i miei piedi mi stanno dicendo che sono stanchi di camminare e suggeriscono di chiedere a Neil la bicicletta.

L' *experimental art space* con me non ha funzionato, mi ripeto mettendomi di nuovo nei miei panni e allacciandomi le *sneaker*, ma il percorso a piedi verso casa è lungo e accade qualcosa di sorprendente. Anzi confondente. Miglio dopo miglio il rumore dei miei passi rievoca la memoria delle vibrazioni discontinue della voce di Sabine. Il suono delle sue parole e il suo accento medio-orientale prendono corpo in me. Sento Sabine e facciamo attrito: siamo diverse, portatrici di storie e di esperienze uniche, singolari e irripetibili. Io sono la ricercatrice che muove i primi passi nel mondo dell'accademia, lei una migrante che ha percorso un lungo viaggio. Entrambe condividiamo l'esperienza di essere abitanti e partecipanti di questo mondo. Ripensare alla sua voce tremante mi fa vedere il mio sguardo. È questo il presupposto sistemico di legittimare le differenze?

È questa l'altravisione³?... E di nuovo penso alla bicicletta. Non so più a cosa pensare. Sono confusa, come alla deriva.

"Hai voluto la bicicletta? Adesso pedala!" un detto italiano che non posso tradurre con "You wanted the bicycle? Now pedal!"

1.1 Introduzione: percepire le differenze, una ricerca tra *Embodied Cognition* e narrazioni

"Every act of perception is to some degree an act of creation, and every act of memory is to some degree an act of imagination."

Oliver Sacks - *Musicophilia*

³ Il concetto di Altravisione (Caruso, 2002) sarà trattato nel corso dei capitoli 2 e 3.

Il racconto autoetnografico di apertura narra un'esperienza personale che ritengo possa illuminare, da una prospettiva incorporata, i concetti di questo capitolo che si fonda sulla tesi che la conoscenza e l'apprendimento siano generate da azioni, percezioni sensibili e dal movimento corporeo. La cornice di riferimento è l'epistemologia sistemica, praticata attraverso il principio metodologico dell'"altravisione" (Caruso, 2008), o se vogliamo dell'"offerta anamorfica" (Màdera, 2013), secondo i quali lo sguardo dell'altro è un dono che consente di comprendere meglio il tuo. Il punto di partenza è quindi il riconoscimento delle differenze delle narrazioni *embodied*. Questo capitolo esamina alcune implicazioni relative alla prospettiva emergente dell'*Embodied Cognition* (Shapiro, 2011) per comprendere le storie di vita a partire dalla dimensione dell'esperienza *embodied* (Varela, Rosch & Thompson, 1991) del ricercatore e dei partecipanti degli studi in ambito pedagogico. Lo scritto propone una panoramica sul dibattito scientifico intorno all'unità mente-corpo, a partire da alcuni autori del campo, ponendo quest'unità a fondamento dell'esperienza di ricerca (paragrafo 3.2) e del materiale narrativo (paragrafo 4).

Il mio approccio al tema è la visione sistemico costruttivista (Glaserfeld, 2007; Watzlawick, 1984) nella quale l'essere umano è intrinsecamente connesso con il mondo (ambiente) e dove sistemi, fenomeni, eventi e attori sono reciprocamente interdipendenti e interagenti tra loro. Il corpo è processualità dialettica, che non conosce sintesi se non provvisorie (Richin, 1989). La tesi costruisce un intreccio tra differenti saperi, grazie al quale il corpo diventa luogo della transdisciplinarietà della conoscenza e una testimonianza dell'umano, attraverso la narrazione del suo essere incarnato. Non è possibile infatti fare ricerca nell'ambito delle scienze umane senza contemplare l'essere umano stesso come corpo. La persona infatti è centrata nel suo corpo (Iori, 2006) ed è grazie agli studi fenomenologici di Merleau-Ponty (paragrafo 2.2) se le scienze sociali hanno iniziato a ritenere impossibile l'atto del pensare senza considerare il corpo (Burkitt, 1999). La dimensione dell'*embodiment* viene a configurarsi così come un aspetto trasversale caratterizzato dalla dimensione della scoperta, dall'apertura ai sensi e dalla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione (Gamelli, 2013).

Lo scopo del capitolo è circoscrivere, nel campo della ricerca qualitativa in educazione, il contributo teorico di numerosi ricercatori, di ambiti disciplinari diversi, concordi nel ritenere che la comprensione del vivere implichi studiarne le narrazioni. Tuttavia le narrazioni contengono tracce complesse delle vite umane che desideriamo esplorare, e le loro storie corrono spesso il rischio di essere silenziate, fraintese o contestate (Hunt, 2000). Questo significa, in breve, che non c'è un rapporto lineare tra vivere e raccontare.

Il capitolo è strutturato in cinque paragrafi, compresa questa introduzione e le conclusioni. Il presente paragrafo si è aperto con una narrazione autoetnografica (Chad, 2008; Ellis & Bochner 2000) che esplicita la scelta del posizionamento metodologico dell'autrice nell'affrontare il processo di ricerca sul campo.

Nel secondo paragrafo è introdotto il paradigma della *Embodied Cognition* presentando un excursus sulle ricerche internazionali inerenti al tema. L'*Embodied Cognition* è un ambito di ricerca transdisciplinare in continua evoluzione che apre interrogativi interessanti nel campo delle scienze umane per la formazione. Un particolare approfondimento è riservato a illustrare l'importanza, in Occidente, del lavoro di Maurice Merleau-Ponty, citato da studiosi di filosofia, psicologia, pedagogia e neuroscienze come precursore dell'interesse attuale per il ruolo del corpo nel conoscere. Inoltre verrà fornito un breve inquadramento storico di questa recente e fertile prospettiva.

Il terzo paragrafo mostra, attraverso il concetto di *embodiment*, l'unità tra mente e corpo (Damasio, 2000), alla base di approcci di ricerca multidimensionali nei quali s'intrecciano i punti di vista fisico, psichico, emotivo e simbolico.

Il quarto paragrafo investiga il rapporto tra studi narrativi e *embodiment* e propone l'opzione epistemologica della ricercatrice, riprendendo e analizzando in chiave esplicativa la narrazione autoetnografica di *A mile on my shoes*. Qui si trova un approfondimento sul concetto di "exotopia" (Bachtin, 2000) come posizionamento conoscitivo, metodologico ed etico del ricercatore nelle proprie pratiche di ricerca. Il concetto di "exotopia" è esemplificato grazie al racconto autoetnografico dello "spiazzamento generativo" avvenuto durante la ricerca sul campo (*A mile on my shoes*) e messo a confronto con il concetto di "empatia" che, nell'ambito della ricerca narrativa, viene usato per descrivere la competenza del ricercatore nel far risuonare dentro di sé le storie degli altri, senza dimenticare la propria, ovvero cercando di comprendere l'altro e preservando le differenze.

In generale il capitolo, al fine di evidenziare gli aspetti corporei implicati nelle narrazioni, si concentra su tre aspetti del concetto di *embodiment*: la presenza e la comunicatività del corpo, la storia incorporata e la rappresentazione del corpo. È presa in esame la letteratura (prevalentemente in lingua inglese) per costruire una mappa dei ricercatori che indicano la prospettiva *embodied* come essenziale nel ripensare il rapporto tra soggetto e oggetto della ricerca. Nelle conclusioni, o l'approccio *embodied* alle storie di vita si connette alle riflessioni pedagogiche che hanno nel "corpo sapiente" - caratterizzato da sensibilità, azione e movimento - il punto di radicamento attraverso il quale dare forma al sapere della mente incorporata.

1.2 L'*Embodied Cognition* come prospettiva emergente per le scienze pedagogiche

Listening: Piano concerto no. 3 in C minor Op.37, Ludwig van Beethoven

Il paragrafo presenta una panoramica degli studi relativi all'*Embodied Cognition* al fine di mostrare come essi svolgano un ruolo chiave per ripensare le scienze pedagogiche a partire dal corpo e dalle narrazioni incorporate. L'emergente punto di vista dell'*Embodied Cognition* (Shapiro, 2011) nelle scienze cognitive sostiene che i processi cognitivi sono profondamente radicati nelle interazioni dell'organismo con il mondo (Lakoff & Johnson, 1980; Varela, Rosch & Thompson, 1991; Clark, 1997, 2008; Smith & Thelen, 2003). L'*Embodied Cognition*⁴ si è sviluppata all'interno delle cosiddette scienze cognitive, delle quali è molto difficile dare una definizione generale. Per un'introduzione sulle scienze cognitive in lingua italiana rimando a Tabossi (1998); Pessa, Penna (2000) e Legrenzi (2002); sulle neuroscienze, a Changeux (1983), Umiltà (1999) e Pinel (2007). Una definizione sufficientemente sintetica e chiara delle scienze cognitive potrebbe essere quella data da Paolo Legrenzi:

Le scienze cognitive hanno come oggetto di studio la cognizione, e cioè la capacità di un qualsiasi sistema, naturale o artificiale, di conoscere e di comunicare a se stesso e agli altri ciò che conosce (Legrenzi, 2002).

L'oggetto di studio delle scienze cognitive, e anche dell'E.C. che ne fa parte, è quindi la conoscenza e i ricercatori sono attualmente impegnati a provare a rispondere ai seguenti quesiti: Come funziona il nostro sistema cognitivo? Come ragioniamo, immagazziniamo informazioni, conosciamo il mondo? In generale, come funzionano (e in cosa consistono) i sistemi intelligenti? O, ancora, è possibile (e in caso affermativo, come) costruire macchine intelligenti?

In estrema sintesi, i campi che contribuiscono alle scienze cognitive sono la psicologia cognitiva, l'intelligenza artificiale, la linguistica, la filosofia e le neuroscienze. In essi sono attualmente presenti differenti prospettive, molte delle quali controverse (Wilson, 2002; Shapiro, 2011); tra esse, appunto, l'E.C. si situa trasversalmente nell'intersezione tra filosofia della mente, intelligenza artificiale e fenomenologia. Il suo primario campo d'indagine risulta

⁴ Embodied Cognition poi E.C.

essere la relazione *Mente/Corpo* e soprattutto come questa relazione agisca nei processi cognitivi. L'idea principale, riportata in modo generale nella *Stanford Encyclopedia of Philosophy*⁵, è che il corpo stesso sia parte attiva del processo cognitivo (Wilson, R.A. & Foglia, L., 2011). L'E.C. non è una disciplina nuova, quanto una nuova prospettiva per un vecchio problema che investe la filosofia della mente sin dall'elaborazione cartesiana, dualista e causalista, del cogito (Damasio, 1995) e che è spesso presentata come un'alternativa, una sfida e un nuovo passo dell'evoluzione delle scienze cognitive "standard" (Shapiro, 2007). In questa visione, le implicazioni dell'E.C., come vedremo nel corso del capitolo, offrono una prospettiva di esplorazione interessante per evidenziare come i contesti fisico (ambientale e/o ecologico), sociale e culturale interagiscono con l'unità *Mente/Corpo* nella creazione delle narrazioni incarnate – *embodied narratives*.

L'ancoraggio teorico di riferimento di questa variegata prospettiva si ritrova in quattro testi, scritti a partire dal 1980. Secondo Wilson & Foglia (2011) i tre testi principali che hanno portato all'emergere dell'E.C. sono:

- *Metaphors We Live By* di George Lakoff e Mark Johnson, pubblicato nel 1980 sulla teoria cognitiva della metafora;
- *The Embodied Mind* di Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch del 1991, che sviluppa la prospettiva enattiva della cognizione, intrinsecamente legata all'accoppiamento strutturale;
- *Being There: Putting Mind, World, and Body Back Together* di Andy Clark del 1997, sul Modello della Mente Estesa che estende il concetto di mente legandolo agli oggetti e all'interazione con l'ambiente.

A queste tre ricerche, Shapiro (2011) aggiunge anche gli studi di Esther Thelen, esponente della psicologia evolutiva e prima ad aver applicato la teoria del caos, a partire dal 2000, in uno studio sullo sviluppo infantile come sistema dinamico - si veda ad esempio l'articolo *Grounded in the World: Developmental Origins of the Embodied Mind* (Thelen, 2000). Da questi testi si evince immediatamente il rifiuto dell'impostazione classica nello studio della mente, considerata sin da Cartesio in modo indipendente dal corpo. Infatti l'E.C. rivendica il principio contrario, almeno da un punto di vista metodologico: l'idea non è tanto quella di eliminare la mente dal panorama di ricerca, ma di considerare la mente come una parte del

⁵ *Stanford Encyclopedia of Philosophy* è un'enciclopedia specialistica di filosofia, on-line e gratuita, curata dalla Stanford University.

processo cognitivo in cui il corpo gioca un ruolo fondamentale. L'impasse della filosofia della mente, sia funzionalista che dualista, discendeva dal non riuscire a integrare in modo compiuto il corpo all'interno dei processi cognitivi. L'E.C. sostiene, invece, che il corpo faccia parte della catena causale che porta alla formazione della cognizione assumendo diverse funzioni e ruoli all'interno dell'attività cognitiva. Le evidenze portate dagli autori di questo innovativo approccio a sostegno delle loro tesi sono tre:

1. normalmente i soggetti gesticolano quando parlano a qualcuno e questo gesticolare aiuta la comunicazione e il processo linguistico;
2. la visione è integrata con altri movimenti corporei;
3. i neuroni specchio sono eccitati sia quando noi compiamo un'azione, sia quando assistiamo ad azioni compiute da altri.

Inoltre, secondo Thelen, il corpo ha valore di mezzo e fine della ricerca; nello specifico, assolve le due seguenti funzioni nella cognizione:

- a. Molte caratteristiche della cognizione sono direttamente incorporate e ciò rende la cognizione un'attività che va oltre il cervello per investire l'intero organismo.
- b. Il corpo struttura l'attività cognitiva e distribuisce le informazioni tra strutture neurali e non neurali.

Attualmente l'E.C. si declina principalmente in alcuni settori di ricerca specifici (l'analisi della coscienza, l'analisi dei concetti, del rapporto tra i sensi, la memoria e la conoscenza, la cognizione morale e il rapporto che l'individuo intrattiene con le altre menti), ma rappresenta, come si sosterrà in questa tesi, una prospettiva imprescindibile per le scienze che studiano l'essere umano e le sue relazioni, ovvero le discipline pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche, oggi chiamate a confrontarsi con gli studi dell'E.C., nelle sue varie prospettive, al fine di comprendere in modo organico e non separato la dimensione *Mente/Corpo*. Poiché è impossibile essere esaustivi in questo campo (ancora in divenire) può essere utile esaminare il meta-studio di Margaret Wilson (2002) "Six Views of Embodied Cognition" che riassume in sei diverse visioni la prospettiva dell'E.C. Tale articolo, citato anche da Shapiro (2011) nel volume intitolato proprio *Embodied Cognition*, riassume le tesi trasversali a molti studi nel campo:

- 5 La cognizione è situata. Le attività cognitive hanno luogo nel mondo, ovvero in un ambiente reale, e ciò implica intrinsecamente percezioni, azioni e movimento.
- 6 La cognizione è sottoposta al vincolo del tempo (*time-pressured*) e può essere compresa in termini di come funziona sotto la pressione del tempo e delle interazioni irreversibili con l'ambiente (Clarks, 1997).

- 7 Elaboriamo la cognizione in relazione all'ambiente. Per via dei nostri limiti nell'attività di elaborare i processi d'informazione (per esempio, limiti di attenzione e di memoria), utilizziamo l'ambiente (ad esempio oggetti, strumenti, ecc.) per ridurre il carico di lavoro cognitivo; allo stesso tempo, creiamo l'ambiente manipolando le informazioni raccogliendo/selezionando quelle che rispondono ai nostri bisogni di base (Kirsh & Maglio, 1994).
- 8 L'ambiente è dunque parte del sistema cognitivo stesso e non è più lo "scenario" nel quale i processi mentali avvengono. Infatti, le informazioni che scorrono tra la mente e il mondo sono così dense e continue che, per gli scienziati che studiano la natura delle attività cognitive, la mente (da sola) non è una significativa unità di analisi (Beer, 2000).
- 9 La cognizione è per l'azione. Le funzioni della mente sono una guida per l'azione e i meccanismi cognitivi, così come la percezione e la memoria, devono essere compresi in termine dei loro ultimi contributi per gli appropriati comportamenti in relazione alla situazione (Lakoff & Johnson, 1999).
- 10 La cognizione è radicata nel corpo. Le attività mentali si sviluppano grazie alle interazioni con l'ambiente, tramite i meccanismi dei processi sensoriali e di controllo (van Gelder & Port, 1995).

In un'altra rassegna, Anderson (2003) offre una panoramica dei risultati dell'E.C. attraverso testi diversi: *Philosophy in the Flesh*, ancora di Lakoff e Johnson (1999), *Cambrian Intelligence* di Brooks (1999), e *Where the Action Is* di Dourish (2001). Sorprendentemente, nessuno è stato tradotto in italiano. Altri testi destinati a fare la storia della scienza cognitiva sono secondo Noë, oltre a *Action in perception* proprio di Noë (2004), un autentico libro di culto dell'E.C., *Radical Embodied Cognitive Science* di Chemero (2009) e *Simulating Mind* di Goldman (2006).

Riassunta in una sola frase, l'idea dietro alla formula E.C. è che la gran parte dei processi cognitivi avvenga mediante i sistemi percettivi e sensoriali. La recente ricerca scientifica interdisciplinare ha dimostrato interessanti interazioni tra funzioni cognitive superiori e sistema sensorimotorio. Il dato, di per sé, non è più in discussione. Si tratta piuttosto di comprenderne le potenzialità e i vantaggi di questa prospettiva rispetto a un approccio classico, "disembodied", nonché di fare chiarezza sulle molteplici accezioni che questa idea ha assunto. La conseguenza prescrittiva di tale idea è che ogni programma di ricerca che eviti di considerare il corpo è, nel migliore dei casi, incompleto. La portata polemica di queste poche frasi è grande, se le si confronta con il clima culturale del periodo in cui le si sentiva per la prima volta, dominato dal cognitivismo, ma che è ancora largamente influente tra molti

scienziati della mente. Il programma cognitivista, sostanzialmente l'unico programma teorico adottato dagli scienziati cognitivi dagli anni '50 fino alla metà degli anni '80, si basa sull'idea che i processi cognitivi siano procedure computazionali eseguite su rappresentazioni mentali simboliche o astratte (Fodor, 1975; 1983; Pylyshyn, 1984). Tale teoria, che prende il nome di teoria rappresentazionale o computazionale della mente, costituisce il nocciolo delle scienze cognitive classiche. Queste rappresentazioni mentali vengono definite "amodali" poiché si pensa siano il prodotto di una traduzione da un linguaggio sensorimotorio, cioè sensoriale, corporeo, impiegato nell'esperienza con il mondo, a un linguaggio indipendente dalle modalità sensoriali, cioè appunto a-modale. Conseguentemente, nella versione classica il formato con cui è conservato il significato del concetto di, poniamo, "torta di mele" nel nostro cervello, non ha nulla a che fare né con l'immagine visiva della torta, né con il suo profumo, o il suo sapore. Ma le cose non stanno così. Oggi probabilmente pochi, soprattutto tra i neuroscienziati e gli psicologi sperimentali, sono disposti a scommettere su tale "sandwich mentale"⁶ sebbene molti scienziati della mente intendano i concetti tradizionali di computazione e di rappresentazione come significativi. Tuttavia, soprattutto tra i ricercatori più giovani, viene gradualmente abbandonata l'idea che lo studio dei processi cognitivi possa essere intrapreso dimenticando il corpo o l'ambiente sociale con i quali tali processi cognitivi si costituiscono (Caruana, Borghi, 2013).

Queste tesi risuonano con gli studi di Gregory Bateson (1972,1979) circa l'unità evolutiva mente/contesto/individuo/ambiente e nella direzione di ricerca di Francisco Varela e Humberto Maturana (1987) che affrontano l'idea di conoscenza cercando di superare le tradizionali dicotomie del pensiero occidentale: soggettivo-oggettivo, corpo-mente, interno-esterno. Tali teorie formano il cuore della mia tesi, fondata sulla consapevolezza che l'esperienza educativa nasce dalle dinamiche percettive, sensibili e di movimento del corpo e si genera nell'interazione tra mente, corpo e ambiente, come argomenterò nei capitoli 2 e 3.

⁶ L'approccio cognitivista "classico" è stato paragonato ad un "sandwich mentale" da Susan Hurley (1998), secondo la quale le scienze cognitive classiche hanno comunemente considerato la mente, appunto, come un sandwich con due estremità poco proteiche, il sensoriale ed il motorio, e con al centro la carne, ovvero i processi cognitivi. La strategia comunemente adottata dagli scienziati cognitivi nei confronti del "sandwich mentale" è stata quella di gettare il pane e mangiare la carne, ovvero studiare i processi cognitivi e tralasciare il corpo.

1.2.1 Embodied Cognition e ricerca educativa: l'imprescindibilità delle percezioni e delle azioni corporee

L'individuazione dell'esperienza corporea e dell'ambiente sociale grazie ai quali si costruiscono i processi cognitivi (vedi disamina in Hubel & Wiesel, 2004), mette in luce un approccio denso di implicazioni anche per la ricerca educativa e i suoi vari filoni di ricerca. Il primo punto di contatto tra l'E.C. e le scienze educative è individuabile nelle connessioni tra gli studi delle scienze cognitive e la filosofia fenomenologica che, nel corso degli anni ha generato un approccio fenomenologico in ambito educativo e pedagogico. La principale lezione che le nuove scienze cognitive ereditano dalla dottrina fenomenologica riguarda la corporeità della percezione e il suggerimento di superare il dualismo mente/corpo ponendo al centro dell'indagine empirica il corpo vivo dell'esperienza. La principale differenza risiede, invece, nel fatto che la dimensione motoria e l'azione sono al centro degli studi dell'E.C., mentre gli studi fenomenologici si sono focalizzati sulla dimensione percettiva e sui vissuti, più che sulla dinamica del movimento. Alla percezione sono infatti dedicate pagine cruciali della fenomenologia, comunque di grande interesse per lo scienziato cognitivo – si pensi all'analisi del tatto offerta da Husserl (2016), o al testo “La Fenomenologia della Percezione” di Merleau-Ponty (1945). Questo “primato della percezione” è riscontrabile anche nei fenomenologi contemporanei, i quali sostengono apertamente che “relativamente alla cognizione e all'azione in generale, la percezione è basilare e ha la precedenza” (Gallagher e Zahavi, 2009). L'enfasi sull'aspetto motorio giunge invece all'E.C. da altre correnti teoriche, ovvero il pragmatismo americano e la psicologia ecologica di Gibson (2014), talvolta accomunate sotto la dicitura di “naturalismo americano”, e il comportamentismo logico di Gilbert Ryle (2007). Un contributo fondamentale del pragmatismo americano è stato quello di evidenziare come ogni atto mentale possa essere compreso prestando attenzione alla funzione che esso svolge per quel determinato agente. Secondo i pragmatisti, i concetti non sono rappresentazioni di oggetti, ma qualcosa di più simile alle istruzioni utili per interagire con quegli oggetti, e quindi finalizzati all'azione.

La consapevolezza che la cognizione passa dal corpo ed è legata all'azione (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Noë, 2004; Goldman, 2006; Clark, 2008; Chemero 2009) cambia, come si sosterrà in questa tesi, lo sguardo del ricercatore verso le pratiche di ricerca, di apprendimento e di formazione nell'ambito delle scienze umane. La cognizione è incarnata e dipende da caratteristiche di tipo corporeo: in particolare, dal funzionamento congiunto dei

sistemi percettivi e motori. In altre parole, il modo in cui giudichiamo, ragioniamo, pensiamo, costruiamo concetti, parliamo, ecc. è legato in una interdipendenza inscindibile al modo in cui percepiamo, alle azioni che compiamo e alle interazioni che il nostro corpo intrattiene con l'ambiente circostante, al punto che l'ambiente ne è una parte come ho sostenuto nel paragrafo precedente. Cosa comportano queste teorie nuove e stimolanti sul funzionamento cognitivo? Quali indicazioni possono fornire alla ricerca sui processi d'educativi e di apprendimento?

La mia tesi in sintesi evidenzia e integra due filoni presenti all'interno delle scienze pedagogiche: uno legato alle percezioni, l'altro alle azioni. Gli studi dell'E.C., come si mostrerà nei prossimi due paragrafi, propongono non solo una rilettura degli antichi problemi della filosofia - nel prossimo paragrafo si fornirà un approfondimento su Merleau-Ponty -, ma aprono anche nuove strade alla pratica di ricerca in ambito educativo. Infatti le proposte, i modelli e le teorie delle scienze cognitive riconducibili alla prospettiva E.C. contribuiscono a sviluppare una visione dell'educazione:

- *embodied*: ovvero, radicata nell'esperienza, come avere/essere un corpo con particolari capacità senso-motorie, collocate in un contesto fisico e sociale con cui il nostro corpo/mente interagisce costantemente;
- intersoggettiva: perché implica la predisposizione a rispecchiare i percorsi sensomotori dell'altro corrispondenti a determinate interazioni corpo/mondo (Gallese, Lakoff, 2005);
- motoria: in quanto generata a livello base da un meccanismo neurale di rispecchiamento, presente nell'area motoria del cervello, attraverso il quale arriviamo a comprendere ciò che accade intorno a noi (Gallese, Keyesers 2001);
- enattiva: in quanto il nostro corpo/mente interagisce costantemente con il più vasto ambiente, lo modifica incessantemente e ne viene modificato, secondo un processo di co-determinazione reciproca (Thompson, Lutz, & Cosmelli, 2005);
- intenzionale/pragmatica: nella misura in cui imparare significa "cogliere lo scopo di un'azione o situazione, ovvero, prevedere il risultato delle sue conseguenze o la direzione" (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006, p.3).

Ciò incoraggia, secondo Daniela Mario (2009-2011⁷), a ritenere le esperienze corporee imprescindibili in ambito educativo e formativo. Gallese et al. (2012) invitano i ricercatori,

⁷ Mario, D. "Se immagino capisco. Il ruolo dei processi simulativi e metaforici nella comprensione del testo", Tesi di Dottorato in Scienze del Linguaggio della Cognizione e della Formazione, Università degli Studi Cà Foscari di Venezia, ciclo XXIV, tutor Prof. Umberto Margiotta e relatore Prof. Vittorio Gallese. La tesi è consultabile on line: <http://dspace.unive.it>.

nella questa dichiarazione metodologica che segue, a integrare le esperienze corporee negli studi di neurofisiologia a:

“Crediamo, infatti, che tale indagine sarebbe “cieca”, se non fosse guidata da una accurata fenomenologia dell’esperienza corporea. Quest’ultima, d’altra parte, sarebbe “vuota” se non fosse ancorata allo studio dei suoi corrispondenti correlati neurali. Naturalmente ciò non significa né fondere diversi livelli di analisi, né postulare un semplice isomorfismo tra gli stessi. Più semplicemente, si tratta di riconoscere la necessità di un approccio integrato, in grado di combinare le analisi fenomenologiche e la ricerca empirica, mettendo in discussione ciò che entrambi gli approcci hanno spesso dato per scontato.” (Gallese, Ferri, Sinigaglia, materiale online⁸)

In questa tesi proporrò un intreccio tra differenti discipline, cosicché il corpo diventi luogo della transdisciplinarietà della conoscenza e una testimonianza, attraverso la narrazione, del suo essere fatto di azioni e movimenti capaci di generare idee e pensieri. A mio avviso è rischioso fare ricerca nell’ambito delle scienze umane senza contemplare l’essere umano stesso come organismo vivente che agisce e si muove nell’ambiente. La persona infatti è centrata nel suo “essere corpo” (Iori, 2006) e nelle relazioni che intrattiene con il mondo. È grazie agli studi fenomenologici di Merleau-Ponty se le scienze educative, secondo Burkitt, hanno iniziato a ritenere impossibile l’atto del pensare senza considerare il corpo (Burkitt, 1999), ma ciò non è sufficiente. A mio avviso è fondamentale integrare questa prospettiva con una più strettamente connessa all’azione e al movimento e all’interazione con il contesto e l’ambiente. La dimensione dell’*embodiment* viene a configurarsi così come un’attitudine trasversale segnata dalla dimensione della scoperta, dall’apertura ai sensi e dalla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione (Gamelli, 2013). Nei prossimi capitoli tratterò approfonditamente la dimensione motoria e sensibile dell’esperienza educativa. Nella formazione e nella ricerca un rituale o un gesto, una parola o uno sguardo, un grido, un sorriso, un cenno di saluto, l’espressione di un volto svelano i loro possibili significati come espressioni dirette a un altro o come risposta a quest’ultimo. Ben lungi dal volere semplicemente giustapporre una serie di nozioni alle molte già esistenti, questo lavoro intende rivisitare criticamente gli abituali scenari della ricerca, dove il corpo risulta a volte assente e altre imbrigliato o semplicemente rivestito di parole, per integrare saperi ed esperienze

⁸ Gallese, V., Ferri, F., Sinigaglia, C. “Corpo, Azione e Coscienza Corporea di Sè: Una Prospettiva Neurofenomenologica”, consultabile online: <http://www.stoqatpuls.org>.

abituamente pensati come separati. Secondo Gamelli (2013), teorizzare senza incorporare è uno dei grandi limiti del sapere accademico. È così che perdiamo la capacità di riconoscere il corpo come *il modo* della nostra esperienza e cominciamo a ritenerlo semplicemente *un mezzo* attraverso il quale entriamo in contatto con il mondo. È così che perdiamo la capacità di riconoscere il corpo come l'essenza del vivere e del conoscere e lo riduciamo alla funzione di contenitore di cui poi pretendiamo di essere “noi” il contenuto (Lowen, 2009). Riassumendo, in questo paragrafo ho costruito una visione delle scienze pedagogiche basata sull'interazione tra percezioni e azioni corporee, processi cognitivi e ambiente, che mettono al centro la dinamica del movimento nell'unità evolutiva (sistema) mente, contesto, individuo e ambiente. Tali evidenze teoriche si ritrovano in due diverse correnti pedagogiche, quella fenomenologica basata sulle percezioni e quella biografica in chiave *embodied* centrata sull'esperienza di vita dei soggetti. Di tali filoni di studio mi occuperò nei prossimi paragrafi offrendone un punto di vista incorporato nell'esperienza di ricerca autoetnografica dell'autrice.

In conclusione, L'E.C. come prospettiva emergente per le scienze pedagogiche è un invito a esserci come soggetti che sentono, nella formazione e nella ricerca, di essere anche il proprio corpo. Il corpo, sensibile e in movimento, può farsi orizzonte attraverso il quale allargare lo sguardo, opportunità per il superamento di una visione riduttiva e lineare delle pratiche educative e di ricerca che rischia di rinchiudersi in un pensiero troppo astratto e autoreferenziale (Formenti, 2014).

1.2.2 *L'origine filosofica moderna della prospettiva corporeo-percettiva e la metafora del cuore*

Listening: Clair de Lune (extended), Claude Debussy

La mia tesi non segue propriamente un approccio fenomenologico, ma ritengo importante dedicare un approfondimento agli studi di Merleau-Ponty⁹ poiché il filosofo è ritenuto il precursore e ispiratore della E.C. La soggettività corporeo-percettiva rappresenta un aspetto chiave per il filone fenomenologico in ambito educativo, ma la mia tesi pensa all'individuo non come “soggetto”, ma come “sistema in interazione” dove il sistema mente/corpo sensibile

⁹ Per sintetizzare l'importanza del fenomeno percettivo in Merleau-Ponty mi sono avvalsa dei materiali disponibili on line dell'Istituto di Filosofia Arturo Massolo Università di Urbino “Isonomia”. In particolare ho trovato particolarmente utile l'articolo scritto da Antonino Firenze (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona) intitolato “Il primato ontologico della percezione in Merleau-Ponty. Prospettiva storico-filosofica e problemi aperti” da cui ho tratto la seguente nota. Il link è: <http://isonomia.uniurb.it>.

e in movimento agisce, o meglio interagisce con l'ambiente di cui è parte. Il mio approccio è quindi sistemico, ma guarda con interesse alla teoria fenomenologica della percezione poiché vede nel corpo il luogo dell'esperienza del mondo.

La teoria della percezione e gli studi sul ruolo del corpo di Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)¹⁰ sono citati da vari studiosi di filosofia, psicologia, pedagogia e neuroscienze, che indicano nel filosofo un precursore e ispiratore della E.C. (Varela, Thompson & Rosch; 1991; Carman, 2008). In particolare, il neurobiologo Francisco Varela (1991) ritiene la sua teoria "enattiva" dell'E.C. un'elaborazione e uno sviluppo della fenomenologia di Merleau-Ponty. Ciò che accomuna i differenti approcci citati è la centralità del rapporto tra soggetto e ambiente. In questa prospettiva i sistemi cognitivi sono "situati", ovvero legati al contesto e sottoposti a vincoli temporali, reattivi, estesi e supportati dall'ambiente esterno. Un sistema cognitivo è situato, in quanto legato a un contesto; ciò equivale a sottolineare il fatto che esso è immerso in un ambiente con il quale interagisce continuamente al punto da determinarlo e farsene determinare. Concepire la cognizione come un'attività incarnata e dinamica porta a conferire maggior importanza all'esperienza. Proprio in questa direzione l'idea di una mente incorporata rimanda al metodo fenomenologico delineato da Husserl (1893-1917), il cui merito è di aver evidenziato la stretta connessione tra percezione e cinestesia, ovvero il senso del movimento. Il nostro movimento incorporato è parte costitutiva del vedere, del toccare, dell'udire (senza movimento non c'è percezione), con ciò stesso plasma la nostra comprensione percettiva del mondo. I nostri organi percettivi funzionano insieme con l'esperienza cinestetica del corpo. Il modo in cui appaiono gli oggetti nella percezione non è indipendente, quindi, dalla dimensione cinestetica, ma percezione e movimento lavorano insieme per generare il significato compiuto degli oggetti.

¹⁰ Sin dalla sua prima opera, Merleau-Ponty si era proposto di comprendere il problema specifico dei "rapporti di coscienza e natura" come studio della relazione del soggetto con le condizioni organiche della sua vita. L'interrogazione di tale rapporto è il tema centrale della *Phénoménologie de la perception* (1945). Lo studio della percezione articolato dal filosofo in quest'opera è orientato in modo specifico alla comprensione della percezione quale modalità originaria della coscienza. Grazie alla tematizzazione dello statuto fenomenologico della soggettività corporeo-percettiva, Merleau-Ponty può risalire al momento genealogico in cui la coscienza non è ancora intrappolata nella classica distinzione di esteriore e interiore, di empirico e trascendentale. La soggettività, ripensata a partire dal suo radicamento corporeo al mondo come *être-au-monde*, è concepita come correlato ontologico della corporeità stessa del mondo. Il mondo che si scopre all'interno di tale correlazione originaria è un mondo accessibile al soggetto corporeo, in quanto è esso stesso "pregnante" della propria forma, e non in quanto materiale inerte che una coscienza raccoglierebbe e unificherebbe in oggetto rappresentato. La percezione considerata a partire dalla sua analisi interna, e cioè a partire da nozioni che la stessa esperienza percettiva suggerisce, appare come il fondo non tematizzato e preriflessivo di ogni conoscenza oggettiva e ideale.

Merleau-Ponty, allievo di Husserl, sin dalla sua prima opera si era proposto di comprendere il problema specifico dei rapporti di coscienza e natura come studio della relazione del soggetto con le condizioni organiche della sua vita. L'interrogazione di tale rapporto è il tema centrale della *Phénoménologie de la perception* (1945), opera orientata in modo specifico alla comprensione della percezione quale modalità originaria della coscienza. Grazie alla tematizzazione dello statuto fenomenologico della soggettività corporeo-percettiva, Merleau-Ponty può risalire al momento genealogico in cui la coscienza non è ancora intrappolata nella classica distinzione di esteriore e interiore, di empirico e trascendentale. La soggettività, ripensata a partire dal suo radicamento corporeo al mondo come "être-au-monde", è concepita come correlato ontologico della corporeità stessa del mondo. Il mondo che si scopre all'interno di tale correlazione originaria è un mondo accessibile al soggetto corporeo, in quanto è esso stesso "pregnante" della propria forma, e non in quanto materiale inerte che una coscienza raccoglierebbe e unificherebbe in oggetto rappresentato. La percezione considerata a partire dalla sua analisi interna, e cioè a partire da nozioni che la stessa esperienza percettiva suggerisce, appare come il fondo non tematizzato e preriflessivo di ogni conoscenza oggettiva e ideale. La sua analisi fenomenologica approfondisce il modo in cui gli oggetti del sapere si costituiscono nel e per il soggetto, a partire dalla struttura del comportamento umano, focalizzandosi quindi sui rapporti tra i soggetti e il mondo. Ciò consente di distinguere sul piano teoretico diversi livelli dell'esistenza e della realtà, ossia: materia, vita e spirito (Marassi, 2015). Tra materia, vita e spirito intercorre una fitta rete di relazioni poiché nella concezione del filosofo regna la relazione. Secondo Marassi, infatti per Merleau-Ponty il nostro corpo, la nostra intenzionalità e il mondo sono in relazione, e allo stesso tempo sono trascendenti l'uno rispetto all'altro, poiché ognuno nella propria funzionalità va oltre l'altro: "Il mondo non è ciò che io penso, ma ciò che io vivo; io sono aperto al mondo, comunico indubitabilmente con esso, ma non lo possiedo, esso è inesauribile". (Merleau-Ponty, 1945, p.26).

Senza un corpo capace di percepire, per il filosofo il mondo non ci sarebbe e attraverso il corpo l'uomo, posso dire semplificando, è il protagonista della sua visione del mondo. Il corpo è concepito come fonte primaria e luogo inaggirabile da dove ha origine ogni riflessione. Il primo dato con cui noi abbiamo a che fare è la nostra corporeità, non da intendere solo come corpo proprio, ma come corpo che è sempre in relazione con il mondo (Seggiaro, 2009). Questa dimensione, essenziale per la mia tesi, viene indicata da Merleau-

Ponty con queste parole: “Io sono quell’animale di percezione e di movimento che si chiama corpo” (Merleau-Ponty, 1960, p. 220).

A parere di molti studiosi di filosofia Merleau-Ponty ha il merito di superare la centralità della razionalità e la divisione soggetto/oggetto e di porre al centro il soggetto/corpo e la sua percezione (Carman, 2008). Esiste una vicinanza tra corpo, mente e mondo e questa è la sede della dimensione pedagogica, come vedremo in seguito. Un altro aspetto interessante è che il filosofo prende le distanze dal modello causale, sostenendo poiché il corpo non è un “modello” che funziona causalmente, ma contiene già in sé un senso. Dal punto di vista gnoseologico questo significa che il corpo è un oggetto del mondo e un’apertura al mondo stesso; esso è insomma perennemente immerso in un’ambiguità costitutiva: il corpo è vissuto e vivente. In altre parole, il corpo esprime, in quanto sensibilità soggettiva che fa esperienza del mondo, e al tempo stesso è oggetto percepito. Questa è l’ambivalenza costitutiva e irriducibile dell’essere umano: il corpo è doppio in quanto *siamo e abbiamo* un corpo (Gamelli, Galimberti 2016).

Quindi il corpo non è mai neutro e non è una macchina, ma è come plasmato dai segni della sua relazione con il mondo e nello stesso tempo è cosciente, cioè è corpo vivente che vive questo processo relazionale. Il corpo è anche un oggetto del mondo perché possiamo essere agli occhi di qualcuno uno dei tanti oggetti che popolano il mondo. Il filosofo evidenzia come sia impossibile ridurre l’ambiguità derivante da un lato dall’irriducibilità e unicità del nostro corpo e dall’altro dalla sua possibile uniformazione a oggetto dato del mondo. A partire dalle sensazioni ognuno di noi fa esperienza in un contesto di relazioni che si intrecciano:

Siamo mescolati al mondo e agli altri in una confusione inestricabile [...]. Eppure io sono libero, non malgrado o al di là di queste motivazioni, ma per mezzo loro.
(Merleau-Ponty, 1945, p. 579-580).

Secondo Matthews (2006) per Merleau-Ponty i soggetti non sono meri oggetti del mondo, ma punti di vista sugli oggetti – *points of view on objects*.

Interessante a mio avviso sarebbe iniziare a pensare il “punto di vista” in ambito pedagogico come un insieme di azioni di posizionamento corporeo che non riguardano quindi solo un fenomeno percettivo, ma che implicano il movimento di tutto il corpo poiché la nostra percezione del mondo è plasmata dall’azione, anche quando non eseguiamo un movimento (Gallese & Sinigaglia 2010, 2011).

Merleau-Ponty riprende il poeta francese Valéry e sostiene che “il lavoro della mente esiste solamente nell’azione” (Merleau-Ponty, 2002, p. 36); in questo senso noi facciamo esperienza

dell'unità (di noi stessi) attraverso la coscienza delle nostre azioni. Per il filosofo il pensiero non è il prodotto, quindi, di una mente disincarnata situata all'esterno del mondo materiale, oltre il tempo e lo spazio né, allo stesso tempo, è il semplice risultato delle reazioni del corpo agli stimoli del mondo (Burkitt, 1999). Invece, il pensiero è una parte delle relazioni attive – *active relationships* tra gli esseri umani e il loro mondo. La primordiale co-esistenza tra corpo, pensiero e mondo è fondata sulla possibilità umana di sviluppare coscienza, consapevolezza e conoscenza attraverso l'azione.

Questa capacità di connettere sapere e percepire con l'agire risulta un'indicazione interessante per i professionisti della formazione. Secondo Iori (2006b), coltivare le competenze del sentire è una responsabilità etica fondamentale e una chiara indicazione metodologica a diventare “cuori pensanti”, secondo l'espressione di Etty Hillesum, che seppe salvaguardare “le ragioni del cuore¹¹” persino nell'estrema situazione del lager di Auschwitz Birkenau (Hillesum, 2004). Ciò, argomenta Iori, significa mantenere viva l'attenzione al potenziale del proprio corpo e assumere, contemporaneamente, la responsabilità nei confronti dell'Altro che non può esprimersi solo con la ragione, ma con l'ordine del cuore.

Per i professionisti dell'educazione, incorporare le conoscenze e diventare “cuori pensanti” significa acquisire la capacità di “pensare il pensiero” mentre si impara a fare formazione o ricerca ovvero avere consapevolezza di sé come corpi sensibili che percepiscono e agiscono in un ambiente che co-costruiscono con il loro posizionamento in esso. Implica quindi una dimensione incarnata e incorporata dell'apprendimento che investe profondamente le relazioni educative.

Come ho già dichiarato, il mio obiettivo è ricercare vie pedagogiche praticabili per fare ricerca e stare nel mondo, in una modalità informata dai sensi e dall'azione concreta. La mia è una domanda di formazione e di auto-formazione, oltre che di ricerca, che ha l'obiettivo di mettere in gioco concretamente i corpi – a partire dal quello del ricercatore stesso come vedremo nei prossimi capitoli – i sensi, le percezioni, le sensazioni e le emozioni. L'obiettivo è muoversi, in modo fluido, tra le narrazioni generate dalla ricerca, per far emergere un particolare stile fondato sulla narrazione *embodied* e sulla cura delle parole, del silenzio, della postura e delle azioni. Questa modalità di ricerca *embodied* implica un cambiamento di paradigma nelle pratiche del *fare* ricerca, poiché si impara facendo insieme, e questo implica la cura di uno spazio e di un tempo dedicato alla formazione esperienziale dei professionisti e

¹¹ Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce: lo si osserva in mille cose. Io sostengo che il cuore ama naturalmente l'Essere universale, e naturalmente sè medesimo, secondo che si volge verso di lui o verso di sé; e che s'indurisce contro l'uno o contro l'altro per propria elezione. Voi avete respinto l'uno e conservato l'altro: amate forse voi stessi perragione? (B. Pascal, *Pensieri*, a cura di P. Serini, Einaudi, Torino, 1967, p.58-59)

dei soggetti della ricerca e della formazione. La formazione all'ascolto del proprio corpo e alla presenza di sé non s'improvvisa, ma è una lenta conquista e riconquista. Nessun metodo – che in greco antico significa riflessione sul camminare (Mortari, 2015) e dunque implica la cura di un processo che si definisce strada facendo – può prescindere da una reale compromissione del ricercatore e da una sua formazione che proceda dai sensi, dal movimento e dall'azione, verso l'affinarsi di una consapevolezza delle relazioni nel quale è immerso.

In questo paragrafo ho presentato alcuni passaggi salienti degli studi sulla percezione di Merleau-Ponty al fine di dimostrare la come La primordiale co-esistenza tra corpo, pensiero e mondo è fondata sulla possibilità umana di sviluppare coscienza, consapevolezza e conoscenza attraverso l'azione. Senza movimento in un ambiente la percezione e quindi la conoscenza non può avvenire. Questa dimensione del corpo come sensibile al movimento e all'interazione con il mondo è stata poi evocata dall'introduzione della metafora del “cuore pensante” che diverrà un'immagine significativa nel capitolo 2.

1.3 *Embodiment*: il corpo sensibile e in movimento come nodo multipolare di relazioni

“And if the body were not the soul, what is the soul?”

Walt Whitman – *I Sing the Body Electric*

Il paragrafo presenta un approfondimento sulla dimensione dell'*embodiment* al fine di mostrare come il corpo nella sua dimensione sensibile e in movimento sia connessa all'ambiente e quindi alle relazioni sociali generate all'interno della società, tanto da poter essere pensato come un modo multipolare di relazioni. Tale evidenza, sostenuta grazie agli studi del sociologo Ian Burkitt e a partire dagli studi sistemici e ecologici di Gregory Bateson, costituisce la base delle mie interpretazioni dei dati di ricerca auto-etnografica *A Mile on My Shoes*, presentate nel paragrafo 3.1.

In anni recenti il tema delle relazioni è al centro dell'attenzione degli scienziati sociali, anche perché l'enfasi sui processi *embodied* sta portando a superare lo storico dualismo tra mente e corpo (Damasio, 2000); diversi studiosi hanno sviluppato approcci multidimensionali alle relazioni sociali per studiarle come situazioni complesse intrecciando i punti di vista fisico, psichico, emotivo e simbolico. Nel mondo anglosassone, si deve a Gregory Bateson (1979)

aver teorizzato il primato ecologico della relazione: “La relazione viene per prima, precede” (1979, p. 179). Il sociologo Manghi (2002) sottolinea che, secondo la visione ecologica di Bateson, l’“io” stesso potrebbe esser pensato come nodo multipolare di relazioni, frutto del nostro inesausto metterci nei panni di altri, di molti altri. Manghi citando Bodei (2002) scrive: “La coordinazione tra i poli di coscienza non passa attraverso il potenziamento dell’autoriflessione, ma attraverso l’incremento di complessità della relazione stessa” (Bodei 2002, p. 76). La visione ecologica si concentra quindi nel riconoscere la struttura delle relazioni umane, secondo l’espressione batesoniana del *pattern which connects*, come costituite dall’organismo vivente con l’ambiente di cui è parte e dove gli “altri” sono compresi. Sottolineo che Bateson non è uno psicologo, né un sociologo, e che quindi questa mia ri-definizione è riduttiva, come mostrerò nel capitolo 3. A partire da questa premessa epistemologica, molti studiosi si sono concentrati a studiare le interrelazioni umane intese come insieme di relazioni tra il corpo dei soggetti e le componenti relazionali e comunicative, oltre che materiali e sociali. Scrive Jackson: “le emozioni non sono sostanze che possiamo sentire scorrere nel nostro sangue, ma sono pratiche sociali organizzate in storie che noi abbiamo incorporato e che possiamo raccontare. Esse sono strutturate infatti dalle nostre forme stesse di comprensione delle esperienze.” (Jackson, 1993, p. 212). Le esperienze umane sono generate da attività relazionali, fatte di aspetti sia biologici che sociali, e quindi sono l’espressione di un sistema corpo/mente situato in un ambiente e in un contesto di relazioni (Gergen, 1994). Perciò è possibile sostenere che nulla preesiste alle interazioni e le azioni stesse sono organizzate dalle relazioni nelle quali si manifestano. Per queste motivazioni propongo di non ridurre la dimensione *embodied* a un singolo ambito disciplinare dell’area delle scienze sociali, e provo a riconcettualizzare gli studi in ambito pedagogico come costituiti dalle multidimensionali esperienze umane incorporate e *embedded*.

Come già dichiarato, intendo qui mettere al centro l’azione umana come posizionamento nel mondo educativo e creazione di esso e ciò sostanzialmente mi differenzia dalle posizioni fenomenologiche che si concentrano sulle percezioni come occasione educativa di un “puro guardare” (Mortari, 2009).

Quindi, in questo paragrafo intendo illuminare la prospettiva dell’*embodiment* attraverso quell’insieme di “tecniche dei corpi” che colgono la dimensione biologica della vita umana come uno dei principali oggetti d’investimento delle formazioni di sapere e delle strategie politiche e di potere (Foucault, 1977). Infatti, il termine “tecniche dei corpi”, che trova il suo fondamento nei lavori di Marcel Mauss (1979) e Michel Foucault (1977, 1986), è oggi utilizzato per riferirsi alle posture, ai movimenti, ai gesti, alle espressioni come esito, e

insieme substrato, di un insieme dei poteri che agiscono sul corpo in diversi modi. Secondo questa visione, il corpo stesso è una “realtà bio-politica” (Foucault, 1977), punto nodale di articolazione e intreccio dei rapporti di sapere-potere nell’Occidente contemporaneo. Ciò significa che, secondo Foucault, la genealogia del soggetto moderno non può prescindere da un’analisi delle tecnologie politiche del corpo. Di queste tecnologie il filosofo offre una doppia declinazione rispetto all’oggetto-corpo:

Questo potere sulla vita si è sviluppato in due forme principali a partire dal XVII secolo; esse non sono antitetiche; costituiscono due poli di sviluppo legato da tutto un fascio intermedio di relazioni. Uno dei poli, il primo, sembra, ad essersi formato, è stato centrato sul corpo in quanto macchina [...] Il secondo che si è formato un po’ più tardi, verso la metà del XVIII secolo, è centrato sul corpo-specie, sul corpo attraversato dalla meccanica del vivente e che serve da supporto ai processi biologici. (Foucault, 2002, p. 123).

È dunque in riferimento al corpo che si distinguono due forme di potere sulla vita; come due poli costantemente in relazione fra loro che vengono a determinare, da un lato, l’inserimento del corpo individuale dentro i meccanismi disciplinari del potere (prigioni, asili, scuole ecc.), dall’altro la regolazione dei processi biologici dell’uomo-specie¹². Quindi il corpo, sensibile e in movimento come si è detto, è inestricabilmente legato da rapporti di interdipendenza con le forme delle strutture sociali e con le relazioni generate dai processi di potere e di equilibrio sociale all’interno della società oltre che nei suoi sottosistemi.

Gli individui sono educati e plasmati, fin dall’infanzia, attraverso processi d’apprendimento per lo più inconsapevoli, a comunicare con e attraverso il corpo grazie a una serie di comportamenti e schemi di comportamento ovvero abitudini o *habitus* (Bourdieu, 1980). In questo senso, per tornare alle emozioni, possiamo considerarle come un insieme di azioni performative tanto da poter essere definite, secondo la visione di Duncombe e Marsden (1993), come sensazioni reali e agite. Inoltre, come veniva già sostenuto da Elias (1982) e Wittgenstein (1953), le emozioni esistono nelle azioni, considerate come relazioni di potere, di interdipendenza e comunicazione (Burkitt, 1999). Secondo Burkitt, noi siamo *Bodies of*

¹² A proposito del dispositivo di controllo dei corpi all’interno delle istituzioni e del valore trasformativo dell’apprendimento che si effettua a partire dall’ascolto del proprio corpo, rimando ai primi risultati di una ricerca duoetnografica tutt’ora in corso che mostra la valenza delle pratiche corporee (legate, in questo caso, al respiro) e dell’interrogazione dialogica per differenza, al fine di portare il “re-incanto” in università – *Re-Enchanting the Academy* (Formenti, Luraschi, 2015).

Thought che sviluppano la propria vita come una rete relazionale, insieme al sistema ecologico al quale partecipano, e prendono forme, nel tempo e nello spazio delle varie nicchie ecologiche nelle quali si muovono, attraverso relazioni di trasformazione, di comunicazione e di potere. Il sociologo propone una teoria di *embodiment* sociale, che cerca di superare il dualismo tra mente e corpo, pensieri e emozioni, razionalità e irrazionalità e tra mentale e materiale, e sviluppa appunto la nozione di *thinking body* (Ilyenkov, 1977), come metafora per approfondire la nostra presenza corporea non solamente come giustapposta o assoggettata alle relazioni sociali, ma come possibile capacità di cambiamento in quelle stesse relazioni e anche come chiave per trasformare i diversi aspetti del mondo fisico.

Posso perciò ritenere che le questioni interessanti non riguardino solamente, nell'ambito delle scienze umane per la formazione, lo studio del soggetto corporeo in quanto tale o del corpo come soggetto-oggetto assoggettato al bio-potere (Foucault, 2002), ma che sia legittimo mettere al centro della mia ricerca la promozione di un soggetto capace di vivere la propria esperienza con consapevolezza. Infatti i processi di "assoggettamento" e di "soggettivazione" contengono una tensione irrisolvibile tra potere e agency (Bourdieu, 1977), che richiede atti di "coscientizzazione" se si vuole immaginare un'educazione che libera. Dell'importanza di queste azioni corporee di movimento sensibile tratterò, a partire dalla mia esperienza di ricerca auto-etnografica, nel prossimo paragrafo.

Il soggetto delle scienze pedagogiche è, a mio avviso, ancora poco consapevole delle coordinate della propria vita: il suo corpo e il suo posizionamento tra le strutture sociali e persino le relazioni con gli eventi del mondo non umano fanno tutti parte dell'esperienza di vita di cui ognuno di noi è poco cosciente nella vita quotidiana. Non i corpi, ma le reti di relazioni descrivono, in sintesi, il posizionamento dei corpi umani, tra le interdipendenze del gruppo sociale, e i riflessi che queste posizioni creano all'interno della società - attraverso l'utilizzo di simboli, segni e linguaggi - al fine di creare nuove abilità, capacità, competenze e identità umane.

L'emergenza della visione *embodied* può essere compresa solamente attraverso il network di relazioni che un corpo ha con gli altri corpi. Ciò comporta anche, come vedremo, il senso di responsabilità del ricercatore poiché se si avvicina un altro nel corpo, è in relazione anche con altri corpi, oltre il proprio. Sollevare la necessità di comprendere i corpi, definiti appunto come corpi pensanti (io preferirò il termine "narranti" nel prossimo paragrafo), significa cercare di comprendere i soggetti nei contesti socio-ecologici entro i quali si

relazionano, includendo inoltre gli artefatti materiali che mediano e costruiscono queste relazioni senza riuscirci mai del tutto¹³.

In conclusione per fare ricerca sull'*embodiment* occorre far emergere i corpi pensanti, come corpi in relazione considerando gli aspetti teoretici, estetici, simbolici dell'esistenza umana stessa, multidimensionale e fondamentalmente legata alle altre persone, agli esseri non umani e a tutti gli altri elementi del mondo. Perché se siamo e abbiamo un "corpo pensante" esso è situato in un ambiente e in una cultura e allo stesso tempo la nostra "mente incarnata" è relazionale ed estesa agli altri. Soprattutto però il sistema Mente incarnata/Corpo pensante è emergente dalle interrelazioni, cioè è dinamico non fisso e non dato una volta per tutte.

Il presente paragrafo ha tracciato una linea di continuità tra gli studi della fenomenologia della percezione e l'E.C. dimostrando l'importanza della dimensione percettiva per pensare e riflettere sulle relazioni pedagogiche di formazione e ricerca. La disamina ha anche portato una presa di distanza dall'approccio fenomenologico mostrando come si possibile considerare il corpo come un nodo multipolare di relazioni che ha nei movimenti e nelle azioni le sue caratteristiche essenziali. Tali considerazioni hanno portato l'autrice a sviluppare una personale visione, intendendo la visione come un'azione conoscitiva performativa, delle relazioni educative al fine di generare una prassi di ricerca che faccia emergere le dimensioni *embodied*. Per questo motivo nel prossimo paragrafo saranno interpretati i dati narrativi autoetnografici descritti all'inizio del capitolo.

1.3.1 *Corpi narranti: A Mile on My Shoes*

*“Perché un pensiero
che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro.”*

Franco Lorenzoni – *I bambini pensano grande*

¹³ In questo senso si è sviluppata la teoria *actor-network* (o “ANT”, in italiano “teoria dell’attore-rete”) un modello teorico elaborato da alcuni sociologi francesi, tra cui Bruno Latour (2007) e Michel Callon (1986) e dall’antropologo britannico John Law (1992) per descrivere lo sviluppo di fatti scientifici e oggetti tecnologici. La teoria si presenta come un modello costruttivista, ma non socio-costruzionista, per spiegare la realtà sociale. Ovvero, distaccandosi in modo radicale da qualsiasi tendenza essenzialista nell’interpretazione della natura e della società, questa teoria afferma che ogni idea scientifica, artefatto tecnico o fatto sociale risulta prodotto da un’intricata rete di relazioni in cui interagiscono attori sociali umani e non-umani (genericamente riferiti come attanti). In questa rete giocano un ruolo importante sia la distribuzione del potere che le rappresentazioni segniche delle idee o degli oggetti presi in considerazione (Fenwick, Edwards, 2010).

Partendo dall'analisi di un'esperienza di ricerca autoetnografica sul campo (raccontata all'inizio del presente capitolo), intendo ora tracciare una linea di connessione tra ricerca narrativa e *embodiment*.

Il mio punto di vista sulle narrazioni si colloca all'interno della ricerca biografica in ambito formativo. In particolare faccio riferimento ai metodi biografici per la ricerca sociale presentati nel manuale di Barbara Merrill e Linden West (2012). Merrill & West propongono un approccio riflessivo e interrogante, nell'ambito dell'educazione degli adulti¹⁴, allo svelamento del ruolo del sé del ricercatore nel processo di ricerca. Dal mio punto di vista il ricercatore è inteso, alla luce di quanto fino a qui teorizzato, come unità emergente di *Mente incarnata/Corpo pensante*. Per questo motivo propongo l'immagine evocativa dei ricercatori come "corpi narranti" sottolineando ancora una volta la dimensione performativa della ricerca pedagogica come processo generato dalle azioni del corpo sensibile e in movimento del ricercatore in un'ambiente educativo e sociale.

Infatti, dal 1991 in poi, parallelamente agli studi dell'E.C. si sono andati affermando gli studi narrativi, dando adito ai cosiddetti *narrative turns* (Hyvärinen, et al 2010) in diversi ambiti disciplinari. L'espressione anglosassone *narrative research* definisce una modalità d'indagine multifaccettata, ingaggiante e complessa. Molti ricercatori sono concordi nel ritenere che la contraddittorietà delle narrazioni sia un'intrinseca traccia delle complessità delle vite umane.

In primo luogo ciò è dovuto alla natura dei "dati" di carattere narrativo, suscettibili di infinite interpretazioni. La ricerca narrata offre analisi e risultati che vanno al di là della dimostrazione di evidenze scientifiche, di nessi causali e di interpretazioni univoche o consensualmente accettate nella comunità di ricerca (Andrews, et al 2013). Lavorare, dunque, tra *embodiment* e narrazioni permette di aprire aree d'investigazione complesse capaci di farci comprendere in profondità gli individui e i sistemi sociali nei quali vivono (Elliot, 2005). Mettendo al centro le narrazioni possiamo riuscire a distinguere differenti livelli di significato delle esperienze. Una delle molte sfide che il ricercatore narrativo si trova ad affrontare è riuscire a rispettare con il proprio lavoro la propria e altrui complessità piena di contraddizioni, multifaccettata, poliedrica, contenente l'alto e il basso, l'eccelso e l'abietto, il nero e il bianco, il volere una cosa e poi riuscire a fare il suo opposto (Hillman, 2009).

¹⁴ Per un'esplorazione trasversale della peculiarità della ricerca biografica in Italia rimando a la Prefazione di Laura Formenti dell'edizione italiana del testo di Merrill & West (2012) *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV-XXXVI). Inoltre suggerisco di consultare del medesimo testo le integrazioni bibliografiche per l'edizione italiana a cura di Formenti e del traduttore e ricercatore Andrea Galimberti (pp.309-314).

Attualmente l'atto del narrare una storia, o *storytelling*, è al centro di importanti studi che coinvolgono trasversalmente discipline diverse che si occupano anche di marketing e comunicazione poiché le narrazioni sono in grado di "toccare le corde" degli individui suscitando emozioni capaci di influenzare i lettori o i consumatori.

La mia ricerca prende le distanze dagli usi strumentali del racconto delle storie di vita, per mostrare invece quanto le storie raccontate possano generare interpretazioni controverse e complesse; la ricerca narrativa non è esente dal rischio di silenziare e fraintendere le narrazioni di partenza e le voci dei protagonisti (Hunt, 2000). Il mio racconto autoetnografico mette alla prova il concetto di empatia e la possibilità di avvicinarsi alle narrazioni in modo rispettoso della loro complessità. L'empatia, definita come la "capacità di porsi nella situazione di un'altra persona o, più esattamente, di comprendere immediatamente i processi psichici dell'altro" (Dizionario Treccani), è un concetto approfondito da varie discipline e in vari campi d'azione, ed è considerata una competenza cruciale dei professionisti della cura (tra psicologia, medicina, pedagogia e filosofia¹⁵), ma non esisterebbe, sostengono Bonino et al. (1998) alcuna relazione sociale "significativa che non comporti empatia" (p. 8). L'empatia viene definita come la capacità del singolo di "mettersi nei panni dell'altro, ma anche [di] portare questi nel proprio mondo, essa rappresenta anche la capacità di un individuo di comprendere in modo immediato i pensieri e gli stati d'animo di un'altra persona" (Depalmas & Ferro Allodola, 2013, p.22). In questo senso dovrebbe essere non solo una capacità, ma anche un processo che riguarda l'essere con l'altro e l'abitare con il corpo uno spazio condiviso. Quindi, un modo di comunicare nel quale il "ricevente" mette in secondo piano il suo modo di percepire la realtà, per cercare di far risaltare in sé stesso le esperienze e le percezioni dell'interlocutore.

La comune interpretazione dell'empatia costituisce un problema per l'approccio sistemico: se la relazione precede, non abbiamo bisogno di imparare l'empatia, ma di riconoscere come risuonano dentro di noi le storie degli altri, senza dimenticare la nostra, per cercare di comprendere l'altro preservando le differenze¹⁶. Questa capacità, nell'ambito delle scienze

¹⁵ A proposito dell'empatia si vedano i seguenti lavori di autori di settori disciplinari diversi in ordine di anno di edizione: Rogers e Kinglt (1970) *Psicoterapia e relazioni umane*; Stein (1986) *L'empatia*, Fortuna e Tiberio (2001) *Il Mondo dell'empatia. Campi d'applicazione*; Albiero e Matricardi (2006) *Che cos'è l'empatia*; Boella (2006) *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*; Palmieri e Prada (2008) *Non di sola relazione. Per la cura di un processo educativo*; Nave (2009) *Il counseling. Comunicazione e relazione nell'incontro con l'altro*; Pinotti (2011). *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*; Nave e Arrigoni, (2013) *Come in cielo così in terra. La cura tra medicina, filosofia e scienze umane*.

¹⁶ Per approfondire in ambito sanitario i termini di "empatia" e "exotopia" suggerisco la lettura dell'articolo citato in precedenza di Depalmas, C. & Ferro Allodola, V. (2013). "L'inganno dell'empatia in ambito sanitario.

umane per la formazione, viene considerata un elemento indispensabile per entrare in relazione con l'altro, per comprenderne le parole e i gesti e instaurare un rapporto di fiducia, tutti elementi fondamentali della relazione umana di cura in ambito educativo e di cura in senso lato (Mortari, 2013). Nel teorizzare le pratiche di cura educative si è creato una sorta di "movimento empatico" (dai tratti a volte fondamentalisti) che si muove con eccessiva disinvoltura nelle azioni di comprendere l'altro prestandogli i propri pensieri (Boella, 2006) e ponendo così l'accento più sugli aspetti di consonanza con gli "altri" genericamente intesi e meno sul diventare consapevoli delle differenze. Negli ultimi anni l'empatia è sempre più nominata come una competenza fondamentale in ambito educativo, senza essere però accompagnata da una discussione sui limiti di una definizione che spesso non arriva ad affrontare il tema dell'intersoggettività e dell'intercorporeità. Secondo le ricerche di Gallese (2009) non considerare le dimensioni corporee rischia di declinare l'empatia di termini puramente concettuali o di pensiero astratto. Nella mia prospettiva, invece, il ricercatore concentra la propria attenzione, a partire dalle sue percezioni corporee, sulla tensione dialogica creata dalla ricerca di comprendere i soggetti in relazione come portatori di una prospettiva differente e non riducibile alla propria.

Il posizionamento dinamico nella ricerca come processo in divenire definisce la mia prospettiva e il mio contributo personale alla riflessività *embodied* in pedagogia come un'epistemologia della differenza e del conflitto di cornici. Questa differenza è visibile nel confronto tra la lingua italiana che esprime, nel senso comune, l'atteggiamento empatico con il detto "mettersi nei panni" dell'altro, mentre l'equivalente anglosassone ci invita a indossare le scarpe dell'altro, con un richiamo più diretto al camminare e dunque al movimento. Da qui, la locuzione *A mile on my shoes* - "un miglio [ovvero 1,609 metri] nelle mie scarpe". Camminare un miglio con le scarpe di qualcun altro è l'idea alla base dell'installazione creata, sulle rive del Tamigi, in collaborazione con gli abitanti del quartiere di Wandsworth – a sud di Londra al fine di sensibilizzare la popolazione al tema dell'empatia. Quando ho visitato l'Empathy Museum¹⁷ (come raccontato all'inizio di questo capitolo) avevo già vagamente queste idee. Il "Museo dell'Empatia", a cura di Krznaric (2015), è un *experimental art space* che fa parte di un progetto di ricerca artistica. In quel luogo sono stata invitata come tutti i visitatori a "mettermi nelle scarpe di un altro per un miglio". Come analizzare questa

Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film". In *Fupress*, vol.13, n.3: 22-31.

¹⁷ Il "museo" ha la forma di un'enorme scatola da scarpe: <http://www.empathymuseum.com>.

esperienza, a partire dal racconto che ne ho fatto? Il mio stile di scrittura¹⁸ potrebbe essere definito leggero e ironico, le parole sono come una lente caleidoscopica per osservare le mie imperfezioni e per cercare di conoscere senza giudicare. Scrivere in questo modo mi consente di essere sincera e di alimentare la mia curiosità e irriverenza (Cecchin et al., 2003). Il mio è uno sguardo divertito (forse anche divertente) che chiede di essere indulgente e di usare l'ironia come una chiave di lettura per comprendere la realtà, però il racconto mette in evidenza un dato drammatico: l'incontro con l'altro è un processo dinamico; si può provare a uscire dai propri panni senza mai riuscirci davvero poiché i nostri pensieri sono incarnati nel nostro corpo. Grazie a questi tentativi "buffi, impacciati e pieni di stranezza", la scrittura autoetnografica mi consente di sperimentare una prospettiva nuova per guardare al ricercatore, agli altri e al mondo con profondità e leggerezza. Scrive Barbara Mapelli:

"La consapevolezza dell'ironia, questo suo sapere precario – e temerario – sono valori che si possono trasmettere, soprattutto con l'esempio, con il discorso di esperienza e narrativo; divengono dunque educativi perché aprono alla visione critica, alle possibilità e progetti trasformativi, individuali e plurali. [...] Se chi educa, insomma, riesce a far proprie le virtù dell'ironia, a partire dall'autoironia, che è autopedagogia, può tentare di condividere alcune risposte, apprezzare insieme la leggerezza di un conoscere e essere nella vita, che insegna la parzialità e, con essa, l'autorizzazione all'interpretazione, smorzando i toni forti dell'autorevolezza univoca, le sproporzioni assolutistiche di saperi – e maestri – che non tollerano reciprocità di reciprocità di comunicazione, i lievi scarti a lato dello sguardo ironico che compongono prospettive inusuali, inaspettate, domande e risposte impreviste." (Mapelli, 2004, p. 209)

Così mi sono lasciata invitare da una giovane donna, a entrare nella costruzione di cartone, grande come un edificio di due piani e a forma di scatola da scarpe. Dopo avermi detto di chiamarsi Lyhn, lei mi ha spiegato che è possibile "prima di giudicare qualcuno provare a camminare per un miglio nelle sue scarpe" e che l'obiettivo del progetto è "aiutare i cittadini a sviluppare una maggiore sensibilità per gli altri provando ad ascoltare la loro storia personale". Quando mi ha chiesto il mio numero di scarpa ho subito incontrato le nostre differenze. Lyhn aveva in mente le convenzioni utilizzate nel Regno Unito, io il corrispondente italiano. Mi sono così trovata in quella che la Scavi (2003) definisce un'esperienza di "spiazzamento reciproco". Scoprire che "38" in realtà è anche "5" è stato

¹⁸ Il racconto autoetnografico è influenzato dalla passione dell'autrice per i racconti di viaggi tra l'Inghilterra e l'Italia di Beppe Severgnini (2001).

solo l'inizio di un percorso dove la natura *embodied* e narrativa dell'esperienza di indossare le scarpe di un'altra persona e di camminare per un miglio ascoltando in cuffia la storia del loro proprietario avrebbe generato in me un'interessante trasformazione di prospettiva circa l'utilizzo delle note di campo come pratica riflessiva per il ricercatore (Linde, 1993). Anche in altre parti della tesi farò riferimento alle trascrizioni di dati audio e alla traduzione di dati raccolti durante la mia esperienza sul campo in Inghilterra; nel prossimo capitolo approfondirò l'idea dell'ironia come una delle possibili pratiche riflessive per il ricercatore (riflessività come "decostruzione critica").

I sandali di Sabine (nome di fantasia), seppure fossero del "mio" numero [o meglio dei miei numeri – 5 UK e 38 EUR], dopo i primi 10 passi iniziarono a procurarmi dolore ai talloni, mentre lei, profuga siriana, raccontava di come fosse riuscita ad attraversare, con quelle stesse scarpe, il confine greco-macedone per entrare in Europa. Ciò mi ha permesso di comprendere come si possa "ascoltare con il corpo" ovvero provare ad ascoltare qualcuno che ci racconta sentendo contemporaneamente una qualità del racconto attraverso l'ascolto di ciò che avviene nel nostro corpo (Tolja, 2015). Questo e altri esercizi di messa in gioco *embodied* mi hanno gradualmente avvicinato a una modalità di fare ricerca che connette mente, corpo e cuore, come racconterò anche nei prossimi capitoli.

Si tratta, cioè, di una ricerca narrativa nella quale tutti i partecipanti possono prendere coscienza delle proprie consonanze (con sé stessi, gli altri e l'ambiente), attraverso la consapevolezza delle differenze e dissonanze che si manifestano. Questo "nuovo" sapere può fondare una conoscenza più complessa dei fenomeni. L'esperienza etnografica mi ha permesso di "sentire" quanto le percezioni corporee siano, come sostenuto da Jung (in Papadopoulos, 2009), strettamente connesse alle emozioni e fondamentali per pensare. Il disagio del piede nella scarpa ha reso manifesta una celebre citazione attribuita a Jung, secondo cui gli occidentali sarebbero pazzi per gli indiani Pueblo, in quanto pensano con la testa, mentre nessun uomo "sano" pensa con la testa, ma con i piedi (in Tolja & Speciani, 2015). Il contatto con l'esperienza, l'esperienza viva di sé, non è facile (Madera, 2015) e la lettura sistemica ci chiede di comporre il processo dell'empatia con la postura di "exotopia" (Bachtin, 2000). Nell'empatia, infatti, il soggetto isola e decontestualizza alcuni tratti dell'esperienza dell'altro, ovvero quelli che riesce a comprendere in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Simula, in qualche modo, di "mettersi nelle scarpe dell'altro", ma senza esserne consapevole "mette l'altro nelle proprie scarpe" (Sclavi, 2003). Nell'exotopia, invece, la ricerca inizia quando il soggetto, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, si accorge che gli fanno male. Per accorgersi di

questo occorre “sporgersi”, ovvero entrare in situazione con il corpo. È questa partecipazione al conflitto/scarto/disagio che permette di mettere in discussione la propria “condizione umana” (Arendt, 1964) e di attivare un atteggiamento riflessivo.

Nel caso della ricerca è questo scarto che determina potentemente, rispetto alla propria epistemologia professionale e sapere implicito, le pratiche di ricerca. Nella prospettiva qui offerta, ho scelto un posizionamento conoscitivo nel quale “io ricercatrice” non mi concentro sui contenuti della ricerca, ma mi posiziono in modo dinamico e riflessivo all’interno del processo di generazione della conoscenza. Ciò comporta avere come premessa per la mia ricerca la composizione del costrutto di “empatia” con il posizionamento che Bachtin e Sclavi chiamano appunto “exotopia”. Desidero sottolineare che questo posizionamento non è un “dovere”, ma l’opzione epistemologica da me scelta durante questi anni di dottorato di ricerca. Tale prospettiva rifugge le generalizzazioni ed è fortemente connessa con l’idea che il dottorato stesso sia un’esperienza d’apprendimento e di trasformazione (Anderson & Braud, 2011). Nella prospettiva socio-costruzionista la riflessione consiste nel far emergere, criticare, ristrutturare e verificare sul campo le comprensioni intuitive di fenomeni dei quali si fa esperienza (Schön, 1983). Una “conversazione riflessiva con la situazione” ha luogo, allora, quando si è disposti a calarsi nella situazione di ricerca, a rimanere aperti alla “risposta impertinente” (Schön, 1983), a un processo di ricerca che potrebbe mettere in discussione le premesse del ricercatore a livello personale e professionale e disattendere le sue aspettative. Strutturiamo, quindi, nuovi interrogativi, nuove finalità e attingiamo al nostro repertorio di immagini come “metafore generative” per il nuovo fenomeno. Il nuovo apprendimento – necessario per comprendere l’altro da noi – viene a identificarsi in questa capacità di partecipazione e scambio con la situazione, con il contesto e non nell’acquisizione di dati, nozioni o concetti astratti di quella stessa pratica o relazione. Essere aperti all’imprevisto e all’incerto, al riconoscimento dei diversi modi di configurazione della realtà significa riconoscere la complessità del reale, riflettendo sui processi circolari e le dinamiche d’interdipendenza e mutua coordinazione. L’exotopia poggia sulla percezione di uno scarto in cui la differenza è considerata una condizione necessaria alla comprensione dell’altro da sé. Nel confronto con l’alterità, le nostre reazioni divengono, dunque, materiale indispensabile per la comprensione e questo può avvenire proprio attraverso il confronto di cornici e modi di costruzione della realtà differenti. Un posizionamento epistemologico dinamico che compone empatia e exotopia al fine di mettere in luce le dicotomie e di non annullare le differenze e le incoerenze dei dati, dell’analisi e dei processi di ricerca narrativa.

La narrazione diventa quindi un passaggio necessario. L'incontro tra percezione e narrazione è così descritto da Sacks:

“Se desideriamo conoscere un uomo, chiediamo ‘qual è la sua storia? – la sua reale, storia, quella più intima?’ – perché ciascuno di noi è una biografia, una storia. Ognuno di noi è una singola narrazione, che è costruita, continuamente, inconsciamente, da, attraverso, e in noi – attraverso le nostre percezioni, i nostri sentimenti, i nostri pensieri, le nostre azioni; e, non da ultimo, dal nostro discorso, dalle nostre narrazioni orali. Biologicamente, fisiologicamente, non siamo così diversi gli uni dagli altri; storicamente, come narrazioni – ognuno di noi è unico.”

(Sacks, 1985, traduzione di Jorio, 2014)

Sacks ci offre una riflessione sul potere della narrazione di creare unicità. Come possiamo usare questa distinzione per comprendere e conoscere una storia? Nel mio caso, l'esperienza dell'avvertire una scomodità nelle scarpe di un'altra persona, mentre raccontava le sue difficoltà e il dolore per un viaggio a piedi durato settimane, mi ha suggerito di esplorare lo spiazzamento con un atteggiamento curioso e creativo. Mi sono interrogata criticamente sull'effettiva possibilità di ascoltare la storia di un'altra persona riconoscendo nel contempo l'imprescindibile diversità del mio punto di vista, poiché, in quel momento, camminavo tranquilla lungo il Tamigi e non stavo cercando di attraversare illegalmente a piedi una zona di confine. La riflessione-in-azione e la riflessione sull'azione (Schön, 1983) sono diventate quindi un “pensare con/sui nostri piedi”. Il posizionamento riflessivo connesso all'azione implica un processo di recupero delle esperienze e di riconnessione con le percezioni e l'affettività, in modo che possano scaturire nuove comprensioni della situazione che si sta vivendo. Questo esempio di esercizio exotopico permette di argomentare che per fare ricerca narrativa coerente con la prospettiva *embodied* occorre sviluppare una postura specifica nella comprensione della realtà, una postura non più governata da regole generali, che sottintendono una teoria predittiva (Denzin & Lincoln, 2011). L'exotopia come pratica riflessiva richiede al ricercatore apertura e flessibilità, la possibilità di confrontarsi con i propri limiti, come pure la capacità di sorprendersi e di tollerare l'incertezza, il che definisce un professionista ben diverso dal ricercatore tradizionale.

Se *l'Empathy Museum* cerca di sviluppare la capacità di mettersi nei panni dell'altro, in fondo fa proprio l'opposto; infatti l'analisi dei dati autoetnografici mostra la mia evidente difficoltà nel raggiungere l'obiettivo dichiarato dagli inventori del progetto. L'exotopia ha a che fare con la capacità di riconoscersi diversi dagli altri. Con l'exotopia non ci limitiamo a vedere e a sentire quello che ci aspettiamo di vedere e di sentire nella storia dell'altro, ma scopriamo di

essere spiazzati e smentiti. È un'esperienza di "crisi generativa": personalmente avrei tanto voluto comprendere come Sabine interpreta la sua esperienza di migrante, ma l'eco delle sue parole si è intrecciato con una particolare postura del corpo che mi ha "solo" fatto percepire un gran mal di piedi, poca cosa a confronto dell'epopea che lei ha dovuto affrontare.

Utilizzo la metafora del camminare per mostrare come l'incontro con la diversità dell'altro permetta di conoscere anche per il ricercatore aspetti nuovi di sé: in questo caso io mi aspettavo di poter provare empatia e ho invece sperimentato l'exotopia. Ciò illumina cosa intendo con il fare ricerca. La ricerca è un processo dinamico e incarnato che coinvolge la capacità di pensare, immaginare e agire dei soggetti stessi in ricerca (Von Foerster, 1981). Il ricercatore, quindi, per la natura stessa del suo essere in ricerca, è destinato a mantenere un equilibrio instabile tra ciò che pensa di conoscere e ciò che sa di non conoscere. Questo è un aspetto irriducibilmente incarnato del sapere che accomuna tutti gli esseri umani, poiché ognuno di noi ha fatto esperienza almeno una volta nella propria vita della sensazione di non poter davvero conoscere o comprendere qualcosa. Ciò che rende questi processi di scoperta aperti e flessibili è l'abbandono di mere risoluzioni a presunti problemi e la capacità del ricercatore di porsi di fronte a ogni quesito come un tema da dispiegare, una questione generatrice di possibilità e ulteriori passaggi. L'apertura al possibile avviene, paradossalmente, quando si è accolta fino in fondo la condizione di ricerca così irrimediabilmente imbrigliata alla nostra esperienza personale e sensibile ovvero legata ai nostri sensi (Feldenkrais, 1991). Incamminarsi lungo i sentieri della realtà partendo da sé implica necessariamente non soltanto una ricerca di sapere intellettuale (pensiero), ma l'attenzione per la comprensione emotiva, l'esperienza del sentire e la volontà (azione). Partire da sé, per il ricercatore, rappresenta un esercizio incessante che si snoda a partire dall'accoglienza dei propri movimenti per generarne altri. Il movimento è quindi la tensione vitale e incessante alla base di ogni percorso di ricerca o atto formativo dal quale scaturiscono interrogativi che possono portare a guardare sé stessi, gli altri soggetti presenti e la realtà in maniera differente.

Il paragrafo ha declinato la dimensione *embodied* nella ricerca narrativa, costruendo un intreccio dinamico tra *embodiment* e *narrativity* attraverso l'analisi riflessiva di un'esperienza di ricerca sul campo. Quest'ultima ha mostrato come la dimensione del movimento e dell'azione corporea permettano di generare dati qualitativi narrativi utili per riflettere sulle pratiche educative e sociali. Nello specifico, l'analisi delle evidenze corporee di *A mile on my shoes* dimostra che il concetto di empatia non è sufficiente per generare una comprensione

credibile dell'esperienza umana. Nel prossimo paragrafo si apportheranno ulteriori approfondimenti sull'utilità di generare storie incorporate nei processi di ricerca.

1.4 Embodiment e narrativity

Listening: Martha Argerich plays Schumann Sonata in G minor mov. 2

Il presente paragrafo torna ad allargare lo sguardo sulla presenza del corpo e delle narrazioni corporee nella ricerca. La domanda a cui cerco di rispondere è perché e come connettere, nella ricerca, *embodiment* e *narrativity*? Le teorie e la letteratura critica sono sempre più frequentemente ingaggiati su questo tema, in conversazioni interdisciplinari tra esperti provenienti da diversi campi di ricerca che includono antropologia, arte, scienze cognitive, etnologia, educazione, filosofia, linguistica, psicologia e medicina narrativa, sociologia e teorie della comunicazione virtuale, intermediale e filmica (Keen, 2015). Nell'*Handbook of Narratology*, Keen definisce la narrazione *embodied* in questi termini:

“la narrazione è *embodied* quando crea uno spazio di condivisione di percezioni e di sensazioni e introduce, attraverso la lettura, la visione del testo, l'ascolto delle parole e le immagini create della storia, un altro nella situazione e nella condizione raccontata. Nella narrazione *embodied* giocano un ruolo decisivo le dimensioni estetiche prodotte dall'esperienza dell'autore, create dalla sua mente/corpo durante la scrittura, le dimensioni estetiche ricevute e generate dal lettore nella sua mente/corpo nel processo di lettura o ascolto del racconto e le dimensioni estetiche e materiali del testo stesso che dipendono dalla struttura formale e dalle strategie di scrittura poiché il testo stesso contiene aspetti incorporati di creazione finzionale - *embed fictional creations*. [...] Le diversità delle narrazioni suggeriscono che lo studio degli aspetti *embodied* non può essere compreso attraverso l'identificazione di caratteristiche fisse e unidimensionali, ma attraverso approcci discorsivi e processuali alla ricerca che mettano in luce gli aspetti dinamici delle narrazioni e ne orientino le dimensioni percettive di movimento da esse evocate.” (Keen, 2014, traduzione mia).

Possiamo quindi definire una narrazione scritta come una forma di realtà processuale e socio-relazionale. Se tutti gli scrittori, gli autori e i loro lettori hanno un corpo, allo stesso tempo, quando in ambito accademico siamo soliti fare riferimento a un libro o a un articolo, usiamo parole come “dice” o “ritiene”, e quindi, implicitamente facciamo riferimento alla persona e al

corpo dell'autore attribuendo alle sue pagine caratteristiche relative al suo modo di pensare e di muoversi nella vita come organismo. Nelle ricerche narrative spesso il corpo è teorizzato ovvero appare solo come rappresentazione, in particolare il corpo fisico è particolarmente assente dall'analisi narrativa (Smith, 2007). Per investigare gli aspetti corporei implicati nelle narrazioni ci concentreremo sui seguenti tre aspetti del concetto di "embodiment": la presenza e comunicatività del corpo, la storia incorporata e la rappresentazione del corpo (Hyden, 2013).

Il primo degli aspetti è la presenza e comunicatività del corpo: una narrazione non è solo la condivisione di un testo e di un racconto orale, ma un'attività di collaborazione tra l'autore del racconto e i suoi ascoltatori. Pensieri, intenzioni e gesti sono parte della narrazione stessa. Quindi l'atto narrativo (il "narrating") non contiene soltanto pensieri incorporati in segni scritti o in aspetti verbali o non verbali, ma è un processo che intreccia idee e azioni e si sviluppa attraverso quella che McNeill (2005) definisce *embodied performance*. Le storie sembrano avere origine in esperienze multimodali, organizzate simultaneamente in differenti canali percettivi:

- Storie come voci da ascoltare (canale uditivo): la voce umana ha enorme variabilità, può essere usata per produrre suoni –verbali e non orientati dalle convenzioni culturali e può dare forma a un numero non determinabile di altri suoni onomatopeici o mimici. La parola stessa "voce" ha una variabilità di significati: nella letteratura è utilizzata metaforicamente per identificare la "voce" dello scrittore che il lettore sente mentre legge le sue parole. Nell'ambito delle scienze umane ha una grande rilevanza l'idea di "trovare la propria voce" quando parliamo del nostro processo di scrittura o di "dare voce" quando la nostra ricerca è orientata a creare uno spazio di emancipazione dei partecipanti i quali sarebbero, pensano di esserlo, o sono ritenuti tali, potenzialmente inibiti nel parlare autenticamente per sé. La voce implica anche la dimensione del tono e farebbe emergere molteplici dimensioni riferibili alla presenza o all'assenza dei soggetti delle narrazioni (Kendon, 2004). La voce sarà messa a tema nei seguenti capitoli in riferimento al processo di scrittura e alle implicazioni con le dimensioni creative e le pratiche riflessive di ricerca. Il tema della voce è anche connesso all'ascolto di sé e degli altri. Potremmo affermare che proprio l'ascolto rende viva la voce e dà corpo alla possibilità del dialogo. Nella circolarità del dialogo, del darsi voce e dell'ascoltarsi si situa la creazione di una comunicazione interpersonale. Rogers ha scritto importanti pagine sull'ascolto profondo da lui definito "ascolto

attivo” nelle quali descrive il sentimento di gioia che ha provato nell’azione di ascoltare “realmente” qualcuno:

“Vi è un’altra soddisfazione peculiare nell’ascoltare realmente qualcuno, poiché al di là del messaggio immediato della persona, indipendentemente da quale esso sia, c’è l’universale. Dietro tutte le comunicazioni personali che realmente ascolto sembrano esserci delle ordinate leggi psicologiche, aspetti dello stesso ordine che troviamo nell’universo come un tutto.” (Rogers, 1980, p. 13).

- Storie come artefatti corporei (canale propriocettivo): le narrazioni hanno una prosodia, un tono e un ritmo. Questi aspetti incorporati sono utilizzati sia nella scrittura che nell’oralità per chiarire attraverso i suoni il significato delle parole. Il ritmo in particolare è collegato al respiro¹⁹ – una funzione corporea importante nello *speaking* (Gee, 1986).
- Storie fatte con le mani: anche se è possibile fare gesti con tutte le parti del corpo, le mani, almeno nella cultura occidentale, sono quelle più spesso utilizzate. I gesti delle mani possono essere divisi in tre gruppi: (1) i movimenti ritmici con una o due mani per sottolineare qualcosa che viene detto; (2) i gesti iconici usati per descrivere alcune parole, grazie alla forma delle mani (es. “rotondo”, “grande”); (3) gesti convenzionali come i segni “V” o “Ok” (il cui significato varia a seconda della cultura). Spesso i gesti delle mani contestualizzano le parole pronunciate e si intrecciano a esse, in modo embricato, spiegandole ed essendone spiegati, ma è anche possibile che sostituiscano alcune parole o parti di esse. Le mani possono anche essere usate per toccare i partecipanti: a volte per mostrare vicinanza stringiamo una mano o diamo una “pacca sulla spalla” (Kendon, 1990).
- Storie che hanno volti e occhi: i movimenti del viso esprimono le emozioni. Per esempio quelli delle sopracciglia possono generare una sorta di gestualità ed esprimere

¹⁹ Il tema del respiro è la cifra di una mia ricerca in corso di pubblicazione con Laura Formenti: Formenti, L., Luraschi, S. (2016). *‘How do you breathe?’ Duoethnography as a means to re-embody research in the Academy*. Una parte intermedia dello studio è stata presentata alla Conferenza Internazionale *Re-Enchanting the Academy* svolta il 25/27 settembre a Canterbury presso la Christ Church University (<https://www.canterbury.ac.uk/education/conferences-events/re-enchanting-the-academy/re-enchanting-the-academy.aspx>).

diverse emozioni (sorpresa, rabbia, ecc.); le diverse qualità dello sguardo danno un senso alle nostre parole (possiamo guardare o non guardare negli occhi qualcuno o qualcosa) a seconda della situazione, del contesto e della cultura di riferimento. I movimenti degli occhi sono anche utilizzati, con maggiore o minore consapevolezza, per dirigere l'attenzione dei partecipanti. L'alternanza ritmica della direzione dello sguardo è inoltre importante per la regolazione dei cambi di turno nella conversazione orale (Kendon, 1990).

Il fatto che le diverse parti del corpo e i loro movimenti accompagnano l'atto narrativo connette *embodiment* e *narrativity* nella ricerca qualitativa, come hanno mostrato ad esempio le ricerche narrative con partecipanti affetti da malattie e disabilità (Goodwin, 2003). Inoltre, nelle pratiche di ricerca auto/biografica, come vedremo, la natura *embodied* delle narrazioni viene riconosciuta nelle ricerche sull'apprendimento degli adulti in contesti transdisciplinari e interculturali (Formenti, West, & Horsdal, 2014).

Il secondo aspetto del concetto di "embodiment" è costituito dalle esperienze corporee della vita quotidiana che danno forma al raccontare e comprendere le storie. Questa dimensione viene definita con il termine inglese *the embodiment stories* (Hydén, 2013) che traduciamo con "storia di incorporazione" dove i movimenti del corpo e le attività percettive sono parte dell'esperienza di produzione, racconto o ascolto di una storia. Nella scena emblematica delle *Petites Madeleines* Marcel Proust narra:

"[...] mi portai alle labbra un cucchiaino del tè nel quale avevo lasciato che s'ammorbidisse un pezzetto di *madeleine*. Ma nello stesso istante in cui il liquido al quale erano mischiate le briciole del dolce raggiunse il mio palato, io trasalii, attratto da qualcosa di straordinario che accadeva dentro di me. Una deliziosa voluttà mi aveva invaso, isolata, staccata da qualsiasi nozione della sua casa. [...] Da dove era potuta giungermi una gioia così potente? Sentivo che era legata al sapore del tè e del dolce, ma lo superava infinitamente, non doveva dividerne la natura. Da dove veniva? Cosa significava? [...] E all'improvviso il ricordo mi è apparso. Quel gusto era quello del pezzetto di *madeleine* che zia Léonie la domenica mattina a Combray (perché quel giorno non uscivo prima dell'ora della messa) mi offriva, mi offriva dopo averlo inzuppato nel suo infuso di tè o di tiglio quando andavo a darle il buongiorno in camera sua, zia Leonia." (Proust, 1922, pp. 48-51 traduzione di Maria Teresa Nessi Somainia)

Mangiare un dolcetto ammorbidito nel tè genera una profonda risonanza nel corpo del protagonista: il suo stato mentale cambia, egli si sente invaso da un'esperienza che non aveva

immaginato potesse accadere e grazie a questo egli decide di mettersi “in ricerca” del tempo passato. Questa esperienza di cambiamento d’animo viene riferita come esempio letterario di quella che abbiamo chiamato nel primo paragrafo *Embodied Cognition* (Bolens, 2012). I ricercatori favorevoli alla prospettiva *embodied* indicano che una parte essenziale delle nostre attività cognitive è basata sulle esperienze corporee quotidiane. Brockmeier (2000) sostiene che, attraverso le convenzioni culturali e le strutture narrative, queste esperienze quotidiane degli eventi (azioni, attività, esperienze) possono essere connesse nelle storie e donano

“la forma e il significato degli eventi della vita con un personale significato; questo significa che le interpretazioni e le ricostruzioni di questi eventi devono tenere conto delle culture lungo le linee tracciate dal genere di appartenenza e da altre convenzioni narrative. In questa visione, quindi, il discorso di genere delle narrazioni autobiografiche può assumere uno spazio centrale dove le esperienze personali e le loro valutazioni si generano dall’intreccio dei fili delle storie di vita di ciascuno.” (Brockmeier, 2000, p. 53, traduzione mia)

In conclusione le storie quando hanno questa qualità *embodied* non sono una “rappresentazione” delle esperienze passate, ma sono legate, intessute con l’esperienza. Quindi i diversi modi di fare esperienza creano il tessuto stesso di cui sono fatte le narrazioni.

Il terzo aspetto del concetto di “embodiment” è costituito dalla rappresentazione del corpo, o meglio del corpo come metafora. L’importanza della metafora sarà approfondita nei seguenti capitoli e connessa al pensiero ecologico di Bateson (1973) e all’approccio delle *embodied narratives* di Formenti, West & Horsdal (2014). La teoria cognitiva della metafora²⁰ sostiene che la metafora è presente sia nel linguaggio letterario che in quello di senso comune, ovvero che essa non è una proprietà della prosa o della poesia, nelle quali è una figura di stile, ma si manifesta soprattutto nella lingua quotidiana (Lakoff & Turner, 1989). Nella quotidianità di vita, a parere dei due studiosi, le metafore sono molto presenti non solamente nel linguaggio, ma anche nei nostri pensieri poiché esse influenzano il nostro modo di pensare e di percepire la realtà, aiutandoci così a strutturare i concetti (Lakoff & Johnson, 1980). L’espressione americana “somebody stabbing a knife into you” che possiamo tradurre letteralmente “qualcuno sti sta pugnalandolo con un coltello” è un esempio per comprendere e fare esperienza di una cosa secondo i termini di un’altra (Lakoff & Johnson, 1980: 8). Anche

²⁰ Molti studiosi mettono la figura di George Lakoff al centro degli studi sulla metafora in chiave cognitiva (Danesi 1993; Navarini 2007). I contributi di George Lakoff, principale ‘fondatore’ e diffusore della TCM, sono da comporre con quelli di Mark Johnson e Mark Turner che sono parte del «cerchio di Lakoff».

in italiano, quando ad esempio vogliamo descrivere un dolore acuto, lancinante, diciamo “è come se qualcuno mi stesse accoltellando. Infatti il linguaggio narrativo contiene moltissime metafore (anche meno “visibili”) – sempre radicate nel corpo ed esse testimoniano la natura generativa della conoscenza stessa:

L'uomo [...] non vive più in un universo soltanto fisico ma in un universo simbolico. (...) Invece di definire l'uomo come un animal rationale si dovrebbe dunque definirlo come un animal symbolicum. (Cassirer, E., 1944, pp. 79-81)

Raccontare storie, in accordo con Jerome Bruner, è presentare “drammi avvincenti” e muoversi nelle vicende umane in “quadri storici credibili, sebbene non necessariamente certi” (1986:26, traduzione mia). In questo senso le storie di incorporazione possono esse comprese sia come processi d'informazione sull'uso del corpo nelle narrazioni sia come attività di creazione delle storie stesse. Infatti raccontare e ascoltare storie implica essere ingaggiati in processi corporei: il corpo e le diverse parti dalle quali è formato sono impiegati sia come strumenti di comunicazione sia come risorse per strutturare e interpretare le narrazioni.

Il paragrafo ha dimostrato che l'atto di narrare è un processo di idee e azioni dove i movimenti del corpo e le attività percettive sono parte dell'esperienza di generazione, di interpretazione e di analisi di un racconto o di un processo di ricerca. Tali evidenze dimostrano come le dimensioni *embodied* influenzano il nostro modo di pensare e di percepire la realtà. Per questo sono necessarie conoscenze e competenze corporee per il ricercatore pedagogico.

1.4.1 *La consapevolezza attraverso il movimento di Moshe Feldenkrais*

Prima di lasciare spazio alle conclusioni del capitolo ritengo importante fornire al lettore una breve introduzione al metodo di apprendimento corporeo che pratico, studio e insegno²¹, in modo tale da esplicitare alcuni dei presupposti sulla consapevolezza corporea e la riflessività

²¹ Il presente paragrafo è il frutto di una conversazione di ricerca con Mara Della Pergola, unica allieva italiana diretta di Moshe Feldenkrais e direttrice dell'Istituto Feldenkrais di Milano che frequento in qualità di allieva in formazione (Gruppo Milano 8) per Insegnanti del Metodo Feldenkrais. Per informazioni su Della Pergola e il centro di formazione: <http://www.istitutofeldenkrais.it>.

embodied presentati nei prossimi capitoli. Il Metodo Feldenkrais²² è un sistema educativo globale che usa il movimento per sviluppare una piena consapevolezza di sé (autoimmagine).

Il Metodo si fonda su almeno tre considerazioni:

- la persona è una unità complessa costituita da corpo, mente, pensiero ed emozioni in permanente interazione con l'ambiente,
- il movimento (pensiamo ad esempio a quello del respiro, sempre attivo) è presente in tutte le manifestazioni vitali dell'uomo (emozionali, intellettuali o sensoriali) ed è la via d'accesso più facile alla globalità della persona,
- il sistema nervoso, che riceve e coordina tutte le informazioni necessarie alla sopravvivenza e alla vita in generale, è il nucleo di ogni apprendimento e va maturando dalla nascita in poi. Per tutta la durata della vita esso può acquisire nuove informazioni, regolando e ricalibrando azioni, pensieri ed emozioni.

Questo particolare approccio all'apprendimento conduce le persone a una più completa percezione di sé e a importanti cambiamenti neuromuscolari che si riflettono in nuove modalità d'azione. Tale metodo è poco conosciuto in Italia²³ ma offre un'inedita e originale sintesi di biomeccanica, neurofisiologia, psicofisica, sviluppo motorio, scienze cognitive e arti marziali che unisce rigore scientifico e profonda conoscenza del sistema biologico, sociale e psicologico dell'essere umano grazie agli studi interdisciplinari di Moshe Feldenkrais. Esso è, in estrema sintesi, una teoria e una pratica di apprendimento organico²⁴ che utilizza il movimento corporeo per ottenere un ampliamento delle possibilità psico-neuromotorie dei partecipanti alle lezioni. Il metodo prende il nome dal suo ideatore Moshe Feldenkrais (1904-1984), secondo il quale il cuore dell'apprendimento riguarda non *cosa* si impara ma *come si fa* a imparare. Il metodo si fonda sulla fiducia nelle percezioni, nei movimenti e nelle emozioni corporee dei partecipanti (e dell'insegnante che conduce la lezione) al fine di acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie abitudini e stili di movimento e pensiero per aprire possibilità di movimenti, idee, azioni che coinvolgano il corpo nell'apprendimento. A mio avviso, la peculiarità e differenza di questo metodo rispetto ad altri approcci o discipline corporee, è quella di non voler correggere, ma di rivolgersi alle risorse della

²² On line è disponibile materiale audio e video in inglese per conoscere il metodo. Tali documenti sono curati dalla federazione internazionale che connette esperienze di pratica e insegnamento diffuse in tutto il mondo: <https://feldenkrais-method.org>.

²³ Per informazioni sulla diffusione del metodo in Italia è possibile consultare il sito dell'associazione nazionale insegnanti: <http://www.feldenkrais.it>.

²⁴ Per un'introduzione al Metodo Feldenkrais in ambito pedagogico faccio riferimento a Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina: Milano, pp. 47-49.

persona per arricchire la sua immagine di sé. Questo tipo di auto-apprendimento è così praticato, soprattutto all'estero, da bambini e adulti per motivi molto diversi. C'è chi lo insegna o lo pratica per migliorare le performance artistiche (canto, teatro, danza, musica) o sportive, chi lo utilizza come metodo di rieducazione motoria e nella riabilitazione di problemi ortopedici o neurologici. Attualmente, infatti, il metodo è praticato, nei paesi nordeuropei e nordamericani, nelle scuole primarie e secondarie per tematiche collegate ai processi cognitivi legati all'apprendimento e anche in ambito psicogeriatrico per la cura delle persone con diagnosi di disturbi neurologici o di demenza²⁵.

Il pensiero alla base del metodo può essere riassunto da una delle frasi più celebri di Feldenkrais: «L'unità di mente e corpo è una realtà oggettiva. Non si tratta solo di parti collegate in qualche modo tra di loro, ma di un tutto che è indivisibile durante il suo funzionamento. Un cervello senza corpo non potrebbe pensare» (Feldenkrais, 1996). A mio parere per comprendere gli studi di Feldenkrais (1981, 1991, 1996, 1998, 2003, 2007) è necessario conoscere la sua biografia perché racconta la storia di una vita in movimento e di un uomo in costante ricerca che vive in periodo della storia del mondo molto travagliata. Nato in Russia nel 1904 da una famiglia ebrea attraversò, da giovane, l'Europa a piedi per raggiungere la Palestina nel 1919. Da qui si trasferì prima in Francia dove divenne dottore di ingegneria, meccanica e fisica alla Sorbona di Parigi e fra i pionieri di judo, poi per sfuggire all'avanzata dei nazisti in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. Lo stesso Mark Reese curatore della biografia di Feldenkrais intitola proprio il testo a lui dedicato: *Moshe Feldenkrais: a life in movement*²⁶ e evidenzia come la storia della sua vita racconti di avventure e esplorazioni in

²⁵ Le lezioni possono essere di gruppo o individuali. Le lezioni collettive o Cam (Consapevolezza attraverso il movimento) sono sequenze inusuali e originali di movimenti che permettono di apprendere modi più efficaci e piacevoli di agire e di compiere i gesti quotidiani. I movimenti degli allievi si svolgono principalmente a terra e l'insegnante non mostra i movimenti, ma li indica verbalmente, invitando a esplorare, con curiosità e creatività, piccoli movimenti che si compongono in azioni sempre più complesse, come camminare, alzarsi, sedersi, voltarsi, piegarsi, rotolare, allungare un braccio. Nel lavoro individuale di Integrazione Funzionale l'insegnante incontra la persona singola in un contesto in cui le parole sono meno importanti. L'insegnante tocca e muove la persona in maniera rispettosa e non invasiva, per portarla con gentilezza a diventare consapevole dei propri processi motori, per accompagnarla a scoprire alternative e nuove possibilità e per aiutarla ad integrare, tramite il movimento, le sue differenti sfere (corporee, emotive e mentali) in un tutto unico, armonico e funzionale. Nella lezione di Integrazione Funzionale, attraverso il tocco si stabilisce un contatto diretto tra il sistema nervoso dell'allievo e quello dell'insegnante, i quali, dialogando attraverso il movimento, generano un contesto di apprendimento e di possibile cambiamento. La lezione di Integrazione Funzionale avviene con l'ausilio di un lettino e di altri strumenti (cuscini, rulli, coperte, ecc.), che rendono più confortevole la situazione dell'allievo, il quale è comodamente vestito e può scegliere lui stesso la posizione in cui preferisce lavorare.

²⁶ La biografia di Feldenkrais è disponibile in inglese con il seguente titolo: M. Reese (2015). *Moshe Feldenkrais. A life in Movement*. Reese Press, San Diego. I fatti principali della sua vita in italiano si possono trovare al sito dell'Istituto di Formazione Feldenkrais di Milano e sono la fonte di questo paragrafo.

diversi continenti durante i principali accadimenti storici del 1900. Gli assunti teorici del metodo, basati sui principi della ricerca del movimento e sulla consapevolezza delle azioni corporee risentono del vissuto di Feldenkrais che approdò alla teorizzazione del metodo negli anni Ottanta a seguito di un serio e invalidante incidente occorsogli al ginocchio sinistro durante una partita di calcio. Partendo quindi da un suo personalissimo approccio alla vita Feldenkrais creò una serie di attività per imparare ad avere consapevolezza dei propri movimenti e dei propri schemi motori e quindi, attraverso il movimento, di espandere la consapevolezza di sé nell'ambiente. Feldenkrais era convinto che impariamo con piacere, se non è un piacere quello che facciamo, ma un dovere l'apprendimento è arido, manca di vitalità e di flessibilità (2007) e inoltre sosteneva che quello che impariamo attraversa tutte le cellule del nostro corpo e diventa parte di noi, non è un qualcosa che ci appiccichiamo addosso (1996). Il metodo quindi crea nuove possibilità di azioni e di pensieri poiché nella qualità dei nostri movimenti rispecchia tutto di noi: il nostro agire è determinato dall'immagine che abbiamo di noi stessi e le lezioni del metodo sono utili per prestare attenzione alle nostre abitudini di movimenti e propongono delle alternative per sperimentare possibili cambiamenti. In questo modo la nostra immagine si definisce e si amplia e contemporaneamente si accresce il nostro ventaglio di azioni possibili in modo tale da poter compiere la stessa azione in modi diversi o da posizioni differenti. L'azione per Feldenkrais è essenzialmente la forma che il Corpo e la Mente danno al movimento nello spazio attraverso un'interazione dinamica con esso.

Muoversi da una visione riduzionista che separa Mente e Corpo, verso un sistema dinamico e complesso di cui il soggetto è parte, è anche la posizione sostenuta con passione e chiarezza dal "neuroscienziato affettivo" Jaak Panksepp (2014) che, anni dopo Feldenkrais, ha gettato ponti creativi e inaspettati tra medicina, biologia, etologia e psicologia. Panksepp ha concettualizzato il campo di studi denominato "neuroscienze affettive" che studia le origini neuroevolutive delle emozioni umane attraverso l'analisi dei processi mentali di base, delle funzioni cerebrali e dei comportamenti emotivi comuni a tutti i mammiferi. Al fine di comprendere i meccanismi neurali coinvolti nell'espressione emotiva, lo scienziato è giunto ad affermare con attendibilità scientifica che Mente e Corpo costituiscono un unico sistema dinamico al quale è possibile riferirsi attraverso il costrutto di Corpo/Mente, se desideriamo muoverci dai processi fisiologici verso quelli mentali, e/o di Mente/Corpo, se invece desideriamo descrivere i processi che si muovono dal mentale al fisiologico (Panksepp, 2014).

La consapevolezza delle percezioni corporee sarà una cifra del mio lavoro di ricerca empirico che presenterò nei capitoli 3 e 4, ma poiché ritengo che l'esplorazione e la

conoscenza del proprio vissuto corporeo ed emotivo siano fondamentali per la costruzione delle conoscenze di ricerca in ambito pedagogico, concluderò questo capitolo con una riflessione sul valore delle interazioni Mente/Corpo o Corpo/Mente e del loro intreccio imprescindibile con le storie di vita.

1.5 Conclusioni per una Mente incarnata in un Corpo sapiente

“Gli chiesi perché pensasse che i bianchi fossero tutti pazzi.

‘Dicono di pensare con la testa’ rispose.

‘Ma certamente. Tu con che cosa pensi?’ gli chiesi sorpreso.

‘Noi pensiamo qui’, disse, indicando il cuore.

M’immersi in una lunga meditazione. Per la prima volta nella mia vita, così mi sembrava, qualcuno mi aveva tratteggiato l’immagine del vero uomo bianco.”

C.G. Jung e Ochwà Bianco (capo degli indiani Pueblos Taos) – *Ricordi, Sogni e Riflessioni*

Desidero tornare all’esempio autoetnografico che apre il capitolo per cercare di identificare un mio modo di “portare il corpo” nelle narrazioni delle esperienze di ricerca. Lo spiazzamento generato dalle percezioni corporee di fastidio generate dall’ascolto della storia di Sabine mentre indossavo le sue scarpe strette, mi ha di fatto messo in discussione in qualità di ricercatrice “in apprendimento”, in ricerca della propria modalità di fare ricerca. L’intreccio finzionale delle narrazioni multiple, il racconto di Sabine, l’incontro “cross culturale” con i londinesi Neil e Lyhn, la mia esperienza di “europea straniera”, e l’approfondimento della E.C. hanno generato in me una serie di domande aperte: come può la ricerca pedagogica avere un ruolo effettivo nelle vicende umane? Chi fa ricerca può (e come) mettere in gioco la sua sensibilità, le sue emozioni di relazione e interdipendenza con gli altri e il suo senso di vulnerabilità? Quanto questo tipo di domande può accrescere la nostra comprensione dei fenomeni umani e dare significato alla conoscenza pedagogica? Tutto questo mi spinge ad approfondire in termini auto/biografici la natura e le aspirazioni della mia ricerca attraverso un processo, che svilupperò nei prossimi capitoli, di riflessività. Quel che mi preme sottolineare è la necessità per il ricercatore pedagogista di riflettere sulle dimensioni processuali della conoscenza, che vedono una coevoluzione complessa ed embricata tra ricercatore, partecipanti della ricerca e ambiente. Secondo la visione dell’E.C. queste parti del sistema non vanno intese separatamente, ma sono un insieme di parti interagenti, per cui

anche il ricercatore esiste in quanto interagisce con il mondo e al di là di questa interazione non sussisterebbe. La mente e i pensieri del ricercatore non sono quindi nella sua testa, ma la sua corporea mente procede nell'incontro tra l'interno e l'esterno poiché l'organismo umano funziona secondo connessioni. Essendo la mente un processo incarnato, il suo funzionamento emerge sempre all'interno di un contesto (o più contesti) relazionali. Sono convinta che le idee stesse di "mente" e "corpo" vadano oggi ridefinite nell'ambito della ricerca pedagogica²⁷ e che sia necessario un riposizionamento del ricercatore attraverso la riflessione sulla dimensione corporea (Gamelli, 2016); questa non può essere delegata solo agli "addetti ai lavori", che ne fanno un ambito specifico della propria ricerca e pratica professionale (Zatti, 2013), ma dovrebbe diventare un modo di conoscere perché le percezioni ed emozioni corporee del ricercatore possano orientare le sue azioni e scelte sul campo.

"Assumere il corpo come categoria del pensiero significa delineare una pedagogia in grado di incarnarsi nell'esistenza sensibile, consapevole delle radici corporee del sapere. Significa tracciare percorsi formativi che fanno del corpo vissuto lo snodo soggettivo, intersoggettivo e oggi sempre più biopolitico [...] sul quale pesano sia un secolare interdetto educativo sia (e non può che essere così) una profonda e improrogabile domanda di ascolto." (Contini, 2006, p. 65)

Un approccio *embodied* alle storie di vita implica una ricerca pedagogica che ha il corpo come punto di radicamento attraverso il quale dare forma al proprio sentire e sapere e che suggerisce al ricercatore di:

- Imparare a sentire con i sensi, non solo a pensare con la testa, e a dar credito a questo sentire, rendendolo il cuore della propria riflessività (oggetto del prossimo capitolo);
- riposizionarsi con coraggio nei tradizionali scenari di ricerca per integrare i saperi e i metodi tradizionali incentrati sulla "scientificità del pensiero astratto" con pratiche di ricerca capaci di valorizzare l'identità corporea dei partecipanti (oggetto del capitolo 4).

²⁷ Il tema del corpo nell'ambito pedagogico italiano è affrontato in particolare in Antonacci (2011), Balduzzi (2002); Casolo & Mari (2014); Contini (2000); Contini, Fabbri & Manuzzi. (2006); Erbetta (2001); Formenti (2009), Gamelli (2009, 2011, 2016); Mariani (2004), Massa (1986, 1996); Mirabelli & Prandin (2015), Mortari (2003), Sarsini (2003); Scardicchio (2005); Zannini (2004); Zatti (2013). Inoltre negli scaffali della "Biblioteca online" di Pedagogia del Corpo, a cura del pedagogista Ivano Gamelli, si trova una bibliografia aggiornata sui principali testi in lingua italiana riguardanti il corpo nelle scienze umane (<http://www.pedagogiadelcorpo.it/biblioteca.htm>).

- divenire consapevoli che dove si esplora la dimensione corporea dei partecipanti, là c'è anche il corpo del ricercatore, ricco di valori, pratiche, abitudini, stereotipi, aspettative che lo posizionano da punti di vista del tutto soggettivi e particolari (oggetto del capitolo 3).

CAPITOLO 2

L'APPRENDIMENTO INCORPORATO COME *DERIVA RIFLESSIVA* PER LA RICERCA

"To follow you have to get lost."

Ezio Bosso – *The 12th room*

Drift: Racconto autoetnografico (3)

"Are you coming to drift tomorrow?"

È l'invito che ho ricevuto ieri da Kathrin. Lei, studentessa di letteratura femminista all'Università del Kent, è da qualche mese diventata il *daimon* che si prende cura della mia formazione in *postcolonial literature*. Da quando studiamo insieme ho iniziato a sentire che la fatica dello scrivere è parte del processo creativo e posso imparare a seguire dove mi porta la curiosità. Mettermi davanti allo schermo bianco del computer è come fare un salto nel vuoto: avverto la vertigine, la pressione sanguigna sale e il cuore batte in gola. È paura di andare alla deriva e di perdersi? L'ansia preme il diaframma e si trasmette alle dita delle mani che battono rigide sulla tastiera. Il desiderio di conoscere mi attrae.

"Drift is a life work, voice, music and digital text."

La proposta di assistere alla performance, nata come l'idea stravagante di un'amica per distogliermi dalla paura, mi porta oggi a Londra, nella libreria di *Waterstones Piccadilly*, per incontrare l'artista Caroline Bergvall durante l'evento *Multilingual Imaginations* e fare esperienza di quello che secondo Kathrin è il *Drift* di cui ho bisogno per fare uno *Shift* nella mia ricerca.

Eccomi quindi a spettacolo finito nella caffetteria *Starbucks* accanto alla libreria per cercare di ritrovarmi. Questa volta mi sono veramente persa. Altro che *Drift*, osservo i fondi del tè nella tazza, e sono ancora lì, in mezzo al mare. Davanti allo schermo bianco dove le poesie di Caroline divengono immagini. La sua voce stride nel microfono:

Abodys a corps

Abody sa corps is cur bed

lie in it

says the EVERY HOST

For whom still sleeps encore in bod

in your bedY vient in corps

2.1 Per un'epistemologia della riflessività pedagogica

*“Movement is life. Life is a process.
Improve the quality of the process and
you improve the quality of life itself.”*

Moshe Feldenkrais - *The Elusive Obvious*

L'obiettivo di questo capitolo è esplorare il posizionamento riflessivo del ricercatore (Steirer, 1991) – e quindi il mio in quanto ricercatrice - all'interno del processo di ricerca in pedagogia al fine di proporre al lettore alcune possibili interpretazioni di “vie” o “percorsi della riflessività” individuati nella letteratura delle scienze sociali (Finlay & Gough, 2003). Ritengo l'esplorazione di tali vie un'operazione utile per il ricercatore nell'ambito pedagogico perché, come dirò più avanti, i diversi paragrafi propongono un viaggio, seguendo la *metafora della deriva (drift)*. Nel secondo paragrafo è proposta l'immagine della deriva come metafora del processo di ricerca dove il ricercatore “si lascia guidare dalla deriva” – ovvero dall'incertezza e dalla complessità - per assumere meta-riflessivamente un posizionamento che comprende razionalità e istinto. Nel paragrafo viene nuovamente evocata l'immagine del pensare con il cuore proposta del paragrafo 1.2.2. Il centro del capitolo è il terzo paragrafo dove sostengo e argomento un'idea di riflessività declinata come un esercizio pratico e pienamente radicata dalla dimensione corporea ed emotiva, ovvero *embodied*, del ricercatore in pedagogia.

La riflessività viene così a configurarsi come un posizionamento corporeo scelto dal ricercatore e che ha sede non tanto nella sua testa (pensieri/riflessioni), ma nella presenza e responsabilità del corpo in quanto il ricercatore partecipa in modo *autoriflessivo e sensibile* alla ricerca nella quale è (solo) uno dei sistemi interagenti. Questo posizionamento o capacità riflessiva, descritto nel quarto paragrafo, non s'improvvisa, ma richiede al ricercatore la disponibilità a una messa in gioco di sé totale – ovvero professionale e personale - per aprire lo sguardo intorno e dentro al modo di osservare e fare scienza. Ricordo che, come già esplicitato nel primo capitolo, lo sguardo e l'osservazione sono intese da me come azioni, dunque implicano il posizionamento del corpo del ricercatore, sempre invitato a ricordarsi che tale posizionamento non solo non può dirsi neutro, ma crea processi circolari all'interno di un sistema di relazioni. Definirò tale posizionamento come auto-riflessivo e lo colloco a un

livello meta-riflessivo, ovvero capace di interrogarsi per portare alla luce dubbi, incertezze e dilemmi sulle proprie motivazioni e sul senso delle proprie pratiche di ricerca insieme ai partecipanti di tali processi.

Imparare a fare ricerca riflessiva e autoriflessiva, nel corpo e in relazione sistemica con gli altri e con il mondo, ha significato per me incontrare nella pratica e nella teoria molti *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 1997), ovvero aprirmi a riflessioni di secondo livello che mi hanno spinto ad abbandonare la mia *comfort zone* come ho già narrato nel capitolo precedente. In particolare la scelta di trasferirmi per un soggiorno di studio in Gran Bretagna si è rivelata un'occasione di spaesamento e disorientamento personale e professionale, poiché inserita in un contesto culturale differente ho avuto modo di scoprire parti di me, generate nell'interazione, che non conoscevo. Nello specifico, dal punto di vista accademico il confronto con una comunità scientifica differente e con una nuova letteratura, ampia e sconosciuta, legata al tema dell'*embodiment* mi ha costretto a studiare e ripensare cosa significhi essere un ricercatore. Questa possibilità mi ha consentito di incrementare la mia bibliografia e di misurarmi con idee e studiosi del tutto nuovi per me, che parlavano e scrivevano una lingua diversa dalla mia. In Italia, infatti, la letteratura in ambito dell'E.C. è poco tradotta e conosciuta prevalentemente dagli studiosi di neuroscienze: medici, biologi o psicologi. In pedagogia, l'approccio E.C. è conosciuto grazie alle ricerche dei fenomenologi e rimane legato a tale filone²⁸. Il mio lavoro è stato quindi quello di tradurre molti testi dall'inglese al fine di fondare teoricamente le connessioni tra approccio sistemico, *embodiment* e *narrativity* così evidenti ai colleghi inglesi, ma ancora poco diffuse nel nostro paese.

La scelta di avvicinarmi al contesto anglosassone era inizialmente dettata dal desiderio di comprendere da vicino una cultura accademica nella quale sono realizzate molte attività e ricerche legate al tema del corpo e delle narrazioni biografiche, attività e ricerche dalle quali mi sentivo attratta. Poi però l'incontro fortuito con una collega, studiosa di letteratura inglese, con la quale condividevo l'appartamento, ha generato conversazioni e idee nuove per la ricerca sul campo. L'amica infatti ha iniziato a suggerirmi alcune piste di ricerca tra arte, letteratura e *embodiment* dalle quali mi sono lasciata guidare per sperimentarmi in un'auto-esposizione intenzionale a esplorazioni auto-etnografiche, tra empatia e exotopia, tutte caratterizzate dall'esperienza trasformativa del movimento. Ho quindi incontrato queste

²⁸ La rivista pedagogica *Encyclopaideia* ha dedicato due numeri monografici al tema dell'*embodiment*. Il primo è il numero 23 del 2008 curato dalla filosofa fenomenologa Roberta De Monticelli, il secondo è il numero 37 del 2013 curato dai pedagogisti di approccio fenomenologico Denis Francesconi e Massimiliano Tarozzi.

esperienze per una serie di coincidenze significative, alle quali però ero pronta e aperta proprio per la domanda di ricerca sulla quale stavo lavorando, che si interrogava sul ruolo del sé del ricercatore. L'incontro per sincronicità (Jung, 1980) con Kathrin e il suo invito a partecipare allo spettacolo *Drift* mi hanno invitato a vivere la ricerca come esperienza di spiazamento generativo (già affrontata nel primo capitolo) in uno spazio creativo di riflessione critica e incorporata.

Come ho raccontato, invece, in apertura di questo capitolo, andare a Londra e assistere alla performance artistica *Drift* di Caroline Bergvall mi ha avvicinato al mondo dell'artista e scrittrice franco-norvegese del quale non conoscevo praticamente nulla. *Drift* è stato un vero e proprio salto nel vuoto, un atto di fiducia verso le occasioni impreviste, che ha generato in me, come ho cercato di raccontare, un salto epistemologico ovvero il movimento verso un livello di (meta)riflessività. La mia prospettiva di riferimento sulla ricerca pedagogica come processo d'apprendimento in età adulta si concentra sulla natura trasformativa (Dirkx & Merizow, 2006) della relazione di ricerca tra ricercatore, partecipanti e ambiente, tale da integrare nel processo della ricerca le diverse dimensioni - intellettuale, emotiva, etica e spirituale (in senso laico) - nel nostro essere al mondo (Formenti & Luraschi, 2016). Nell'esplorare la natura della ricerca a partire dal corpo, mi sono trovata a ripensare profondamente le cornici di significato che strutturano le percezioni, le quali secondo Gamelli implicano un posizionamento riflessivo sulla propria capacità di (auto)ascolto:

“Il corpo come misura del limite. Ma la misura del limite che altro è se non piena consapevolezza delle proprie risorse, condizione autentica per l'incontro con l'altro? Confesso qui tutto il disagio che provo nel pensare un educatore, un insegnante non formati a una sensibilità corporea. Perché stare di fronte all'altro, alle sue domande sempre incarnate di senso e di aiuto, implica innanzi tutto un posizionamento del proprio ascolto, una capacità di integrare il pensare e il sentire in un identico processo, condizione necessaria allo stare nel presente della relazione, laddove le sole teorie rischiano di far perdere il contatto, di diventare la “fonte della dismisura” [...]” (Gamelli, 2016, p.28)

Drift è l'esito di un progetto artistico composito, costituito da un libro (Bergvall, 2014) che combina parole, disegni, mappe e fotografie e da installazioni *live performance* nelle quali si alternano la lettura di testi ad alta voce, suoni e immagini. Il progetto affronta il tema delle esperienze di migrazioni in mare in una prospettiva diacronica dal Medioevo alla contemporaneità. L'intento dell'artista è generare negli spettatori profonde riflessioni sul

proprio presente di vita e trarre dall'esperienza estetica l'occasione per sperimentare percezioni ed emozioni inedite, che possono far avvertire un legame tra passato e futuro dell'umanità. Per quanto mi riguarda, la partecipazione all'evento artistico²⁹ ha suscitato in me molte domande circa il ruolo politico e sociale dell'*embodiment* e della *narrativity*; i ricercatori che si occupano di educazione come la sottoscritta vivono e lavorano in un mondo dove sono in crescita tensioni sociali, guerre e migrazioni, dove affiorano nuove forme di barbarie, ecologiche e democratiche fragilità, e sono in aumento forme di terrorismo, xenofobia, razzismo e fondamentalismi (West, 2016).

L'esperienza estetica, in questo caso l'immersione nell'evento performativo, ci rende sensibili a prendere consapevolezza critica dei contesti – storico, politico, sociale e biografico – e delle idee, credenze e emozioni legate al nostro ruolo nella società (Mezirow, 1991, 2000). Secondo Dallari e Francucci (1998), c'è una formatività intrinseca nell'esperienza estetica; questo mi consente di affermare l'utilità, dal punto di vista pedagogico, di una scelta metodologica che utilizza l'esperienza auto-etnografica interpretandola in chiave (per)formativa, e dunque istituendo un rapporto tra le forme aperte dell'arte contemporanea e il paradigma della complessità, come si vedrà nel capitolo. La produzione artistica diventa così metafora e indicatore della realtà sociale e culturale che stiamo vivendo.

La voce della Bergvall nella performance connette il tono melodrammatico, tipico del Romanticismo inglese, movimento artistico che cercava le radici della cultura Anglo-Sassone nelle antiche navigazioni tra il Mare del Nord e l'English Channel, con le esperienze odierne dei migranti che tentano di attraversare lo stretto Calais-Dover. La sua performance è risuonata nel mio corpo con pathos di sofferenza, che ho percepito con un fortissimo nodo alla gola e un profondo senso di erranza e di perdita. In particolare la lettura dei testi a voce alta e la ripetizione del suono della lettera "t" che veniva proiettata anche su di una parete dando forma a un cimitero di croci "T" mi ha particolarmente turbato e condotto in quella zona di deterritorializzazione (Appadurai, 1996) del linguaggio e flussi di corpi, studiati dalla ricercatrice e artista. Perloff (2010), in un testo di critica letteraria dedicato all'analisi della poetica e della semantica, descrive la Bergvall come una *exophonic poet*, in quanto ridisegna i confini della letteratura inglese e pratica un processo di attraversamento e di assorbimento dello straniero all'interno di sé con una ricerca linguistica incorporata. Questo assorbimento linguistico attraverso il corpo e l'uso della voce genera, secondo la critica letteraria, la

²⁹ È possibile vedere online alcuni momenti delle performance nel sito dell'artista: <http://www.carolinebergvall.com>

sensazione di avere *a cat in the throat*. Difatti durante la performance il testo di sperimentazione poetica è costantemente interrotto per lo spezzarsi della voce dell'artista. Bergvall incorpora così, come una medium su una linea di confine, i conflitti della post-modernità e del post-colonialismo. Ecco un verso estratto dalle mie note di campo: "*Abodys a corps Abody sa corps is cur bed lie in it*". Se lo spelling fonetico di "*Abodys*" richiama la parola "corpo" in inglese quella di "corps" richiama sia il termine "corpo" equivalente in francese, ma anche a detta di Camerlynck (2015) evocherebbe il linguaggio militare e burocratico inglese dove il corpo diventa "*corpse*" - cadavere. È possibile sostenere, quindi, che lo spettatore si trova a vivere, durante la performance, un'esperienza di "exotopia" (Sclavi, 2003) dove lo spiazzamento creativo lo accompagna al di fuori della *zona di comfort* per andare alla deriva (*drift*) insieme ai migranti e ai loro corpi. Tra l'altro, questa ambiguità linguistica e semantica del termine si mantiene più nascosta nella lingua italiana e quindi è stato necessario confrontarmi con i colleghi inglesi per comprendere ciò che a loro era ovvio, mentre a me risultava doppiamente estraneo. Allo stesso tempo però lo spettatore ha anche la consapevolezza di vivere un'esperienza estetica estremamente diversa dalla vita reale dei migranti. Nel mio caso mi sono sentita estranea sia ai migranti dei quali non conoscevo autenticamente l'esperienza, sia all'artista stessa in qualità di straniera perché non conoscevo l'inglese come *native speaker* e mi sfuggivano i significati multipli delle sue parole.

In sintesi, dunque, l'esperienza estetica crea un rapporto ineludibile tra l'uomo e il mondo, nel quale, in chiave performativa, l'artista invita lo spettatore a partecipare all'evento artistico con la sua presenza corporea, le percezioni e le emozioni, perché possa riflettere su un tema che riguarda (anche) la sua realtà di vita. Tale forza della performance artistica come esperienza di ricerca del senso, corporea e sensibile, nella quale il ricercatore è coinvolto con la sua presenza e i suoi pensieri, evidenzia l'importanza di riflettere e ripensare al sé del ricercatore nel processo di ricerca. Nel prossimo paragrafo sosterrò che l'epistemologia riflessiva è inevitabilmente incarnata perché la ricerca non può prescindere dal ricercatore, un organismo biologicamente complesso ma fragile, finito e unico (Damasio, 1995, p. 341).

2.2 Metariflessività: *reflexivity on reflexivity*

Nel precedente paragrafo mi sono occupata di argomentare come la riflessività in pedagogia possa configurarsi come un posizionamento corporeo del ricercatore, che ha sede non tanto nella sua testa (pensieri/riflessioni), ma nella presenza e responsività del corp. Il ricercatore partecipa in modo *autoriflessivo e sensibile* alla ricerca, nella quale è (solo) uno dei sistemi

interagenti coinvolti. In questo paragrafo approfondirò questa dimensione epistemologica, che definisco meta-riflessiva, per spingermi a fondare una riflessività ricorsiva di secondo ordine - *reflexivity on reflexivity* - dove non solo il ricercatore riflette sul proprio posizionamento corpomentale, ma lavora per acquisire consapevolezza di quegli aspetti di sé che non riesce a percepire e riconoscere.

Dopo questo paragrafo riprenderò ad analizzare l'azione, la percezione delle differenze e il movimento per la riflessività incorporata, ma in questa sede mi preme concentrarmi su una questione epistemologica strettamente collegata alla riflessività incorporata in chiave sistemica. Si tratta del problema o condizione del punto cieco³⁰. Secondo Ceruti (1989), generalmente gli esseri umani non sono consapevoli dell'esistenza di una regione del proprio campo visivo che gli occhi non vedono e che però non crea macchie nel campo percettivo. Questa idea viene da von Foerster, che basa la sua epistemologia sul concetto di "*double blind*" ovvero "non vedere di non vedere" (Foerster, 1990). Più in generale, egli sostiene che qualsiasi processo percettivo è inconscio, e in quanto tale ci sfugge. La posizione di von Foerster non è esistenzialista, ma costruttivista e dipende quindi da una scelta di posizionamento dello scienziato:

[...] Rappresentare il mondo o costruire un mondo? A mio parere questo significa: è la mia esperienza la fonte primaria di conoscenza e il mondo ne è la conseguenza? Sostengo che non si può non rispondere a questa domanda. Non esistono esperimenti che dimostrino la correttezza di una di queste due posizioni. *Perciò dipende da noi decidere. Io ho scelto la prima posizione secondo la quale siamo noi a costruire il mondo, e mi prendo tutte le responsabilità che ne derivano.* A mio parere la base dell'etica è questa convinzione di essere i costruttori del mondo. Non ha a che vedere con la morale che ti dice "tu devi" perché è il mondo la fonte dell'esperienza e il comportamento dell'uomo è obbligato. Se mi assumo la responsabilità delle mie azioni posso dire "io farò questo e non farò quello", quindi questa posizione postula le basi implicite dell'etica." (Foerster, 1990, p.10, corsivo mio)

La scelta epistemologica è anche, dunque, una scelta etica e implica per gli umani sempre un dialogo, una convivenza con l'altro, continua Foerster citando Buber:

³⁰ Ceruti (1989) non definisce la questione del punto cieco con la parola "problema", ma con il termine "conoscenza di secondo grado", in effetti si tratta di una condizione – quindi non di un "problema". Utilizzo quindi la parola "problema" in chiave sistemica riprendendo l'etimologia stessa della parola: *proballein* che significa "gettare oltre". Ciò apre alla scelta di considerare le occasioni impreviste come opportunità che fanno andare oltre i limiti per uscire appunto dalla zona di comfort.

Contemplate l'umano con l'umano e vedrete la dualità dinamica, l'essenza umana unita. Vedrete il dare e il ricevere, il potere di aggredire e quello di difendersi, la capacità di indagare e quella di reagire, due oggetti in uno che si contemplanò a vicenda con azioni alternate e dimostrano, insieme, che cosa significa essere umani. Ci avviciniamo alla possibilità di rispondere alla domanda: Che cos'è un essere umano, quando arriviamo a vederlo come un sistema, nella cui dialogica, nell'unione costituita dalla mutua presenza, l'incontro dell'altro con l'altro è realizzato e riconosciuto in qualsiasi momento. (Buber, 2004, cit. in Foerster, 1990, p. 10 e seguenti)

Le teorie della cibernetica di secondo ordine alle quali faccio riferimento (nei lavori di Foerster 1974, Maturana 1987, Morin 1974 e Varela 1991), indicano che uno degli obiettivi del ricercatore è riconoscere le dimensioni relazionali e contestuali presenti nella sua ricerca. Si tratta di una trasformazione esistenziale, forse la più acuta e rischiosa, a cui mi sento chiamata: mi riconosco dunque ricercatrice come coloro che cercano e cercando costruiscono il proprio campo di ricerca. Ciò riconfigura non solo il campo d'azione nel quale mi muovo, ma la mia stessa modalità di pensarmi "ricercatrice" poiché implica la responsabilità etica di fare i conti con le molteplici contingenze dell'incontro con l'altro e con l'ambiente.

La critica epistemologica al dualismo mente/corpo che caratterizza la ricerca tradizionale trova oggi una corrispondenza nel lavoro degli scienziati sperimentali che tentano di comprendere il ruolo del corpo e del movimento nei processi emotivi e affettivi. Come ho messo in evidenza nel precedente capitolo, sono state le neuroscienze cognitive (Gallese, Keyers e Rizzolatti, 2004) ad aver messo in evidenza, oltre alla centralità del corpo e del movimento, il ruolo della simulazione percepita delle azioni e delle emozioni degli altri: in una parola la crucialità della relazione nel processo mentale. La mente relazionale, incorporata, situata in un'esperienza, non è ma diviene mentre il cervello fa. Il corpo dà ed è la forma della mente (Gallagher, 2005) attraverso il coordinamento relazionale tra le parti. In Bateson (1972) la mente è la forma del corpo. L'esperienza è quindi allo stesso tempo opportunità per conoscere il mondo e vincolo poiché sono le reti di relazioni che il nostro corpo sostiene in interazione con il mondo a generare la capacità di vedere, non solo, come ha sostenuto Foerster (1981), noi non vediamo di non vedere, ma come organismo cosciente, con i miei soli mezzi emotivi e cognitivi spontanei, vedo poco e forse male. Come umano, tuttavia, ho la possibilità di assumermi la responsabilità di ampliare la mia capacità di comprensione e scegliere di iniziare un percorso di conoscenza radicalmente incerto (Morin, 2015) e claudicante (Scardicchio, 2012). Lasciarsi condurre dalla deriva, scegliere di seguire

la strada aperta grazie all'exotopia significa definire la posizione riflessiva come fondamento etico per la ricerca pedagogica. Ma – mi interrogo - anche a costo di perdermi?

Nel precedente capitolo ho mostrato come questo processo di ricerca di un nuovo posizionamento riflessivo implichi la voce del ricercatore come presenza nella scrittura. Ritengo che la scelta di esplicitare consapevolmente il proprio ruolo e la propria presenza nel processo di ricerca sia da intendersi come una marca distintiva della meta-riflessività di secondo ordine, ovvero di una forma di riflessività epistemologica che connette azioni, percezioni, emozioni e pensieri incorporati del ricercatore e che è anche capace di ripensarli e riguardarli mettendoli in discussione continua - *reflexivity on reflexivity*. In questa direzione sento, come racconto negli estratti auto-etnografici, la fatica di fermare sulla carta la dinamicità dell'esperienza incorporata. Le parole allora formano la sintassi di un discorso ridondante, dove la scrittura è involuta: piena di periodi che si aprono su altri periodi e che tornano su se stessi senza dar cenno di volersi chiudere, come a fare da contrappunto al tema del prossimo paragrafo dedicato alla riflessività che si fa ricerca e desidera inserirsi nel dibattito pedagogico relativo all'agire educativo proponendo una particolare forma di riflessività tra narrazione e pensiero critico che integri la razionalità riflessiva (Striano, 2001) con il pensiero del cuore (Hillman 2002, Mortari, 2006b).

La necessità di un'epistemologia della riflessività di secondo ordine non è nuovo nel discorso della pedagogia italiana ed è chiaramente rintracciabile negli studi di Marco Dallari e Chiara Scardicchio alla quale mi sono liberamente ispirata per creare il mio personale posizionamento autoriflessivo che Scardicchio (2012) definisce con il termine di "Auto-Bio-Epistemologia". Ricostruire la propria autobioepistemologia implica non solo il rischiaramento del ricercatore a se stesso - riflessività di primo livello – ma anche della sua ricerca e meglio, sostiene Scardicchio, della "partigianità della sua ricerca a ogni suo lettore/fruttore" (p. 49). Indagare *il sistema di credenze entro cui si è impegnati* rappresenta una postura biograficamente connotata e ricorsiva – riflessività di secondo livello per:

“provare a *guardarsi da fuori*, conoscenza previa del *proprio paradigma e del suo contesto*, provando ad accedere a quei *metalivelli inviolati – disordine, circolarietà, incertezza, contraddizione* e residui non scientifici costretti a rimanere ai margini della ricerca tradizionale – che disegnano – delimitano – l'orizzonte – teoretico quanto prassico – di ognuno.” (Scardicchio, 2012, p. 50, corsivi miei)

Questo posizionamento equivale quindi a una consapevolezza di "bio-logicità" (p. 50) che costituisce un'epistemologia capace di comporre una visione della realtà di ricerca insieme

scientifico e estetico (nel paragrafo 4 approfondirò il concetto di estetica in chiave batesoniana). Le riflessioni che stiamo condividendo costituiscono secondo Marco Dallari (2007) uno dei nodi problematici e spesso contraddittori della vita accademica e dell'ambito stesso della ricerca scientifica:

“La *ricerca* si dice in ambito accademico, e non solo, è scientifica, e questa parola fatale, col suo portato di strumenti, metodologie, norme, procedure e validazioni sembra allontanare da sé e dal ricercatore la dimensione soggettiva e sempre relativa all'identità. Ma non è così poiché la curiosità, le scelte, la dimensione sempre contestuale e situata del ricercatore, fa sì che non solo procedimenti e risultati siano influenzati da ciò che ognuno di noi è, ma che qualunque sia l'oggetto nominabile a freddo della ricerca, *ciò che il ricercatore sta cercando e costruendo è sempre (anche) la sua identità di ricercatore.*” (Dallari, 2007, p. 12, corsivi miei)

Se il sapere pedagogico intende superare il modello dicotomico cartesiano come teorizzato nel precedente capitolo occorre saper creare una prassi riflessiva capace di creare e realizzare ricerche “con caratteristiche di autenticità” (Dallari, 2007, p.12) dove l'esito di una ricerca tra narrazione e pensiero critico arricchisce, non solo la soggettività del ricercatore, ma diviene, vista l'originalità del lavoro, anche fonte di conoscenza nuova per le istituzioni accademiche e professionali. Per questi motivi, nel prossimo paragrafo, dimostrerò il valore dell'affrontare la sfida dell'idea di riflessività *embodied* per chi ha una formazione accademica, e la risorsa, in termini di credibilità, fondatezza, innovazione e creatività che questa può garantire alle istituzioni nelle quali ricercatori autoriflessivi e sensibili svolgono le loro attività.

2.3 La riflessività *embodied* nella ricerca tra narrazione e pensiero critico

Listening: Following a bird in – The 12th room, Ezio Bosso

La parola riflessività è, oggi, utilizzata in pedagogia come un termine passe-partout per identificare una risorsa utile al professionista formatore/ricercatore per far fronte a sfide complesse e imprevedibili dell'educazione e al fine di riflettere sul proprio lavoro. Molto spesso questo termine è, però, usato a sproposito poiché il concetto di riflessività viene inteso come uno strumento utile alle prassi pedagogiche oppure come una competenza da sviluppare negli educatori o negli educandi. Entrambe queste declinazioni sono, a mio avviso, riduttive e forvianti poiché, come dimostrerò in questo paragrafo, non lasciano emergere un modello di

riflessività teorico e prassico insieme capaci di ripensare, con il corpo e con la mente, alle proprie azioni (primo livello di riflessività) e alle premesse che muovono le proprie azioni (secondo livello di riflessività). L'idea della riflessività *embodied* è quindi una grande sfida per chi ha una formazione accademica come ho già mostrato nel precedente paragrafo.

In questo paragrafo proporrò cinque diverse vie riflessive identificate nella letteratura per teorizzare la possibilità di una pratica riflessiva in pedagogia realmente *embodied* ovvero incorporata, intersoggettiva e centrata sul posizionamento sensibile e in azione del ricercatore/formatore.

Nell'introduzione al volume collettaneo *Research and Reflexivity*, il curatore Frederick Steier (1991) argomenta la nozione di riflessività a partire dalla definizione dello psicologo sociale G.H. Mead (1962) secondo il quale essa è il processo di *turning-back of one's experience upon oneself* - il ritorno dell'esperienza sul soggetto che la compie - una dinamica processuale circolare, nella quale la riflessività è guidata dalle relazioni che i soggetti intrattengono con i sistemi sociali e che può essere quindi compresa solamente a partire da tali relazioni. Il presente capitolo accoglie le premesse e le interrogazioni dei ricercatori della *Second Order Cybernetics* secondo cui l'osservatore è parte del sistema osservato e ogni atto di descrizione è riflessivamente creato da una parte del sistema (von Foerster, 1974, 1981). La riflessività, nella ricerca qualitativa, invita i ricercatori a pensare in modo critico al proprio posizionamento in relazione all'epistemologia, all'ontologia e alla metodologia, oltre che alle responsabilità etiche. Steier, prendendo spunto dalle ricerche antropologiche ed etnografiche, invita tutta la comunità scientifica dei ricercatori a mettere al centro la riflessività:

“Io, a questo punto, suggerisco, seguendo lo studio antropologico di Geertz (1973) e dei modelli delle comunità locali individuati da Gudeman e Penn (1982: 101), di diventare consapevoli delle nostre stesse attività di ricerca attraverso la comprensione di come esse raccontino a noi stessi una storia su noi stessi – *telling ourselves a story about ourselves* [...] Forse noi abbiamo bisogno di pensare alla ricerca come costituita da processi di riflessività sociale, e inoltre, che l'auto-riflessività – *self-reflexivity* - è un processo sociale. Tuttavia noi dobbiamo ricordare a noi stessi che noi raccontiamo le nostre storie attraverso gli altri e quindi, per di più, che le nostre storie autoriflessive hanno bisogno di non essere banalizzate.”
(Steier, 1991, p. 3 traduzione mia)

Steier quindi non si limita a dare valore ai processi riflessivi definendoli come processi sociali, ma prende in esame lo sviluppo di tali processi e l'acquisizione di consapevolezza

(autoascolto del ricercatore) come una parte integrante di essi. Oggi un crescente numero di ricercatori sociali è consapevole di avere un'influenza, diretta e indiretta, sui processi e quindi sui risultati della propria ricerca, perciò cerca di esplicitare il proprio ruolo attraverso personali riflessioni e ri-posizionamenti - che chiamerò *Reflexive Positioning* nel capitolo 3 - che diventano parte di un certo stile e modalità di ricerca scientifica (Hunt & Sampson, 2006).

Il concetto di riflessività nella tradizione delle scienze sociali e educative ha assunto varie declinazioni, ma vorrei nuovamente sottolineare con energia che molte definizioni sottolineano le dimensioni razionali e passive che collocano tale processo nella “testa” del ricercatore. Inoltre secondo Bound, Keogh e Walker (1985), la parola riflessività è frequentemente usata come un termine generico per quelle attività intellettuali e affettive in cui gli individui si impegnano per esplorare le proprie esperienze con l'obiettivo di giungere a nuove comprensioni e valutazioni, ma tali esplorazioni risultano una svalutazione del termine sociale perché sono spesso attività individuali e non condivise.

La mia visione invece suggerisce una riflessività cognitiva-emozionale che nasce dall'emergere di forme di consapevolezza a partire dall'interazione (Hunt, 2013). Intendo la cognizione come “ogni operazione e organizzazione mentale che è coinvolta nel linguaggio, nel significato, nelle percezioni, nei sistemi concettuali e nella ragione” e che prevalentemente inconscie e fondamentalmente connesse con le emozioni (Lakoff & Johnson, 1999; pp. 11-13, traduzione mia). In particolare intendo la riflessività come un'azione del sistema corpo/mente che si muove in un ambiente e che consente attraverso un processo di ricerca di far emergere percezioni, movimenti ed emozioni capaci di dare significati nuovi – più complessi e multi sfaccettati della realtà. In altri termini, nel prossimo paragrafo comporrò la parola scritta con il disegno a mano libera e mostrerò come sia possibile dare una forma grafica alla postura corporea del ricercatore al fine, dunque, di portare alla luce i processi di riflessività *embodied*.

2.3.1 *Le cinque Vie della riflessività in pedagogia*

Il concetto di riflessività è stato oggetto di molteplici interpretazioni e analisi nelle scienze umane, dando luogo a diverse definizioni, che corrispondono ad altrettante problematiche nel lavoro di ricerca (Qualley, 1997). Il cardine del discorso sulla riflessività è, quindi, il ruolo che il ricercatore assume nella ricerca e il rapporto che sviluppa, durante la ricerca, con gli

attori sociali³¹ e con i processi della ricerca stessa. Particolarmente rilevanti risultano essere alcune riflessioni sociologiche di Bourdieu (1992) secondo il quale la riflessività è un'autoanalisi del ricercatore che riflette sulle condizioni di possibilità della propria disciplina e che sottopone se stesso al medesimo esame critico a cui sottopone il proprio oggetto d'indagine. Il ricercatore è il soggetto che avvia un processo di "oggettivazione" sul mondo sociale; nella relazione di potere che s'instaura tra soggetto e oggetto della ricerca è il ricercatore che definisce, analizza, categorizza e descrive il proprio "oggetto" scientifico. Per il sociologo, dunque, la questione della riflessività è anche una questione di potere, connessa alla possibilità politica di far parte di un'istituzione che legittima il tipo di sapere prodotto sul mondo sociale (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 32). Le scelte epistemologiche, infatti, influenzano il posizionamento intellettuale del ricercatore all'interno del panorama teorico della disciplina. Mettere in luce i presupposti epistemologici, teorici e metodologici significa evidenziare e sottoporre ad analisi critica l'archeologia delle proprie scelte professionali e delle proprie interpretazioni (Bourdieu e Wacquant, 1992). Bourdieu è probabilmente l'autore che meglio ha analizzato le condizioni socio-storiche di produzione del sapere sociologico (Finlay, 2002). Il posizionamento intellettuale influisce anche sulle domande cognitive che un ricercatore è in grado di porsi a partire dal particolare sguardo che assume.

Sempre dal punto di vista sociologico un ulteriore elemento riflessivo riguarda le determinanti biografiche del ricercatore e, quindi, la sua appartenenza di classe, genere, etnia e generazione. L'accesso a un determinato campo d'indagine può essere negato o facilitato proprio in base alle determinanti sociali e alle caratteristiche personali del ricercatore o della ricercatrice³². Secondo Bourdieu, è necessario che il ricercatore analizzi i modi in cui le determinanti sociali (ovvero genere, classe, ecc.) intervengano nel proprio modo di fare

³¹ Sebbene in questo capitolo il tema della riflessività sarà analizzato a partire dalle fasi della ricerca nelle scienze umane è utile sottolineare che, a partire dagli anni '70, sono emersi alcuni indirizzi critici di ricerca interessati all'analisi della riflessività nelle scienze naturali. Da un lato sono stati condotti da scienziati naturali studi sul proprio ruolo nell'interazione con gli oggetti di ricerca; un esempio in questo senso è il libro "Quando il lupo vivrà con l'agnello" dell'etologa francese Vinciane Despret (2004). Dall'altro alcuni sociologi sono entrati nei laboratori ed hanno analizzato i meccanismi sociali implicati nella conduzione degli esperimenti, la produzione e la comunicazione del lavoro scientifico (Hacking, 2000; Latour 2007). In linea generale è importante sottolineare come la riflessività e la dimensione biografica del ricercatore assumano significati diversi in discipline differenti. Infatti, per esempio, se dal punto di vista sociologico la riflessività permette di risignificare le variabili della ricerca, da quello psicologico emergono gli aspetti legati alla soggettività, mentre dal punto di vista pedagogico la riflessività permette di ripensare profondamente ai processi di apprendimento e formazione. Il mio punto di vista è quest'ultimo e guarda con interesse gli studi di Mezirow (1991, 2016) che mettono al centro la dimensione trasformativa dell'educazione degli adulti a partire da una dimensione sociale e dialogica alla quale farò riferimento nel corso del presente capitolo.

³² Le riflessioni circa la biografia del ricercatore e il suo accesso al campo di ricerca saranno oggetto di una più approfondita argomentazione nei prossimi capitoli.

ricerca, di accedere al campo e di relazionarsi con esso (Bourdieu e Wacquant, 1992). Il campo d'indagine viene definito prima dell'avvio della ricerca vera e propria; tale definizione deriva dalle conoscenze teoriche e personali pregresse, che solo in parte, possono essere note al ricercatore e dunque rese esplicite. Per Bourdieu ogni ricerca necessita di una riflessione sulle condizioni intellettuali e sociali che la rendono possibile; ciò che è importante analizzare non sono i risultati in sé, ma il processo e il procedimento con cui sono stati ottenuti. Innanzitutto, quindi, è necessario sottoporre ad analisi critica ciò che l'autore definisce, andando al di là della dimensione biografica, «l'inconscio scientifico collettivo inscritto nelle teorie, nei problemi, nelle categorie [...] dell'intendimento scientifico» (Bourdieu e Wacquant, 1992, p.33).

Nell'analisi della letteratura scientifica, gli studi di Linda Finlay (2002, 2003, 2015) mi hanno guidato nell'ampliare il mio sguardo sul tema in oggetto e hanno provocato una ricerca personale su cosa è per me la riflessività (paragrafi 4 e 5). Finlay³³ è una ricercatrice inglese e psicoterapeuta a indirizzo integrato e centrato sulla relazione, che lavora nell'ambito della ricerca qualitativa per i professionisti della cura e della salute. Nei suoi lavori usa la metafora del viaggio³⁴ per descrivere come la riflessività possa seguire molteplici piste. La ricercatrice esamina cinque varianti possibili della riflessività e ci invita a esplorare queste tipologie come mappe per tracciare un viaggio riflessivo:

“La riflessività diventò il mio problema e la mia soluzione insieme. *Il mio viaggio* iniziò con una crescente agitazione, per il desiderio di scoprire le differenti dimensioni della riflessività, *esplorai e mappai perciò differenti piste*. Ho avvertito allora che prima dovevo comprendere queste differenti vie di attraversamento alla riflessività e poi avrei potuto provare a capire come praticarle io stessa nella mia specifica ricerca.” (Finlay, 2003, p.3 traduzione mia, corsivi miei)

³³ Maggiori informazioni sulla ricercatrice sono disponibili al suo sito personale: <http://lindafinlay.co.uk>.

³⁴ La metafora del viaggio è pregnante per l'umanità. Infatti l'umanità è in cammino da sei milioni di anni, sostiene Telmo Pievani (2015), riprendendo gli studi antropologici di Leroi-Gourhan (1977) e sono stati i movimenti del corpo, attraverso gli spostamenti (i viaggi, migrazioni, ecc.) a plasmare il cervello umano. Camminare e pensare sono pratiche interdipendenti (Gamelli, 2016) poiché biologicamente la vita di ogni singolo bambino comincia con il camminare e l'idea del viaggio apre alla sensazione del mondo. Camminare dispone alla conversazione e alla riflessione (Demetrio, 2008b) così che camminare non è solo una pratica fisica e pensare non è solo una pratica intellettuale (Gros, 2013).

Le cinque piste esplorate da Finlay nel suo *reflexive journey* si offrono come pratiche *embodied* intrecciate dentro il processo di ricerca, che può essere concepito e percepito come un'azione di movimento tra gesti e parole. Le vie sono cinque modalità di approccio al tema della riflessività che la ricercatrice ha individuato nella letteratura sul tema. Queste sono: (1) l'introspezione, (2) la riflessione intersoggettiva, (3) la collaborazione reciproca, (4) la critica sociale e (5) la decostruzione ironica e possono essere viste sia come vie a se stanti (primo livello di riflessività), sia come linea di sviluppo evolutiva che porta il ricercatore a sviluppare una riflessività sempre più complessa e multidimensionale (secondo livello di riflessività). Prima di esaminarle una per una è interessante sottolineare che l'autrice ascrive a queste pratiche la sua capacità di posizionamento riflessivo, da lei definito come incorporato, intersoggettivo ed ermeneutico (Finlay 2003, pp. 105-119). Ne risulta un'interessante mappa per orientarci all'interno del tema, poiché è complesso muoversi attraverso le miriadi di forme della riflessività - *myriad forms of reflexivity* - che costituiscono, a tutti gli effetti, la storia degli ultimi cinquant'anni della ricerca qualitativa. Il punto comune a tutte le declinazioni del discorso sulla riflessività è la continua interrogazione circa il ruolo del ricercatore nel processo di ricerca. Infatti, è proprio attorno agli anni Settanta che emerge, come abbiamo precedentemente accennato, una "metodologica consapevolezza di sé" per il ricercatore. In particolare, sono proprio le critiche etnografiche all'etnografia stessa (guidate da autori come Clifford & Marcus, 1986³⁵), a spingere la ricerca qualitativa nella direzione di un "nuovo paradigma, situato nella scoperta della riflessività come centro del pensiero metodologico" (Seale, 1999, p.160, traduzione mia). Da allora l'urgenza di esplicitare la posizione del ricercatore e le dimensioni relazionali e di potere tra i partecipanti alla ricerca ha generato una proliferazione delle "narrative del sé" che aprono a sempre nuove dimensioni interroganti circa le "distorsioni" che possono avere luogo nella formulazione della domanda di ricerca, nell'analisi dei dati, nelle rappresentazioni e, infine nella scrittura della ricerca (Reinharz, 1997). Impossibile provare a essere esaustiva poiché, anche solo prendendo in analisi gli ultimi trent'anni, si sono sviluppati processi di scrittura sempre più personali e stili innovativi. Ricercatori come Geertz (1988), ad esempio, hanno saputo creare testi auto-critici all'interno dei quali riconoscono esplicitamente che le conclusioni della loro ricerca sono parziali, "partigiane". La riflessività è problematica perché ogni ricercatore in trova in un "punto

³⁵ Il volume collettaneo intitolato: *Writing culture: the poetics and politics of ethnography* segna un punto di svolta all'interno della letteratura antropologica. Gli autori si muovono attraverso le posizioni postmoderne mettendone in luce i dubbi metodologici e teorici, circa la costruzione "autoritaria" della conoscenza, e argomentando come le presunte "assunzioni di verità" - *truth claims* possano nascondere interessi politici.

cieco”, come ho mostrato nel paragrafo 2. Richardson sostiene che “l’auto-riflessività – *self-reflexivity*³⁶ rischia di non sottolineare abbastanza le complesse dinamiche politiche e ideologiche nascoste nella nostra scrittura” (Richardson, 1994, p.523, traduzione mia) e delle quali siamo solo in parte consapevoli. Edward M. Bruner, d’altra parte, evidenzia che il ricercatore “appare non come un singolo studioso creativo che fa delle scoperte, ma soprattutto come una materia corporea di pensieri che si dispiega in strutture narrative” (Bruner, E.M. 1986, p.150 traduzione mia). Potrei continuare a lungo, poiché nel variegato mondo della ricerca qualitativa un numero ampio di ricercatori affermano, in accordo con le loro premesse epistemologiche variamente definite, che il posizionamento nella ricerca necessita di un’esplicitazione e di una riflessione dinamica e di una messa in gioco del proprio “doppio cieco” (paragrafo 2). Il dibattito sulle pratiche riflessive è aperto, in continua evoluzione e presenta opportunità e sfide che i ricercatori affrontano seguendo deliberatamente itinerari differenti. La metafora del viaggio appare quindi molto convincente per descrivere le cinque vie delle riflessività individuate da Finlay (2003, pp. 105-119), che presento nei seguenti sotto paragrafi, ai quali aggiungerò, nella parte finale del capitolo, la mia idea di *viaggio come deriva*.

Nei seguenti cinque paragrafi, per ogni via proposta da Finlay offrirò la sua definizione e la mia interpretazione sia estetica (disegni) sia concettuale poiché la riflessività è intorno a noi, è nella relazione e nello scambio. Per questo motivo i disegni non solo un orpello estetico, ma rappresentano una modalità d’interazione dinamica con la teoria e costituiscono parte del processo di ricerca stesso. Come sostiene Dallari “il codice iconico offre allo sguardo uno spazio da esplorare in tutte le direzioni e le immagini hanno un compito narrativo non subalterno, ma complementare a quello della parola” (2012, p. 17). In questa chiave interpretativa le immagini intendono generare parole e riflessioni in chi le guarda, a partire dal ricercatore stesso che le ha create, e quindi possono stimolare costruzioni inedite di nessi e significati nuovi per la ricerca *embodied* in pedagogia. Il viaggio diviene così una deriva nel momento in cui accoglie nella metafora/immagine del cuore, utilizzata per dare forma alle cinque vie, la disponibilità e la curiosità del ricercatore nel lasciarsi guidare dalle percezioni, dalle emozioni e dai pensieri durante il processo di ricerca.

³⁶ Nel paragrafo seguente sono presentate le principali differenze tra i concetti di self, reflexivity e self-reflexivity.

2.3.2 La Via della riflessività come “Pratica di Introspezione”



Figura 1 – La riflessività come pratica di introspezione

La prima via affronta la riflessività come una pratica d'introspezione. Quando Maslow affermò che “non esiste un sostituto dell'esperienza” (1966, p. 45 traduzione mia), stava suggerendo ai ricercatori il valore del dialogo con se stessi sulla e durante l'esperienza di ricerca. Lo studio introspettivo dell'esperienza personale del ricercatore ha come finalità primaria l'autorizzarsi ad accogliere, riconoscere e nominare le emozioni e sensazioni vissute durante la ricerca, senza però crogiolarsi in esse. Non si tratta di un lavoro di cura di sé, poiché il fine è sempre la conoscenza. Infatti la sfida, per i ricercatori ingaggiati nell'uso dell'introspezione, è riuscire a utilizzare le percezioni e i vissuti personali, intimi e soggettivi, non come fine del processo riflessivo, ma come una porta d'accesso a ulteriori comprensioni

al fine di acquisire una visione più ampia dei processi studiati. In questo senso, il ricercatore si muove attraverso una pratica introspettiva iniziale per andare oltre e “diventare maggiormente consapevole delle connessioni tra la sua esperienza personale e quella dei partecipanti della ricerca, in relazione entrambe con il più ampio contesto sociale” (Woolgar, 1989, p. 22 traduzione mia).

2.3.3 La Via della riflessività come “Riflessione Intersoggettiva”



Figura 2 – La riflessività come riflessione intersoggettiva

La seconda variante della riflessività mette invece in primo piano le dimensioni intersoggettive della ricerca e quindi critica alcune posizioni introspettive perché relegate “all’interno” della presunta soggettività del ricercatore. La categoria di riflessività come “riflessione intersoggettiva” si è sviluppata significativamente soprattutto negli ultimi quindici anni e può essere rintracciata nelle posizioni di diversi ricercatori di approccio fenomenologico, femminista, psicoanalitico o etnografico. I ricercatori esplorano reciprocamente con i partecipanti i significati che si sviluppano nelle relazioni di ricerca. Il

loro obiettivo è far emergere e negoziare la natura degli incontri di ricerca con i soggetti della ricerca (Hollway & Jefferson 2001). Chiarire le interrelazioni dinamiche tra ricercatore e soggetto della ricerca è un'azione che implica anche riuscire ad accedere al piano soggettivo e personale, che però non è mai totalmente né necessariamente consapevole, che i partecipanti della ricerca, ricercatore compreso, mettono in gioco durante le complesse dinamiche interattive (*inter-acting*) della ricerca. I ricercatori che seguono questa pista hanno anche sottolineato come questo genere di riflessività scopra sempre ulteriori strati di opacità tanto che, all'interno dello stesso filone, convivono anche alcune posizioni critiche che sostengono, al fine di farne emergere i paradossi, l'impossibilità e allo stesso tempo il desiderio del ricercatore di raggiungere una "superumana consapevolezza di sé" – *superhuman self-consciousness* (Seale, 1999). In sintesi, quando ricercatore e soggetti della ricerca interagiscono mettono in atto le loro motivazioni personali per lo più inconscie e quindi è importante per il ricercatore riflettere e approfondire queste dimensioni latenti e tacite.

2.3.4 La Via della riflessività come "Collaborazione Reciproca"

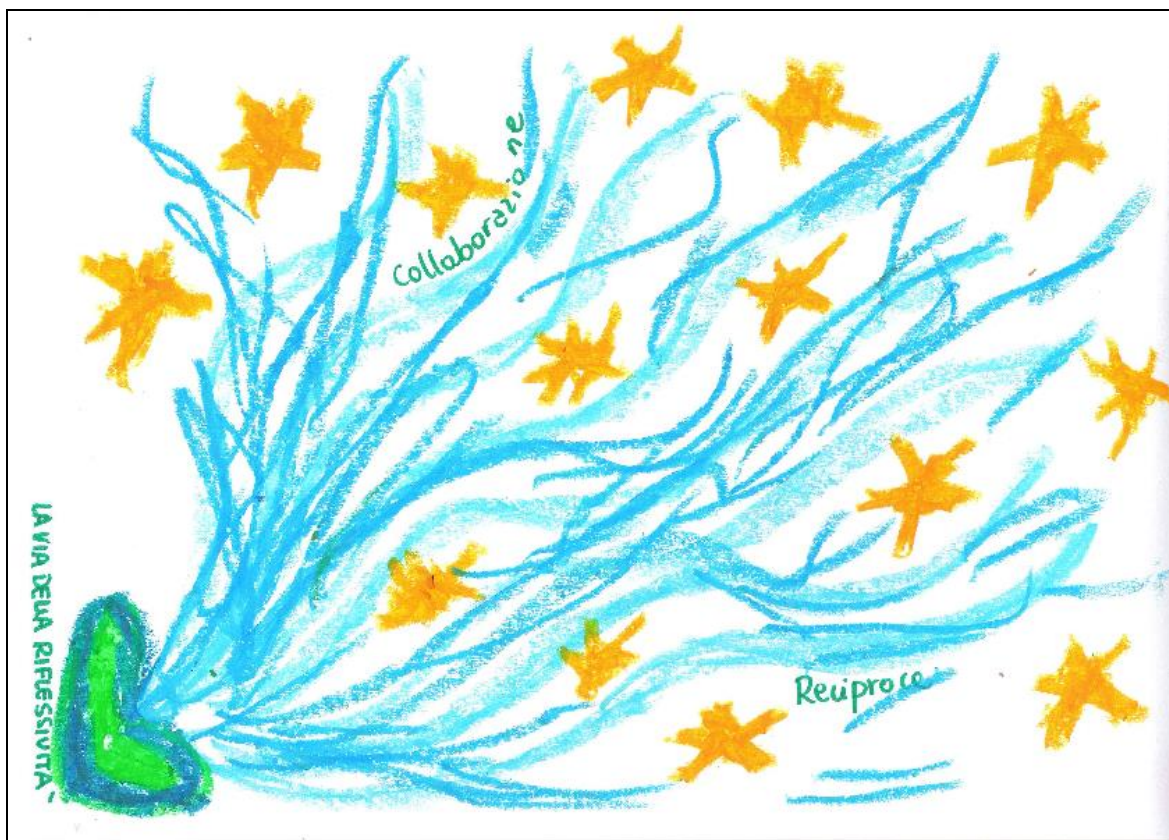


Figura 3 – La riflessività come collaborazione reciproca

La terza via della riflessività si differenzia dalla precedente perché implica una maggiore condivisione tra ricercatore e soggetti della ricerca, infatti questi ultimi divengono partecipanti attivi a tutti gli effetti nella ricerca. Finlay identifica tale via analizzando la *co-operative inquiry* (e.g. Heron, 1996; Reason, 1998). La “collaborazione reciproca” è, per Finlay, un recente approccio sviluppatosi a partire dagli approcci di ricerca sociologici e dal dibattito femminista (e.g. Wilkinson, 1998; Banister et al., 1994). In Italia, nell’ambito educativo e pedagogico, è possibile riconoscere in questa via l’approccio di ricerca definito “Spirale della Conoscenza” da Formenti (2009). Formenti infatti, a partire da Heron e Reason, fonda le premesse di ogni attività di conoscenza – ricerca e formazione – nell’ingaggiare i partecipanti in modo performativo, incorporato e compositivo³⁷. Il riconoscimento della ricerca come un processo relazionale ha portato tali ricercatori a riconoscere a tutti i partecipanti, e non soltanto quindi al ricercatore, la capacità di “diventare riflessivi”, . Tutti gli attori coinvolti possono partecipare attivamente alla ricerca e diventare in questo modo co-ricercatori. La riflessività “collaborativa” offre l’opportunità di ascoltare e prendere in considerazione le multiple voci e posizioni, anche conflittuali, presenti nel gruppo dei partecipanti. La ricerca cooperativa mostra come sia possibile, attraverso la creazione di un dialogo tra i partecipanti, andare oltre le teorie preconette e le comprensioni personali dei membri del gruppo – anche perciò del ricercatore stesso – per generare insieme rappresentazioni multiple dell’oggetto della ricerca e dell’esperienza stessa del processo di ricerca. Praticare la riflessività come espressione delle “voci multiple”³⁸ implica la creazione di un dialogo “genuino” (Hallis, 1999). Questa via riflessiva rappresenta una sfida per il ricercatore che, seppur ispirato da uno spirito democratico, corre il rischio di generare una retorica egualitaria con i partecipanti della ricerca e quindi attivare processi collusivi, di compromesso invece che di reale negoziazione, e interrelazioni cariche di incomprensioni non chiaramente distinguibili (Finlay, 2003).

³⁷ L’approccio com-positivo alla ricerca sviluppato da Formenti (2009) sarà esplorato nel prossimo capitolo poiché costituisce uno dei punti di partenza teorici e epistemologici di questa tesi.

³⁸ La ricerca come creazione di “voci multiple” e le connessioni tra riflessività e voce saranno l’oggetto di attenzione di uno dei casi di studio di questa tesi e ne rimando quindi l’approfondimento ai prossimi capitoli.

2.3.5 La Via della riflessività come “Critica sociale”

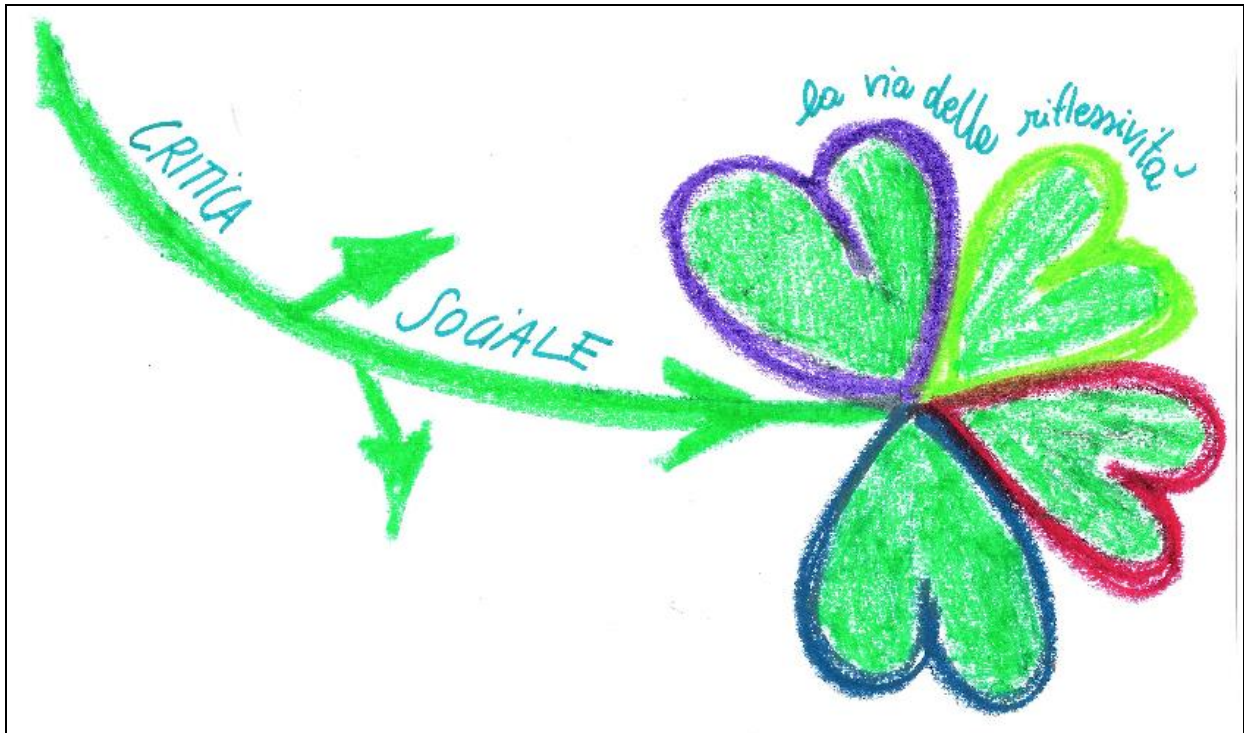


Figura 4 – La riflessività come critica sociale

Il quarto percorso riflessivo evidenzia, secondo Finlay, la possibilità per la riflessività di divenire occasione di una “critica sociale”. Obiettivo primario in questo caso è riconoscere le dinamiche di potere tra ricercatore e partecipanti al fine di sottolineare la problematicità di pratiche istituzionali coercitive, identificando in particolare quando “la voce dei partecipanti si trasforma da soggetto a oggetto di potere di altri” (Johnson & Scott, 1997, p. 40 traduzione mia). Ricercatori afferenti all’area della Post-Qualitative Research (Adams St. Pierre, 2011) hanno dunque lavorato per individuare i discorsi contraddittori in cui sono immersi i soggetti nelle relazioni sociali in epoca contemporanea e postmoderna. Tali discorsi possono essere rivelati attraverso l’analisi dei dialoghi con i partecipanti. Queste tensioni dinamiche, presenti tra soggetti e contesti sociali, vengono descritte come esito della “dimensione polivocalica” – *polivocality* (Lincoln & Denzin, 2011) della ricerca, che richiede di utilizzare forme multiple di analisi e vie di produzione della conoscenza, nelle quali sono compresi i linguaggi artistici, performativi e creativi. Le voci multiple generate da un approccio “polivocalico” sono dunque

ritenute necessarie per comprendere in modo critico e riflessivo la società, poiché restituiscono più efficacemente alcune dinamiche di potere comunicativo e conoscitivo nelle quali siamo immersi. La riflessività è qui intesa come una pratica che invita il ricercatore a diventare critico per evitare ogni forma di edulcorazione o di “sanitizzazione”, ma anzi dare visibilità nel proprio testo di ricerca a dubbi, incertezze, rischi, perplessità e limiti interni al suo stesso lavoro (Gough, 2003).

Alla ricerca di questa coerenza, alcuni ricercatori hanno ritenuto di poter ispirarsi ai linguaggi artistici ed estetici (Denzin, 2000). Infatti sono sempre più frequenti ricerche che compongono dati di analisi propri della ricerca qualitativa, ad esempio generati attraverso l’auto-etnografia del ricercatore (Ellis & Bochner, 2000), con altri dati generati attraverso la produzione artistica, da parte del ricercatore o dei soggetti di ricerca – *art-based research* (Knowles & Cole, 2008). Tyler (1987) ha sostenuto che la riflessività postmoderna del ricercatore è chiamata a “evocare” più che a “rappresentare”, per l’impossibilità di principio di pervenire a una rappresentazione unica, corretta e definitiva del fenomeno studiato. Sarebbe quindi sensato raccontare un fenomeno attraverso l’accostamento di molteplici rappresentazioni (in forme diverse) al fine di crearne una visione complessa che non espunge, ma al contrario valorizza e fa risaltare, gli aspetti contraddittori. Tutto ciò conduce a percorrere piste di ricerca multiple dove i ricercatori e i partecipanti sono invitati a sviluppare una pratica e un pensiero capaci di cambiare posizione e generare visioni differenti della ricerca stessa. A tale filone riflessivo mi sono più volte ispirata durante la scrittura di questo paragrafo e nella realizzazione dei disegni. Che cosa hai scoperto facendoli?

Studiando questa via della riflessività come viene proposta da Finlay (2003) mi sarei aspettata ben altro, poiché in termini generali l’espressione “critica sociale” raccoglie un’ampia strumentazione concettuale offerta dalle scienze umane contemporanee, dall’antropologia alla sociologia, dalla teoria della storia all’economia politica, dalla psicoanalisi alla filosofia, dai *gender studies* ai *postcolonial studies*, i quali sono accomunati dall’obiettivo di formare uno sguardo capace di cogliere i nessi profondi della crisi contemporanea, attraverso l’apertura a un sapere interdisciplinare e un ricercatore che sappia valorizzare la grande tradizione di teoria critica della società – sviluppata in particolare dalla “Scuola di Francoforte³⁹”. Invece questa via riflessiva, pur evidenziando gli aspetti macrosociali della ricerca, si concentra nella critica verso forme di indagine specifiche, che generano come esito “storie singole”, per

³⁹ Per un’introduzione alla “Scuola di Francoforte” e alla teoria critica dei principali esponenti Adorno, Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse e Pollow faccio riferimento a Donaggio, E. (2005). (a cura di). *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Torino: Einaudi.

evidenziarne i rischi e i pericoli. Secondo Finlay, infatti, il ricercatore che intraprende questa via matura innanzitutto una consapevolezza circa il potere delle storie narrate, e riconosce che questo potere plasma ed è plasmato da chi racconta le storie e da come le racconta. Inoltre, inizia a capire e a problematizzare la stranezza di “vedersi distorti” nel testo, o di non vedersi affatto, che i partecipanti della ricerca possono sperimentare.

2.3.6 La Via della riflessività come “Decostruzione Ironica”

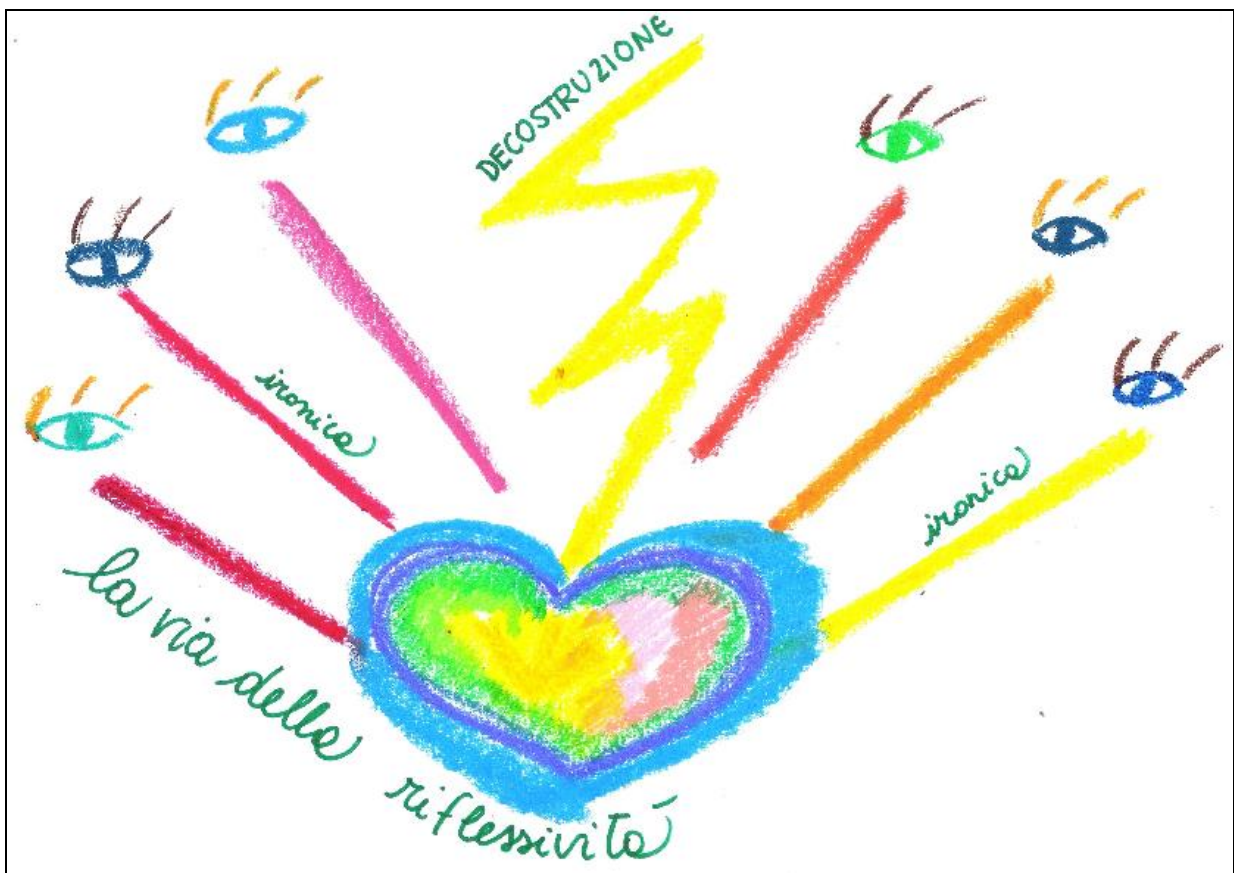


Figura 5 – La riflessività come decostruzione ironica

La quinta via è percorsa dai ricercatori che considerano la riflessività una pratica di decostruzione ironica della ricerca. Questa via nasce dal paradigma post-moderno e post-strutturalista ed è in continuità con la via riflessiva della “critica sociale”. Infatti, se la precedente quarta via ha come obiettivo quello di criticare e riflettere sulle forme di potere in atto nei sistemi sociali e culturali, la decostruzione ironica ha l’obiettivo di ri-pensare alle forme di potere in atto per metterle in discussione attraverso la sperimentazione di linguaggi

artistici in grado di generare forme di pensiero e di azioni alternative al *mainstream*. Questa via sostiene la necessità di superare definitivamente la dicotomia “arte” e “scienze” e di concettualizzare i metodi della ricerca qualitativa lungo un “continuum”, che consente di sperimentare infinite possibilità di ricerca artistica e scientifica (Ellingson, 2011). Qui la riflessività consiste nel descrivere il mondo come un insieme dinamico di suoni, voci e linguaggi multipli dove il ricercatore è ingaggiato a rendere presenti all’interno della sua ricerca soprattutto i paradossi e le ambiguità. Infatti la decostruzione ironica di un sistema di segni e informazioni - definiti “dati” - pone attenzione a celebrare i significati diversi del linguaggio usato nella ricerca e nel riflettere su come i diversi significati producano effetti nei modelli di analisi e di presentazione delle ricerche qualitative. In particolare, alcuni ricercatori si sono concentrati nello sperimentare la scrittura di ricerca in termini di realtà testuale radicale - *textual radicalism* - per dare conto delle dinamiche multiple di significati incorporati nel linguaggio:

“[...] Non c’è una voce, ma una polifonia; non c’è una storia, ma molte conversazioni, drammi, frammenti di fiction, favole, memorie, racconti, autobiografie, poesie e altri testi.” (Lincoln & Denzin, 1994, p. 584, traduzione mia)

Questa via riflessiva usa l’ironia nel senso moderno del termine: vuole smascherare le convenzioni, non per irridarle o smontarle, piuttosto per spiazzarle, senza mai negarle. Lo spiazzamento diventa una categoria epistemologica che porta il ricercatore a sperimentare linguaggi espressivi diversi per generare punti di vista multipli e una moltiplicazione degli stessi osservatori. Sullo spiazzamento generativo come categoria epistemologica tornerò nei capitoli 3 e 4 legandolo l’idea di exotopia presentata nel primo capitolo.

In sintesi, alla fine di questo excursus sulle vie e sulle diverse forme che può prendere la riflessività nella ricerca è possibile sostenere che questo concetto non si presenta come un oggetto unico né un’unica mappa, ma come un intreccio di diversi possibili percorsi, all’interno del quale il ricercatore può creare un proprio itinerario e una sua mappa. Il vantaggio è quello di poter sperimentare svariate combinazioni di percorsi possibili che possono guidarlo nei processi di ricerca al fine generare e costruire dati⁴⁰ che metteranno in luce l’unicità di un evento, nella sua complessità esistenziale, situazionale e relazionale. Una

⁴⁰ Nella comunità della ricerca qualitativa afferente alla *International Congress of Qualitative Inquiry* (<http://icqi.org/>) i ricercatori non parlano di “raccolgere i dati” di ricerca, ma di “generare, costruire e co-creare” i dati nel processo di ricerca. Tornerò su questo importante visione della realtà dei dati nei capitoli 3 e 4 nei quali descriverò due casi di studio da me realizzati.

caratteristica centrale di questo approccio risiede nell'impossibilità di riprodurre il medesimo processo di ricerca interpretativa; quindi la validità dei dati e delle analisi potrà essere garantita solo da un rigoroso lavoro di decostruzione critica del ricercatore. Un altro aspetto particolarmente rilevante nella proposta di Finlay (2003) è di suggerire che la riflessività non sia una caratteristica del pensiero "astratto", ma una via pratica che si compone di azioni concrete. Parliamo dunque di *reflective practice* anche se le vie della riflessività da lei tracciate corrono comunque il rischio di rimanere operazioni astratte o attività mentali lontane dalle azioni concrete. Infatti le cinque vie riflessive sviluppano un percorso che parte dall'impegno solitario del ricercatore immerso in una pratica introspettiva e arriva a suggerire la possibilità di attivare discussioni partecipative sull'integrità, la coerenza, ma anche i paradossi della ricerca attraverso l'offerta di una metodologia capace di tenere traccia, nel diario di ricerca e nella produzione finale, delle decisioni del ricercatore e dei partecipanti della ricerca.

Ritengo utile sottolineare che, nell'ambito della pedagogia italiana, Maura Striano (2001, 2008) studia e approfondisce il tema della riflessività e del pensiero riflessivo nell'agire educativo intrecciando gli studi di Dewey e Morin. Nei suoi lavori Striano sottolinea come la maniera di intendere la riflessività, e quali ne siano gli oggetti, cambia a seconda degli autori, ma essa assume il significato sia "di una metodologia per l'analisi del sapere pratico" sia di "una forma di competenza che consente alle diverse comunità di pratiche un controllo riflessivo sul sapere che producono e sugli effetti che questo produce" (Striano, 2008, p. 68).

In conclusione, il ruolo del ricercatore in tutte queste vie è quello di riflettere su come genera e racconta storie di ricerca relative a un particolare evento, dove il raccontare consente di far affiorare versioni e visioni inaspettate. È dunque importante lasciare che i racconti aprano a visioni nuove, ma come si fa? E in quali modi farlo? A queste domande Finlay non riesce a rispondere in modo esaustivo, ma suggerisce a ogni ricercatore di trovare una modalità personale per sperimentarsi in questa pratica di azione riflessiva. Per provare a rispondere a queste domande nel seguente paragrafo descriverò un esempio di azione riflessiva intesa come pratica aperta all'inaspettato e costituzionalmente incompleta - in linea di continuità con la metafora della *deriva riflessiva* da me proposta.

2.4 *Beyond Self-reflexivity: la riflessività come presenza ovvero consciousness-without-content*

Listening: Gabriel's Oboe (from The Mission) Ennio Morricone

Il titolo del presente paragrafo evoca una particolare forma di auto-riflessività in azione che si avvale della presenza corporea del ricercatore per lasciarsi guidare dalla deriva nel campo di ricerca, senza mai perdere la propria consapevolezza, ma portando l'attenzione sui processi relazionali. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il processo riflessivo può essere concettualizzato in vari modi come processo di introspezione, di riflessione intersoggettiva, di reciproca collaborazione, di critica o di decostruzione ironica dei discorsi sociali (Finlay, 2002). Tutte queste interpretazioni mettono a fuoco la riflessività come un processo che include azioni di osservazione, di analisi e d'interpretazione per il ricercatore. Tuttavia ho anche evidenziato che "essere riflessivi" per i ricercatori significa che "non si può pensare di essere gli attori privilegiati dello studio dei propri processi di ricerca" (Gergen & Gergen, 1991, p.78 traduzione mia). C'è qualcuno - un "io" - che comincia a interrogarsi sulla responsabilità riflessiva durante tutte le fasi della ricerca e la riflessività non è, come nella maggior parte delle prassi riflessive, una sorta di riflessione "intorno a", "su" o "di" qualche aspetto o fase specifica.

L'espressione inglese *consciousness-without-content* esprime una particolare qualità della presenza del ricercatore che consente al ricercatore di assumere deliberatamente differenti posizionamenti, o punti di vista sul proprio lavoro, grazie a una capacità di consapevolezza simile a uno stato di "presenza corporea" che è paragonabile a una forma di apprendimento della mente "estatica" (Bateson & Bateson, 1989). La "coscienza-senza-contenuto" può suscitare sospetto e imbarazzo. Quanto segue è un tentativo di articolare una particolare qualità conoscitiva della mente del ricercatore, vicina all'idea di "deriva" di Varela, così descritta da Doane in uno scritto auto-etnografico:

[...] "Grazie alla mia analisi individuale, ho realizzato quanto fosse importante l'esperienza del "disimparare" – *unlearning*. Infatti per molti anni sono stata in terapia da una psicologa che mi ha aiutato a disimparare alcuni costrutti sociali e alcune mie abitudini che riducevano le mie capacità di entrare in una relazione

“autentica” con i miei figli. L’atto di “disimparare” quelle abitudini apprese risvegliò la mia spontanea capacità umana di essere presente in modo incorporato – *embodied presence* nella relazione con l’altro e in particolare con i miei bambini. Il “disimparare” era simile per analogia a quello che Varela (Varela et al., 1993) descrive come la ‘capacità d’imparare di nuovo a suonare il violino ovvero, a conoscere come fare pratica per suonarlo senza sforzo e rimuovere quelle abitudini che impedivano la manifestazione del virtuosismo’ (Varela et al., 1993, p.52).

Attraverso il mio disimparare, il mio modo di vivere il processo riflessivo si è così trasformato. Come se fossi il più piccolo dei miei figli, ora io espandevo me stessa e mi abbandonavo nella relazione, sentendomi immersa in essa. *Dimenticandomi di me stessa* ero capace di superare l’intenzionale avida ricerca di cogliere il significato dell’esperienza. L’esperienza non più buona o cattiva [...], piuttosto era semplicemente giusta così.” (Doane, 2003, p. 98 traduzione mia, corsivi miei)

Questo abbandonarsi – *self-abandonment* - non significa perdere la propria consapevolezza, ma concentrare le proprie energie nella relazione tra sé e l’altro – *self-other* – interconnessi e interdipendenti. Si oppone all’idea della separazione tra sé, l’altro e l’azione compiuta (Paterson & Zderad, 1976) che è invece insita in tutte le vie della riflessività proposte da Finlay. Questa qualità di coscienza è paragonabile a un’esperienza d’apprendimento “estatica” oltre che estetica, che ritengo di poter leggere secondo i livelli di apprendimento postulati da Bateson (1979, 1989). Infatti, per Bateson l’ordine più elevato di cambiamento possibile per un organismo individuale è quello appunto relativo all’Apprendimento 3 che attiene alla dimensione estatica del sacro (Madonna, 2003, 2010, 2015)⁴¹. Ma che cosa è l’estasi nella pratica di ricerca? Esistono, in qualche misura, relazioni tra la dimensione estatica e la dimensione (auto)riflessiva del ricercatore? Personalmente sostengo un’idea di estasi connessa alla pratica di (medit)azione come esperienza di conoscenza di sé e dei propri pensieri in educazione:

“Per noi occidentali [...] tornare a chiedersi cosa significa pensare vuol dire ricordarsi, o meglio accorgersi, che fra un pensiero, per quanto piccolo, c’è uno spazio: l’articolazione dei nostri pensieri trae origine dall’esistenza di «momenti di non pensiero». La via che conduce a riconoscere, a valorizzare, a reimparare, in una parola a divenire «testimoni» di questi spazi è ciò che definisce un processo di meditazione.” (Gamelli, 2016, p. 107)

⁴¹ Rinvio il lettore che voglia approfondire lo studio dei vari aspetti del processo psichico in alle ricerche di Giovanni Madonna (2003, 2010, 2015).

La Pedagogia del Corpo⁴² di Ivano Gamelli ci invita a produrre uno spostamento, uno scivolamento, una deriva della riflessività verso una pratica di ricerca volta a imparare come fare spazio di ascolto dentro di sé per acquisire la capacità di disporsi all'ascolto di sé e dell'altro con tutto il proprio essere. Ciò significa richiamare la necessità di un approccio psicocorporeo alla ricerca e sviluppare una pratica di attenzione "fluttuante" per il ricercatore capace di cogliere gli aspetti d'interdipendenza e interrelazione con i partecipanti e con l'ambiente della ricerca. L'espressione *consciousness-without-content* è stata anche usata dallo psicologo esistenziale Rollo May per descrivere una forma di unità esperienziale di soggetti diversi nella quale essi vivono l'esperienza di non separazione tra sé e gli altri in quella che ha appunto definito come "coscienza-senza-contenuto":

"L'idea dell'esperienza o percezione senza la presenza del soggetto che fa esperienza o percepisce è insostenibile nel pensiero Occidentale...Ciò nonostante è altrettanto vero che la coscienza-senza-contenuto contiene non l'esperienza, non la percezione, null'altro. E ancora non è uno stato di inesistenza. In quello stato, ogni cosa è lì, immediatamente presente e assolutamente chiara. La percezione è presente, ma senza qualcuno che percepisce e senza qualcun altro che è percepito." (May, 1982, p.45, traduzione mia)

Dove tutto è immediatamente già presente, la "coscienza-senza-contenuto" è la qualità riflessiva di un soggetto che è disponibile a non agire, né reagire, in base all'idea di una separazione tra sé e l'altro. In questo paragrafo intendo proporre una riflessione sulla riflessività (meta-riflessività) che unisce due filoni di pensiero riflessivo differenti, ovvero quello esistenziale di Gamelli e May e quello epistemologico di Bateson e Varela. Riprenderò nel capitolo 4 tale tesi di non separazione proponendo la definizione del ricercatore come "*Being Singular Plural*" (scritto autoetnografico del capitolo 4). Infatti sul piano epistemologico colui che osserva (il ricercatore) e colui che è osservato (l'oggetto, il soggetto o partecipante alla ricerca, a seconda del paradigma di riferimento) non possono ritenersi separati, ma in interazione come sostenuto nei paragrafi 1 e 2 di questo capitolo.

In particolare, May descrive questa riflessività come un pensiero capace di stare alla presenza del mondo così com'è – *just-as-it-is* (May, 1982). Questo offre a mio avviso un'altra

⁴² Per un approfondimento sui significati della relazione corporea nelle esperienze educative e di cura suggerisco di consultare il sito personale di Ivano Gamelli: <http://www.pedagogiadelpedagogia.it>.

possibilità di partecipare e descrivere l'esperienza di conoscenza e comprensione del processo di ricerca e della vita stessa, che si allontana dalle cinque vie della riflessività di Finlay e che apre al ricercatore la possibilità di lasciarsi guidare dalla deriva per esplorare una pratica riflessiva che va oltre - *beyond* l'idea stessa di riflessività. Infatti "la riflessività come presenza" non separa l'esperienza di ricerca dal vivere e genera un processo di pensieri e azioni che vanno oltre il livello di riflessione che il ricercatore possa "controllare" poiché questo tipo di esperienza di conoscenza e comprensione richiede una modalità di partecipazione interattiva, performativa e incorporata nel momento presente. Non è quindi possibile definire questo tipo di riflessività come un "metodo" con diverse possibili "strategie metodologiche", ma come una modalità di consapevolezza che coinvolge il ricercatore in una paradossale "azione in-attiva" – *in-active action* (Weil, 1992), su un piano diverso dalle cinque vie proposte da Finlay.

In questo paragrafo ho posto le basi teoriche per una metariflessività basata sull'esistenza di relazioni tra la dimensione estatica (esistenziale) e la dimensione (auto)riflessiva del ricercatore (epistemologica). La metafora della deriva suggerirà, nel prossimo paragrafo, una ri-concettualizzazione della riflessività come azione "in-attiva" e enattiva, come la definisce Varela, ovvero come postura in movimento del ricercatore.

2.4.1 L'azione "in-attiva" nell'approccio corporeo alla riflessività

Il presente paragrafo nasce dalla mia rielaborazione dell'esperienza autoetnografica della deriva come forma di riflessività "in-attiva" e teorizza la possibilità di muoversi dalla *reflection* alla *reflexivity* che secondo Celia Hunt (2013) sono due differenti livelli della riflessività: il primo livello descrive le riflessioni critiche a posteriori delle azioni, il secondo contraddistingue invece l'azione riflessiva che si esprime come qualità incorporata e organica del ricercatore. L'azione "in-attiva" sarebbe dunque assimilabile alla capacità di imparare di nuovo a suonare il violino, ovvero conoscere come fare pratica per suonarlo senza sforzo e rimuovere quelle abitudini che impedivano la manifestazione del virtuosismo, presentata da Varela nella citazione di Doane del precedente paragrafo. Tale capacità richiama il concetto di "apprendimento organico" proposto da Feldenkrais (2003) che rappresenta in questa mia proposta il posizionamento dinamico e incorporato del ricercatore nei processi di ricerca. Questo tipo di qualità dell'azione "in-attiva" è stato sperimentato e studiato da Moshe Feldenkrais (1904-1984), ingegnere e fisico israeliano che, dopo aver svolto particolari studi

sull'anatomia, sulla psicologia e neurofisiologia umana e soprattutto infantile, mise a punto un particolare metodo di "apprendimento corporeo" al quale farò continui rimandi nel corso dei prossimi capitoli e che rappresenta per me la via di "presenza riflessiva" ispiratrice nel lavoro di ricerca sul campo. In questa sede mi limiterò a sottolineare come per Feldenkrais furono importanti gli studi che egli fece intorno ai processi di sviluppo motorio del bambino e della struttura-funzione del corpo e del cervello poiché, secondo la sua esperienza, proprio attraverso lo studio dei movimenti che simulano l'apprendimento naturale dei bambini si può esplorare in maniera accurata il sistema neuro-muscolare nella sua integrità. Il metodo Feldenkrais viene definito dal suo stesso autore come un processo di *consapevolezza attraverso il movimento* (Feldenkrais, 1991): attraverso la capacità di abbandonare i propri schemi di movimento abituali si giunge infatti ad apprendere, grazie alla percezione dei propri comportamenti stereotipati ed eseguiti meccanicamente, una qualità incorporata - "organica" - di presenza nel movimento. Questa forma di riflessività "in-attiva", ma anche enattiva come la definisce Varela, ricerca il principio del minimo sforzo e l'ascolto della qualità dinamica nei processi d'apprendimento che coinvolgono mente e corpo dei soggetti in relazione.

Nel metodo Feldenkrais è contenuta, a livello profondo, un'idea di dis-apprendimento che, rileggendola pedagogicamente, offre una particolare visione della pratica di ricerca come apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) inteso come un riposizionamento nel mondo:

"[...] una comprensione della soggettività maggiormente integrata e olistica, tale da riflettere le dimensioni intellettuali, emotive, morali e spirituali del nostro essere al mondo. Si tratta di una visione integrata che cerca di rendere conto dei modi nei quali gli aspetti sociali, culturali, corporei, così come personali e transpersonali, del nostro essere possono potenzialmente avere una parte nel processo di apprendimento trasformativo." (Dirkx, in Mezirow 2016, p. 132)

Pensare alla riflessività come un'esperienza integrata e olistica indica la necessità, in linea di continuità con i due concetti di "presenza riflessiva" e di "coscienza-senza-contenuto" del precedente paragrafo, una qualità di attenzione per il divenire della relazione tra partecipanti e ricercatore sul campo. Attuare nelle prassi di ricerca una profonda integrazione tra azione, pensiero ed emozione permette di mettere in gioco la propria capacità di "imparare a imparare" (Bateson 1984, Feldenkrais 2003), di creare a partire da se stessi, attingendo alle proprie intuizioni e risorse, senza modelli da imitare o teorie a cui conformarsi. Una pratica di ricerca che combina un atteggiamento di interesse e apertura del ricercatore con l'imprevedibilità e l'inatteso del campo di ricerca e dunque consente di accogliere tutto ciò

che appare incerto, claudicante e dubbio (Scardicchio, 2012). Come infatti approfondirò nel capitolo 4 - nel caso di studio riferito all'esperienza di ricerca partecipativa con due diversi gruppi di donne in due "comunità mamma-bambino" - quando la ricercatrice sperimenta la riflessività come "azione in-attiva", le persone che sono in relazione con lei hanno l'opportunità di essere presenti con una modalità analoga. Nella mia esperienza, quando le donne si sono confrontate circa la loro esperienza di vita in un luogo istituzionalizzato, in alcuni momenti ho percepito come fossimo profondamente connesse e ipotizzo di essermi mossa con loro a un livello di discussione e di relazione che avrei poi ritrovato nel racconto dell'esperienza di ricerca con un gruppo di donne rifugiate, definita "sacra"⁴³ da Gerber & Harrington:

"Ho percepito che noi eravamo come sospese da qualche parte nella stanza... ed era come se stesse accadendo qualcosa di sacro... Io ho pensato che qualcosa di sacro stesse accadendo poiché mentre parlavamo si andava creando un qualcosa che posso chiamare una specie di noi." (Gerber & Harrington, 1997, p. 60, traduzione mia)

Questa citazione mette in parole un momento relazionale nel quale il ricercatore si muove oltre l'analisi riflessiva, al di là dell'azione riflessiva di *turning-back of one's experience upon oneself* - "ritornare sulla propria esperienza", oltre la necessità d'interpretazione, ma vive l'esperienza della *consciousness-without-content* e si sperimenta, con l'altro, in un processo di ricerca interno ed esterno a sé che va oltre la propria interiorità e consapevolezza. Un'esperienza dell'ordine dell'ineffabile.

In conclusione di questo paragrafo, non posso dunque che proporre una riflessione di Miller Mair (1989) sull'ignoranza come via e come postura del ricercatore nei processi riflessivi all'interno della ricerca:

"L'ignoranza è una parte integrante di ogni conoscenza, dato che noi generalmente ci allontaniamo da quello che abbiamo paura d'intraprendere. Però, noi siamo fortunati quando arriviamo a riconoscere le vie d'ignoranza che abbiamo sviluppato ed esteso e proveremo a muovere qualche timido passo lungo i percorsi della conoscenza che ci appaiono pericolosi." (Mair, 1989, p.7, traduzione mia)

⁴³ L'esperienza della ricerca come momento "sacro" sarà connessa nel prossimo paragrafo con l'approccio ecologico e con l'epistemologia del sacro di Gregory Bateson (1972, 1979). Nel filone di ricerca del *Transformative Learning* John Dirkx dichiara espressamente di credere che l'apprendimento coinvolga il sacro e che implichi una dimensione spirituale (Dirkx, 2012). La stessa posizione è condivisa anche da Tisdell, Elizabeth J. *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Credo che la *reflexivity-as-presence* possa ampliare l'idea di conoscenza con lo sviluppo di processi più profondi di quanto non sia contenuto nel concetto di "riflessività". Questa particolare visione invita il ricercatore a muoversi oltre le conoscenze e le strategie che già pratica e conosce per riorganizzarsi e riposizionarsi lungo il processo di ricerca. Non solo porta a superare la soggettività del ricercatore, bypassando i rischi di autoreferenzialità per abbandonarsi nell'ampio mare del *self-abandonment* e fluire nella *in-action*, ma invita il ricercatore ad assumere un posizionamento dinamico e interattivo con il processo stesso di ricerca che si mostra come un "farsi" dell'azione stessa. La "presenza riflessiva" nasce da un'esperienza che John Caputo (1987), nell'ambito delle pratiche ermeneutiche di "decostruzione critica", racconta con la metafora del galleggiamento:

"...l'unico modo di imparare a galleggiare è quello di abbandonare tutti i tentativi di nuotare rimanendo perfettamente immobile. Questa pratica richiede un po' di coraggio; è semplice ma difficile." (Caputo, 1987, p.224, traduzione mia)

Da questa esperienza si genera per il ricercatore la possibilità di muoversi dalla *reflection* alla *reflexivity* che secondo Celia Hunt (2013), come già detto sopra, sono due differenti livelli della riflessività: il primo livello descrive le riflessioni critiche a posteriori circa le azioni, il secondo contraddistingue invece l'azione di consapevolezza (auto)metariflessiva.

Sottolineo che una parte consistente del lessico che ruota intorno alla riflessività è entrato a far parte del panorama pedagogico proprio attraverso traduzioni dalla letteratura internazionale e che quindi negli ultimi anni termini come "riflessione", "riflessività", "riflessione critica" e "incidente critico", da me utilizzati in queste pagine, hanno incorporato concetti diversi, anche sul piano epistemologico, muovendosi da un settore all'altro delle scienze sociali e finendo per richiamare modalità d'azione profondamente differenti, al punto che non sempre è agevole, come si è detto e mostrato, precisarne sia la natura che i processi. Per questo motivo ritengo opportuno dedicare il seguente paragrafo a un chiarimento del mio posizionamento personale all'interno del panorama riflessivo.

2.5 Posizionarsi nella ricerca pedagogica: per una risonanza sensibile alla struttura che connette

Listening: El Cant des Ocells (The Song of the Birds) by Paul Casals

Nell'esplorazione del concetto di riflessività, oltre a mostrare le differenze di approccio ho già avuto modo di sottolineare un filo rosso che lega tutte le posizioni in quanto evidenziano la necessità di una continua auto-interrogazione del ricercatore del proprio ruolo, a partire dall'analisi del rapporto che si struttura tra "soggetto" e "oggetto" della ricerca (sociale, pedagogica) e dalla riflessione sul divenire di questo rapporto nel contesto. Non è però un interrogarsi puramente intellettuale, perché le "azioni riflessive" nell'ambito della ricerca pedagogica hanno per loro natura implicazioni etiche e politiche come mostrerò negli studi di caso dei prossimi capitoli. Ricercatori e professionisti dell'educazione sono impegnati nel promuovere nei loro interlocutori una progettualità esistenziale "emancipatoria" rispetto alla condizione presente, specie quando connotata, secondo lo sguardo giuridico o sociale, da particolari criticità e rischi di marginalità economica, sociale e culturale (Contini et al., 2014). Nel nostro paese l'intenzione degli educatori e dei pedagogisti è spesso guidata dalla disposizione a "posizionarsi" in favore dei cosiddetti "più deboli" per condurre, come sostenuto da Contini (2014), un'opera di resistenza e di adesione ai principi sanciti dalla Costituzione Italiana, che nei suoi articoli fondamentali sostiene il diritto alla piena realizzazione della personalità dei cittadini⁴⁴. La ricerca pedagogica riguarda non di rado la creazione di azioni per rimuovere eventuali ostacoli che non consentirebbero tale realizzazione. Per corrispondere a un compito di tale portata occorre interrogarsi profondamente, in quanto un'aspirazione ideale (a volte guidata da precetti moralistici e ideologici), seppure stimolante, può essere fonte di mistificazioni. A questo proposito intendo illuminante proporre alcune riflessioni sul concetto e sulla prassi di "altravisione" che ho utilizzato nei casi di studio dei prossimi capitoli.

⁴⁴ Il riferimento è all'articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana che recita: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

I concetti di (ri)posizionamento “sensibile alla struttura che connette” e di “altravisione” sono tratti dall’approccio sistemico e sono a mio avviso coerenti con la metafora della deriva poiché implicano per il ricercatore la capacità di lasciarsi guidare nelle prassi di ricerca con fiducia verso orizzonti logici ed emotivi (e anche spirituali in senso laico) più ampi. Quando si sceglie di fare ricerca in prospettiva sistemica il ricercatore non è pensabile come un soggetto isolato ed è utile, per limitare il rischio di una postura autoreferenziale, generare momenti di scambio e condivisione con i colleghi ricercatori per interrogare il proprio pensiero e ricercare una visione multi-vocale. La pratica di ricerca riflessiva, quando è *embodied* ed *embedded*, si basa su forme di “ermeneutica pratica” (Formenti, 2009). La postura riflessiva quindi nasce dall’azione e ritorna all’azione, generando nella sua dinamica complessa una teoria emergente dalla *con-fusione* dell’esperienza. Ho chiesto in diverse occasioni a un gruppo, formato da generosi giovani ricercatori e appassionati professionisti del campo educativo, di incontrarci per un incontro di altravisione, che aveva per oggetto la mia ricerca, i suoi “dati”, i suoi “casi di studio” e soprattutto le sue premesse.

Uso il termine “altravisione” (Caruso, 2002, 2008) per definire gli incontri di ricerca con un gruppo di colleghi e il nostro reciproco posizionamento riflessivo nell’ambito della ricerca e formazione. Tale posizionamento secondo le vie riflessive proposte da Finlay si avvicina alla quinta via della “decostruzione ironica” poiché presuppone un ripensamento delle dinamiche di potere in atto nelle prassi di ricerca, formazione e consulenza in ambito pedagogico. Caruso ha introdotto questo concetto in un contesto operativo molto specifico, ovvero nell’ambito della psicologia ad approccio sistemico-relazionale, come alternativa alla pratica di supervisione che presuppone una relazione verticale tra professionisti, uno dei quali è “più esperto”, e dove la conversazione si organizza intorno alla riflessione circa il lavoro dei partecipanti meno esperti. In breve, il più esperto aiuta il meno esperto a riflettere intorno al proprio lavoro. Il termine di “supervisione”, dunque, viene di consuetudine utilizzato per definire le attività di riflessione svolte, frequentemente da psicologi o psichiatri, meno frequentemente da pedagogisti e altri professionisti, con équipe pluriprofessionali in una varietà di contesti educativi e sociali. Caruso ha sostenuto che questo uso è improprio, politicamente scorretto e dannoso:

“È *improprio* perché spesso l’attività di riflessione viene condotta da un professionista con una competenza non paragonabile a quella dei supervisionati, per esempio uno psicologo non ha gli strumenti e la conoscenza di un infermiere, di un educatore, di un medico, e/o con un modello teorico differente, per esempio uno

psicologo sistemico non usa le descrizioni e le pratiche di un collega cognitivista. È *politicamente scorretto*, perché implicitamente presuppone che alcune figure professionali, generalmente psicologi e psichiatri, posseggano una conoscenza superiore e che la superiore posizione gerarchica ne sia una conseguenza. È *dannoso*, esattamente perché suscita rivalità e conflitto nei colleghi supervisionati, tra professionalità differenti, genera ostacolo all'ingresso nei gruppi di lavoro, mina la costruzione di un contesto creativo utile al lavoro di riflessione e talvolta illude veramente i supervisori di possedere una natura superiore con evidenti rischi psicopatologici.” (Caruso 2002, corsivi miei, cit. dal sito di Centro Panta Rei⁴⁵)

In questa cornice sistemica il professionista delle relazioni di cura e mette in luce il rischio che gli educatori e i pedagogisti categorizzino gli altri, secondo i propri “occhiali interpretativi”, solo come bisognosi di cure, correndo il rischio di avviare e confermare una relazione gerarchica e paternalistica. Tale dinamica di potere è implicitamente presente anche nelle prassi di ricerca poiché molte volte il ricercatore è anche, come nel mio caso, un professionista educatore e/o pedagogo. Per questo motivo, accolgo il richiamo a un codice deontologico che Contini suggerisce in ambito educativo, poiché, oltre al preliminare impegno etico, i professionisti sono chiamati ad acquisire consapevolezza di sé:

“occorre una tensione alla riflessività intesa come la capacità di interrogare l'esperienza educativa – prima, durante e dopo la sua realizzazione - e di lasciarsi interrogare da essa, con la disponibilità a mettere in discussione e in relazione con quelli degli altri, i propri “occhiali” interpretativi” (Contini 2014, introduzione)

Le parole di Mariagrazia Contini possono apparire normative se lette in chiave lineare, ma nella mia visione esse presentano la metafora visiva la quale invita a un'azione di (ri)posizionamento corporeo perché indossare gli occhiali è un'azione che implica un movimento del corpo del ricercatore. In questa chiave di lettura, la postura riflessiva dinamica è innanzitutto un (ri)posizionamento verso la curiosità creativa, una postura concreta, corporea e comunicativa, consapevole del contesto, un movimento che crea connessioni tra le informazioni e cerca la complementarità dei diversi punti di vista. Nel processo di ricerca, perciò, il ricercatore cerca di farsi un'idea di come ciascuno, nella propria posizione dinamica, qui e ora, ma anche nel tempo, viva in connessione e interdipendenza con tutti gli altri sistemi

⁴⁵ La citazione è reperibile on line al seguente link: <http://www.centropantarei.it/altravisione>.

in interazione.

L'idea di interdipendenza/relazione/connessione nella ricerca sistemica fa riferimento agli studi di Gregory Bateson (1972, 1979, 1989), il quale usa il termine *estetico* con il significato di "sensibile alla struttura che connette" (Demozzi, 2011, p. 132). Che cosa tiene insieme tutte le creature viventi, se non una danza di parti interagenti (Bateson, 1984), un processo dove tutto è collegato e si trova in relazione continua, in cui vi è uno scambio circolare e infinito? Conserva definisce questa struttura o pattern "il fondamento biologico della vita" (Conserva, 1996). Secondo l'autrice questa struttura non si trova solo al di fuori dell'uomo o degli altri esseri viventi, ma è il sistema di relazioni e premesse che sta dentro ogni individuo. Heinz von Foerster (1987) collega l'estetica all'azione nell'imperativo estetico "se vuoi vedere, impara ad agire", che potremmo rileggere in un'ottica pedagogica dove il ricercatore genera il processo di ricerca grazie all'interazione con i partecipanti. Con questi autori, l'attività riflessiva esce definitivamente dai confini della mente individuale e chiede a tutti i soggetti coinvolti, e perciò anche al lettore, di mettersi in gioco per diventare a tutti gli effetti "soggetti in ricerca" per cogliere, con Bateson, "l'estetica dell'essere vivi" (Bateson, 1994). Il posizionamento estetico rappresenta così nell'Ecologia della mente una modalità di relazione in grado di riconoscere e generare l'intreccio in-separabile della vita stessa nel perseguimento della "saggezza sistemica", intesa come la capacità di "correggere una visione troppo finalistica della vita e nel rendere tale visione più aderente alla nozione di sistema" (Bateson, 1993).

Quella di Bateson non è solo una lezione di teoria. È anche, inseparabilmente, una lezione di stile che genera una cultura condivisa. Invita a fare per coltivare, nell'ambito delle scienze umane, una personale sensibilità alle concrete "danze interattive" cui prendiamo parte per vie comunicative in ogni caso largamente inconsapevoli. Bateson connette tra loro fenomeni che siamo abituati a pensare come eterogenei e distanti e con le sue "domande impertinenti" contenute nei suoi testi⁴⁶, o meglio induce a osservare con occhi nuovi ad agire per vedere diversamente le nostre stesse idee. Le domande di ricerca permettono di vedere *in a wider perspective* – in una prospettiva più vasta, come amava ripetere Bateson – le inerziali abitudini di pensiero o di comportamento non più come le uniche possibilità possibili. È proprio il pensare che esistono "altre possibilità" a portare, all'interno del processo di ricerca, l'estetica come espressione creativa che consente di creare, sperimentare e improvvisare

⁴⁶ Per una introduzione in italiano al tema del doppio vincolo di Gregory Bateson suggerisco il saggio di Tiziano Possamai (2009). *Dove il pensiero esita. Gregory Bateson e il "doppio vincolo"*. Verona: Ombre Corte.

attraverso situazioni generative. La dimensione laboratoriale fatta di corpi, emozioni, suoni, linguaggi, gesti e atmosfere (Pasini, 2016), entra così nella ricerca pedagogica e crea risonanze tra osservatore e sistema osservato. Tale dimensione non è nuova nell'ambito pedagogico grazie alla consolidata tradizione di ricerca a partire dagli studi di Dewey (1938, 1949, 1950) che conta in Italia una solida diffusione e accoglienza all'interno dei circuiti pedagogici italiani in un arco cronologico che va dagli anni Cinquanta ad oggi⁴⁷ (Cambi & Striano, 2010). Al ruolo dell'osservatore e alla sua libertà decisionale ho già fatto riferimento; Foerster sostiene che:

“[...] abbiamo bisogno di una teoria dell'osservatore. Poiché solo un organismo vivente può aspirare alla qualifica di osservatore, sembrerebbe che questo compito spettasse al biologo. Ma egli stesso è un essere vivente, il che significa che nella sua teoria non deve soltanto render conto di sé stesso, ma anche del fatto che sta scrivendo questa teoria” (Foerster in Ceruti 2015, p. 67).

La questione del rapporto osservatore-sistema è affrontata anche da Varela:

“Il mondo non ci si presenta diviso ordinatamente in sistemi, sottosistemi, ambienti e così via. Queste sono divisioni che operiamo noi stessi con vari scopi. È evidente che differenti comunità di osservatori troveranno conveniente dividere il mondo in differenti maniere [...]” (Varela in Ceruti, 2015, p. 70).

Tra osservatore e sistema si stabilisce, dunque, una relazione di vicendevoles determinazione; un sistema viene individuato da chi è chiamato a descriverlo, come, a sua volta, è condizione necessaria a rendere il suo osservatore tale. Ciò non implica l'impossibilità di porsi come punto di vista esterno – condizione attuabile ridefinendo i limiti del sistema da considerare – ma la consapevolezza che un osservatore che si colloca al di fuori di tale sistema si troverà a prendere atto della propria ignoranza in relazione agli elementi compresi nella chiusura. Una delle difficoltà che incontro come autrice di questo lavoro è esplicitare in modo chiaro il mio posizionamento nella mia stessa esperienza di ricerca. L'impiego della prima persona sembra un viatico ineludibile, ma rischioso. L'io del ricercatore rischia di essere poco autentico, di assumere un tono “a-scientifico” o di utilizzare un registro estemporaneo “di chiacchiera” se

⁴⁷ Per una panoramica sull'evoluzione del pensiero di John Dewey in Italia suggerisco la lettura dell'articolo di Franco Cambi (2016). “John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione”. In *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99.

non è in grado di ripercorrere la sua storia e di riflettere criticamente. Secondo Formenti il ricercatore:

“È portatore di cornici che deve interrogare, specialmente quando i soggetti dei quali sta indagando la vita portano altre cornici, altre esperienze. Le ricerche sui marginali, sui migranti, sui rom, sulle nuove forme di vulnerabilità sociale, richiedono una messa in gioco totale del ricercatore, pena la caduta nella mistificazione. Pongono problemi metodologici importanti dalla scelta della domanda, al metodo dell'intervista, dall'analisi dei materiali alle ricadute dei risultati sulle popolazioni e organizzazioni coinvolte. Problemi che sconfinano più volte nella dimensione etica [...]” (Formenti, 2012, p. XXXI)

La ricerca biografica, se si sceglie di seguire un pensiero critico e (auto)riflessivo implica quindi un'azione di sconfinamento, o di deriva, che conduce a “una messa in gioco per il ricercatore” (Formenti, 2012, p. XXXII) e infine rivela le contraddizioni di cui i soggetti sono portatori. Le contraddizioni emergono prima di tutto per lo stesso ricercatore.

Per quanto mi riguarda, tornando agli episodi autoetnografici narrati - *A mile on my shoes* e *Drift* - le contraddizioni sono emerse in entrambi i casi chiaramente grazie alle voci di altre donne: la voce di Sabine che ha raccontato la sua storia di migrante in fuga (*A mile on my shoes*, primo capitolo) e la voce della Bergvall che racconta la deriva dei migranti (in questo capitolo). Queste esperienze sono state spiazzanti e illuminanti, se lette nella chiave della riflessività come “decostruzione ironica”, poiché hanno richiamato alla mia memoria le voci e i racconti di altre donne in condizioni di fragilità, quelle che ho incontrato e intervistato durante la ricerca della quale parlerò nei prossimi capitoli. In particolare, la voce dell'artista Bergvall da me udita durante la performance *Drift* ha assunto una funzione rivelatrice, grazie alla potenza del mezzo estetico e performativo, poiché non solo raccontava l'esperienza dei migranti, bensì attraverso l'azione vocalica stessa, di estensione e ripetizione dei suoni, generava in me la sensazione cinestetica di andare alla deriva, come se io stessi vivendo quell'esperienza. L'accento non viene, quindi, posto sulle voci delle donne ritenute vulnerabili dal contesto sociale (spesso richiamate nella metafora abusata del “dare voce”), ma sulla “voce” come esperienza incorporata, che richiede al ricercatore una modalità percettiva inedita, non più finalizzata a un'attività prettamente verbale di decodifica logico-razionale, ma al *com-prendere* e *con-sentire*, come mostrerò nel quarto capitolo.

Queste esperienze corporee, di contatto e di relazione anche emotiva con la parola incorporata, hanno messo in luce che la voce di chi parla è sempre diversa da tutte le altre

voci; ogni voce è unica, e anche se le parole fossero le stesse la voce manifesta l'unicità e la diversità di cui ogni essere umano è portatore, ricercatrice compresa. Infatti, sostiene Cavarero:

“[...] la voce che spinge nell'aria e fa vibrare l'ugola, ha appunto una funzione rivelatrice. Anzi più che rivelare, essa comunica. Ciò che comunica è precisamente l'unicità vera, vitale e percepibile di chi la emette. Non si tratta però di una comunicazione chiusa nel circuito tra la propria voce e il proprio orecchio, bensì di un comunicarsi dell'unicità che è, al tempo stesso, una relazione a un'altra unicità. *Ci vuole almeno un duetto*, un chiamarsi e risponderci: ossia una reciproca intenzione di ascolto, già attiva nell'emissione vocale, che rivela e comunica ognuno all'altro.” (Cavarero, 2003, p.11-12, corsivo mio)

La mia prospettiva teorica, incarnata nelle esperienze che sto compiendo per trovare un “mio” metodo di ricerca, attinge a un ventaglio complesso di idee e suggestioni, ma è orientata prevalentemente a dare voce, attraverso le parole e il corpo, all'unicità irripetibile e vitale di cui gli esseri umani che incontro sono portatori. Nelle voci di Sabine e di Caroline Bergvall che prendono fiato tra una parola e l'altra riecheggiano altre voci che rimandano ad altre esperienze e narrazioni. Diventare ricercatori non è un processo neutrale (Formenti, 2012) e la mia postura di apprendimento e di ricerca incerta implica la responsabilità etica di esserci in prima persona, poiché l'osservatore è parte del sistema osservato, e la conoscenza scientifica nasce in un contesto di *relazione tra unicità* (Cavarero, 2003). In questa prospettiva epistemologica i ricercatori sono responsabili della loro ricerca non solo dal punto di vista intellettuale, ma anche da quello etico (Capra, 1997).

In conclusione, la riflessività assume per il ricercatore la necessità di un'auto-interrogazione continua del proprio ruolo e della propria storia, a partire dall'analisi delle relazioni presenti nei processi incorporati di ricerca, ovvero aperti, in trasformazione e sensibili alle percezioni corporee e alle emozioni. Tale pratica implica anche una valenza e una responsabilità etica e auto-etica, come argomenterò nel prossimo paragrafo.

2.5.1 *La responsabilità etica e auto-etica del ricercatore come responsiveness*

“La cura delle parole è un esercizio sistemico.”

Nora Bateson – *Complexity and knowledge*

Intendo il mio percorso di ricerca come un’esperienza di apprendimento e di trasformazione dell’identità personale e professionale e credo, come racconterò nei prossimi capitoli, che sia utile sperimentare il disorientamento (implicito nella sensazione di deriva narrata e teorizzata in questo capitolo) derivante dalla consapevolezza della necessaria incompletezza del sapere - ogni rappresentazione del sapere è solo una delle tante rappresentazioni possibili (Wertz e al., 2011). Ragionare in termini di “cura della relazione”, “costruzione del sapere”, “passione” e “motivazione” per la ricerca (Quagliata, 2014) significa per me avere il coraggio di andare oltre il bisogno legittimo di elaborare una domanda di ricerca “adeguata” e un metodo “corretto”. Ciò ha coinciso con il passaggio da una prima domanda di ricerca a una seconda, come racconterò nei due prossimi capitoli, più empirici. Queste esperienze d’apprendimento incerto hanno costituito la base per formulare un’idea di “responsabilità etica” e di un salto - uno *shift* - da una pedagogia dell’allestimento di contesti a una pedagogia dell’interrogazione delle premesse.

Ma procediamo con ordine: la mia idea di etica è una rielaborazione, non certo definitiva, dei miei primi esperimenti, diciamo pure “vagabondi” (Passig, Scholz, 2010), iniziati al termine della tesi di laurea magistrale in scienze pedagogiche dedicata al tema del disorientamento come momento “sacro” di formazione⁴⁸. Quell’intuizione si è poi differenziata nella continuazione della mia esperienza di analisi personale in bioenergetica, da una parte, e dall’altra nel percorso di formazione al metodo Feldenkrais. Il training è andato intrecciandosi con l’attività di ricerca sul campo e con la frequentazione di conferenze, seminari e laboratori

⁴⁸ Luraschi, S., 2013. “Il dis-orientamento è sacro. Connessioni tra formazione e vita nel processo d’orientamento”. Tesi di LM Scienze Pedagogiche (relatori Formenti, L e Madera, R.), Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano Bicocca. Il lavoro di ricerca nasce da un percorso organico che coniuga l’esperienza di tirocinio, gli studi magistrali e la costruzione riflessiva di un’identità di studentessa adulta e poi futura pedagoga. Per circa tre anni la studentessa ha collaborato con il servizio di orientamento d’Ateneo “Gruppi Parliamone” dell’Università degli Studi di Milano Bicocca diretto dalla Prof.ssa Laura Formenti, nei quali ha ricercato sul campo implicandosi in processi relazionali, comunicativi, formativi e conduzione di gruppo con una particolare propensione alla riflessività e auto-analisi. L’orientamento è diventato in modo molto naturale un’occasione per lei per interrogarsi sulla propria esperienza di vita: come studente non tradizionale ha sentito biograficamente vicino il tema del dis-orientamento e lo ha voluto approfondire. Inoltre, la lettura di Bateson le ha dato l’occasione per cercare connessioni inedite tra il dis-orientamento e il concetto laico di Sacro, l’ecologia della mente e il pensiero della complessità.

legati alla ricerca biografica e all'approccio sistemico. In questa tesi, questi diversi tracciati, o vie riflessive, trovano una loro composizione. Per me, in definitiva, creare un'auto-etica personale nel lavoro di dottoranda si è realizzato concretamente nel tentativo di "partire", o come sostiene Madera (2015) di "ri-partire" da me. La mia scelta non rappresenta certo una novità all'interno del panorama di ricerca critica e qualitativa, mi riferisco in particolare agli studi femministi e di genere (Butler, 1990, Passerini, 1991), ma ha implicato iniziare a chiedermi quali nuovi modi di pensare, sentire e apprendere potevo coltivare per prendermi cura con la dovuta grazia (Bateson, 1972) di questa creatura assai goffa e balbettante che stavo diventando. È grazie al confronto stimolante, e divertente soprattutto nei contesti informali, di confronto con la mia tutor e con vari gruppi di colleghi e professionisti nel campo delle scienze umane, che sono riuscita a esplicitare il mio pensiero⁴⁹.

Se dichiaro di assumere un punto di vista sistemico, allora mi assumerò anche la responsabilità di ri-conoscere che il mio sguardo dipende dall'azione; di conseguenza ogni mia definizione relativa alla ricerca sarà legata alle azioni che io stessa ho compiuto attraverso le esperienze *incorporate* nel processo di costruzione del mio percorso. Si è trattato dunque, per la prima volta, di dare una forma e una direzione al senso di deriva e di disorientamento, non tanto per attribuire un ordine gerarchico alle teorie o ai metodi da me sperimentati, quanto per imparare a raccontare la dinamica di un processo in divenire. L'impegno di imparare ad ampliare lo sguardo, ovvero di seguire l'imperativo etico di Foerster "agisci sempre in modo da aumentare le possibilità" collegato in un rapporto circolare con l'imperativo estetico "se vuoi vedere impara ad agire" (Foerster e Pörksen, 2001), si traduce nell'apertura a vivere un processo di ricerca che nutre l'attenzione (per me stessa e per gli altri), che risveglia il corpo e consente di pensare (auto)riflessivamente al posizionamento dinamico del ricercatore in pedagogia. Un processo aperto, dunque, alla trasformazione poiché le nostre storie incorporate (Formenti, West, Horsdal, 2014), disegnano su una materia di base, per lo più inconsapevole, creata dall'interazione tra corpi, voci, gesti e contesti. Dunque per me ricercare è assumere la responsabilità di inserire le mie narrazioni autoetnografiche in un contesto più ampio, collettivo o mitobiografico (Madera, 1996):

"Partire da sé come insieme di circostanze di vita, attraverso la propria auto/biografia, che si riconoscono dentro una trama più ampia che traccia i suoi

⁴⁹ Questo paragrafo è nato, infatti, grazie agli amici del Circolo Bateson di Roma che mi hanno invitato, inaspettatamente, a presentare una "teoria soddisfacente" (Formenti, 2009) del mio sguardo sulla ricerca (Luraschi, 2016).

passaggi dal circolo familiare, alla società, alla storia, alla lunga durata della cultura.
[...] Attraverso il riconoscimento di essere costitutivamente in relazione con «altri»
dentro il mondo della «natura». Ecco il nodo indissolubile nel quale si dà, o si perde,
il senso dell'esistenza condizionata.” (Madera, 2015, p. 20)

In questo senso le esperienze di ricerca e i dati raccolti, ovvero le narrazioni ascoltate e registrate sul campo durante gli incontri laboratoriali con donne in situazione di vulnerabilità sociale sono interpretati riflessivamente attraverso le percezioni e le emozioni che hanno generato, attuando un'integrazione tra azione, pensieri ed emozioni, per raccontare le interazioni concrete dentro gli scenari di vita e di formazione nei quali sono state vissute e per cercare di comprendere e dare senso alla complessità da essi emergente. Varela scrive che “attraverso il linguaggio noi tocchiamo gli altri nei loro corpi” (1992, p. 8 traduzione mia), quindi le parole che dico e che scrivo sono azioni, ovvero un modo concreto per “sporcarci le mani” nel tentativo parziale e incompleto di dare senso alla complessità. Interrogare le cornici e il riconoscimento reciproco della mia parzialità di ricercatrice e della diversità dell'altro mi hanno portato a ripensare le parole a partire dalla loro qualità corporea. Imparare a vedere la differenza tra la mia voce, di ricercatrice e di autrice, e quella degli altri risulta essere non solo una competenza che va esercitata nell'ambito delle professioni educative e pedagogiche, ma è a mio parere prima di tutto una responsabilità epistemologica, estetica ed etica. Si conosce sempre e solo in termini di differenze e assumersi la responsabilità di ri-narrare la storia di un altro significa toccare con mano l'impossibilità di “uscire dai propri piedi” per “camminare un miglio con le scarpe di un altro”. Utilizzo in modo personale l'immagine dell'impossibilità di “uscire dalle proprie scarpe” richiamandomi alle esperienze autoetnografiche (*A mile of mile shoes* e *Drift*) che mi hanno fatto concretamente sperimentare con tutto il corpo questa bilocazione tra il “dentro” (esperienza autentica e incorporata) e il “fuori” (la diversità dell'altro e l'ambiente) soffermandomi non solo sulla valenza metaforica (Lakoff, Johnson, 1998) degli episodi, ma anche sulle implicazioni in termini di apprendimento sui miei “presupposti” alla ricerca e soprattutto sulla possibilità di entrare in contatto sincero con il mio modo di osservare, con le emozioni e le riflessioni che esso provoca. L'incontro con l'altro ha generato, come ho più volte sottolineato, un'interrogazione aperta, che mi ha portato a riflettere sull'etica del ricercatore “estetico” nell'accezione che ne dà Bateson:

“By *aesthetic*, I mean responsive to the *pattern which connects*”. (Bateson, 1979, p. 9, i corsivi sono nel testo)

Nell'edizione italiana di *Mente e natura*, Giuseppe O. Longo, curatore della traduzione italiana del testo, ha reso questa frase, con queste parole:

“Per estetico intendo sensibile alla struttura che connette” (Ibidem, trad. it. p. 22)

Per il lettore dei testi in italiano il termine inglese “responsive” diventa così “sensibile a” dove, secondo Bateson, la sensibilità estetica permette di conoscere un sistema vivente per via abduzione (Bateson, 1984) senza espungere dal processo di conoscenza il possibile, il mistero e l'informe (Scardicchio, 2012). Secondo Manghi (2007), in un commento al testo di Bateson, l'idea di responsabilità può essere ripensata a partire non più dall'idea di individuo auto-centrato, ma dall'idea di relazione, nell'accezione conferita al termine da Bateson (1984), che evidenzia la capacità umana di rispondere all'imprevedibilità, attraverso abilità comunicative largamente inconsapevoli, sintetizzate nel termine *responsiveness* (risonanza partecipe). Il sociologo invita a interrogarsi per riflettere sul «salto semantico» tra l'inglese *responsive* e l'italiano “sensibile”.

“L'originale *responsive* è diventato sensibile. Scelta opportuna, direi, quasi senza alternative (la traduzione letterale sarebbe l'astruso rispondente). Scelta che consente di concentrarsi, almeno a chi vuol comprendere cosa intendesse Bateson per estetico, sull'ultima parte della formula, già da sola tutt'altro che autoevidente: il *pattern which connects*, o struttura che connette. Noi, qui, ci interrogheremo in particolare sulla parola responsive. Ci interrogheremo, più esattamente, sull'assonanza *responsive/responsible*. Un'assonanza che nel passaggio all'italiano sensibile, per quanto quasi obbligato, ci fa perdere la traccia della radice comune ai due termini: la traccia, cioè, del possibile contributo che la nozione di *responsiveness* può dare al nostro interrogarci sul tema della *responsibility*.” (Manghi, 2007, p. 10, corsivi suoi)

Questa accezione della relazione di responsabilità è composta quindi dalla “sensibilità” secondo la traduzione di “risonanza sensibile” (Longo) e dalla “partecipazione” secondo la visione di “risonanza partecipe” (Manghi) e accomuna a tutte le altre creature viventi, al nostro comune essere auto-riflessivamente risonanti con i mondi viventi più ampi ai quali partecipiamo, e che andiamo mantenendo, formando e trasformando. La questione etica per il ricercatore implica quindi una sua “partecipazione sensibile” al processo di ricerca:

“Un senso svela le proprie profondità se si incontra e entra in contatto con un altro, altrui senso: tra di essi comincia una sorta di dialogo, che supera la chiusura e

l'unilateralità di questi sensi [...]. Quando si ha questo incontro dialogico fra due culture esse non si fondono e non si confondono e ognuna conserva la propria unicità e la propria aperta totalità, ma entrambe si arricchiscono reciprocamente” (Bachtin, 2000, p.348)

Mantenere l'attenzione per i significati incorporati - *embodied* e *enacted* - nell'interazione con il corpo e con le parole è quindi una responsabilità etica che orienta il posizionamento dinamico (di cui ho già parlato lungo l'arco del capitolo) verso modalità curiose e attente a cogliere “frammenti” di conoscenza, di emozioni o sensazioni, apparentemente scollegati tra loro, per farne un insieme complesso - una composizione di forme che non annulla le differenze, ma le amplifica.

In chiusura, ho cercato di argomentare l'utilità e l'eticità di un processo di ricerca che contempla gli aspetti divergenti e contraddittori interrogandoli e valorizzandoli. La riflessività in azione evidenzia l'importanza del linguaggio del corpo, delle sensazioni di disagio e delle emozioni di spiazzamento nelle dinamiche di ricerca che consentono al ricercatore di uscire dalle cornici di riferimento di cui è parte. Una tale ricerca richiede la capacità di sentire il corpo “come un radar” e il disagio “come antenna” (Sclavi, 2015) e di imparare a praticare l'ascolto attivo che consente di valorizzare le esperienze impreviste e gli incontri con l'alterità nel campo di ricerca, portandoli allo scoperto e trasformandoli in risorse conoscitive per comprendere contemporaneamente noi stessi (livello micro), gli altri (livello meso) e la società (livello macro). Nel prossimo capitolo presenterò il primo caso di studio nel quale l'autoriflessività della ricercatrice, non solo narrata, ma anche esperienziale, pre-verbale, silenziosa, andrà a fecondare la parola dandole una dimensione sorgiva al fine di costruire un metodo di ricerca interdisciplinare ampio e profondo, che attraversa una varietà di registri e tonalità affettive esito di una deriva riflessiva. Lasciarsi guidare dalla deriva è in estrema sintesi un posizionamento del ricercatore che attraverso l'esperienza incorporata del ricercare, ovvero mettendo in atto (*enactment*) una modalità percettiva, sensibile al movimento e partecipativa di generazione dei dati, mira a *com-prendere* e *con-sentire* alle storie dei partecipanti alla ricerca di essere rivelate in forme di analisi multiple per moltiplicarne il senso e le possibili trasformazioni.

CAPITOLO 3

IL METODO PER NUOVE E NON ANTICIPABILI DIREZIONI DI RICERCA.

INDENT-ALTER-ITY, BUT STILL IN ONE PLACE

“We have to go blind.

Only in the future can we see whether we made a mistake.

And I don't know what is my way, or your way: safety or a whole new beginning...”

Kathrin Wunderlinch – *Traveling companion*

Indent-alter-ity, but still in one place: Racconto autoetnografico (4)

Una strana sensazione mi assale quando sto per chiudere le valigie, così esco di casa e inizio a camminare. Sopra la pelle, come una giacca troppo pesante per entrare nella valigia, mi avvolge la nostalgia mentre cammino lasciandomi alle spalle quel luogo dove sono stata *a casa* almeno per un po'. Passo dopo passo, m'immergo completamente tra le vie all'ombra della Cattedrale e la malinconia del viaggiatore lascia il posto all'attenzione necessaria per percorrere una strada diversa, che ancora non conosco, per andare all'università. Qui a Canterbury è l'ultima giornata di soggiorno studio, anche se sento che ci sono ancora tante cose da fare per trovare la mia strada. Esiste un mondo da esplorare al di fuori di me stessa e delle mie preoccupazioni quotidiane. Penso che penso troppo e sono già entrata in uno dei giardini interni dell'università. Simon⁵⁰ che mi guiderà attraverso una “Uncanny Canterbury Tale Walk” è seduto sul prato e sorseggia del caffè da una grande tazza di carta con il coperchio con il buco di plastica dal quale filtra l'aroma. Con il passare dei giorni il mio olfatto si è affinato e ho imparato a evitare il caffè brodaglia per riconoscere l'aroma di caffè americano appena tostato che è una vera delizia. Quello che sta bevendo Simon, a naso profuma di bontà e così non ho più il desiderio di rivedere la mia moka da tre tazze sul fornello che mi aspetta al rientro domani. Forse sono esperienze e abitudini che non si possono confrontare perché in realtà il caffè qui è un concetto diverso, una bevanda completamente diversa dal nostro caffè. Si tratta infatti di una “bibita da compagnia” da portarsi in giro e sorseggiare per gran parte

⁵⁰ Il ricercatore Simon Wilson è il curatore, insieme alle colleghe Sonia Overall e Victoria Field, di un ciclo di esperienze di ricerca - tra narrazioni, movimento corporeo ed espressione artistica - dal titolo *Walk Ways* organizzate nel campus della CCCU di Canterbury nella primavera del 2016.

della giornata. Per assecondare le abitudini locali ne compro uno e decido di portarmelo dietro durante la camminata per il campus.

Le campane della cattedrale rintoccano per dodici volte. Siamo una decina di ricercatori: ci sono Angela, Zya, Kenè, Sonia e altri che non conosco, ma che mi salutano. Non sono l'unica che è passata al bar prima di uscire nel giardino: siamo in piedi con la tazza di caffè fumante tra le mani. Simon ci dà il benvenuto e inizia puntale.

“Close your eyes, and listen A Canterbury Tale, please.”

[...] For Alison the destruction of everyday structures eventually leads to true orientation and bliss. [...] the disappearance of the everyday enables her to find a deeper home, her true home, the longed-for home of the heart. The Eden which is known of old and long familiar but almost forgotten. [...] She lives in and sees in and around her a world of enchantment (Bowen, 1966).

“Perhaps a university can help open the eyes of the heart, so we can truly find our home in the world.

What does that university look like?

Open your eyes: perhaps you can see it?”

Aprò gli occhi e non so bene dove mi trovo. Ho camminato a occhi chiusi procedendo a zigzag seguendo i respiri della serpentina umana che seguiva la voce di Simon. Mi guardo intorno: Kenè alla mia sinistra e Angela alla mia destra il loro sguardo sembra diverso. Forse anche il mio lo è perché tutto mi sembra diverso. Il luogo dell'incanto. Mi chiedo come l'università possa aiutarmi ad aprire gli occhi del cuore così che io possa trovare la mia casa nel mondo. Forse è già accaduto, ora e poco fa. Sono le palpebre degli occhi che separano me dal mondo e non so più dove è il “dentro” e dove è il “fuori”. Il sacro è la connessione.

3.1 Il metodo come cammino: una scelta retorica, ma non solo

Dopo aver mostrato l'imprescindibilità delle percezioni e delle azioni corporee nella ricerca pedagogica (capitolo 1) ed esplorato differenti vie e percorsi riflessivi per il ricercatore attraverso i quali lasciarsi guidare dalle azioni corporee nella ricerca qualitativa in pedagogia (capitolo 2), ci addentriamo in questo capitolo nelle scelte epistemologiche e metodologiche che hanno caratterizzato la ricerca sul campo (capitoli 3 e 4). Il capitolo si è aperto con il racconto auto-etnografico dell'esperienza di ricerca “Walk Ways” organizzata da alcuni ricercatori inglesi per esplorare, in ambito accademico, un posizionamento dinamico del ricercatore “in cammino” capace di “vedere” se stesso e il mondo in modo differente. Le

pagine seguenti vertono sulla riflessività dell'autrice nell'ambito della sua personale esperienza di ricercatrice e una dopo l'altra fanno la loro comparsa numerose domande aperte sul posizionamento dinamico del ricercatore nella ricerca, nate nel momento in cui l'autrice ha iniziato a indagare i propri oggetti di ricerca. Il capitolo si focalizza sulla narrazione e interpretazione di esperienze percettive complesse e culturalmente determinate, con l'obiettivo di fondare la legittimità di una ricerca che si vuole capace di mappare le modalità proprie del ricercatore di percepire le cose, proprio così come questi le percepisce singolarmente. In altre parole, si intende indagare se e come sia possibile costruire un metodo che approfondisca la comprensione del corpo come soggetto di produzione di senso (Gamelli, 2016), attraverso la consapevolezza del movimento e delle percezioni corporee (Feldenkrais, 1991), nelle pratiche riflessive e critiche (Gardner, 2014) proprie della ricerca qualitativa e interpretativa (Denzin, 2013).

Nella prima parte del capitolo è presentato e argomentato il posizionamento epistemologico dell'autrice e viene descritto il processo di costruzione di un metodo di ricerca che si inserisce nel filone dell'analisi interpretativa nella ricerca qualitativa: un approccio che considera l'incertezza, l'imprevisto e il mistero come insiti nel processo stesso del ricercare. Nella seconda parte il lavoro presenta uno studio di caso che, a partire dall'analisi di una lettera motivazionale, costruisce un metodo di analisi e interpretazione dei dati di ricerca a carattere performativo *embodied* ed *enacted* (capitolo 1). La creazione del metodo di ricerca si intreccia, come vedremo lungo il cammino di tutto il capitolo, con una riflessione profonda sulla domanda di ricerca della ricercatrice che si lascia guidare dalla deriva riflessiva (capitolo 2). La domanda di ricerca sarà interrogata tanto da modificarsi lungo il percorso e si muoverà dal dis/orientamento⁵¹ in ambito universitario a una dimensione esistenziale che si allontana, come vedremo, dai soliti percorsi tracciati nel campo dell'educazione degli adulti. In sintesi, il capitolo presenta l'uso della Spirale proposta da Formenti (2009) come metodo di analisi del testo di una studentessa adulta, per esplorare le molteplici pieghe della trasformazione come esperienza, nei suoi aspetti più sensibili e percettivi. È proprio su queste dimensioni opache,

⁵¹ Lo *slash*. è qui usata in linea di continuità con la proposta di Laura Formenti (2016) che, in un articolo dedicato al tema dell'insegnare a vivere, mostra come orientamento e disorientamento sono polarità onnipresenti nelle azioni umane oltre che nei processi educativi. La parola dis/orientamento può significare dunque, contemporaneamente almeno tre differenti movimenti presenti nei processi d'apprendimento: l'orientamento, il disorientamento e la fase che potremmo definire di "disorientamento orientante" o di "orientamento disorientante". Per Formenti, infatti, il mondo è generato dalle interazioni umane con l'ambiente e i significati sono creati e tracciati grazie alle relazioni prodotte dalle esperienze corporee. La vita è quindi fatta di stabilità e d'instabilità e ogni vita umana si crea attraverso un cammino dinamico tra queste due polarità. Tornerò in seguito sul tema del dis/orientamento come momento sacro, in chiave ecologica e laica, per i processi d'apprendimento.

sfuggenti e sorprendenti che rifletterò attraverso la pratica del metodo. Lo studio di caso diventerà quindi il pretesto per costruire un metodo di ricerca performativa e incorporata attraverso la composizione originale del modello metodologico di Formenti (2009) con l'inter-vista in profondità auto/biografica (West, 2006, 2012) e l'idea sistemica della "curiosità" come postura (Cecchin, 1987, 2003).

Si tratta di una mossa consapevole, e allo stesso tempo irriverente (Cecchin, 2003), verso un modo di fare ricerca che indaga dall'interno i processi d'indagine al fine di metterne a nudo la natura formativa, multiforme e multidimensionale e di offrire una riflessione sui processi di apprendimento che si realizzano attraverso l'esperienza del ricercatore. Ogni esperienza viene qui presentata come un "metaracconto" che può essere letto ribaltando punti di vista e piani temporali e spaziali; la metafora guida è il cammino, che affiora tra le pagine attraverso l'uso di differenti registri narrativi. L'autrice gioca, con la scrittura e con i lettori, il gioco serio della letteratura postmoderna, in cui traspare il forte influsso delle opere di Calvino, in particolare *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979), che offre ai lettori una riflessione semi-seria sulla possibilità/impossibilità di giungere a una sola versione della realtà seguendo la via riflessiva della "decostruzione ironica" (capitolo 2, paragrafo 3.6). Quindi, in assenza di un referente esterno affidabile e di una realtà unica e conoscibile, il racconto in chiave autoriflessiva dell'esperienza di ricerca sul campo (vedi i frammenti narrativi disseminati nel testo) e l'interrogazione sul suo significato, invitano il lettore a entrare nel processo riflessivo attraverso una serie di cambi di punti di vista che riprendono la via della riflessività come "critica sociale" (capitolo 2, paragrafo 3.5).

L'auto-riflessione diviene così una pratica di "attesa dubitativa" propria del pensare (Dewey, 1973, p.168), presentandosi come costruzione di spazi inediti di esperienza, radicati in un posizionamento corporeo di interrogazione costante. L'esperienza sul campo e il caso di studio sono narrati in prima persona, mentre le riflessioni sulla formazione e sulla ricerca hanno come soggetti "l'autrice" e la "comunità di ricerca", con l'obiettivo di creare una sensazione di dinamicità generata dallo straniamento e dalla relazione intersoggettiva tra "identità" e "alterità" così come viene espressa nel termine *Indent-alter-ity*. Il titolo dell'introduzione autoetnografica *Indent-alter-ity, but still in one place* riprende il titolo della "5th Biennale of Contemporary Art" di Tessalonica, GR, anno 2015 (<http://www.biennialfoundation.org>) poiché le performance d'arte contemporanea (Clover & Sanford, 2016; Hooper-Greenhill, 1992, 2007) in modo analogo ai metodi narrativi e biografici, hanno il potere di gettare luce sui significati individuali e collettivi, in uno sguardo intrasoggettivo aperto alla dinamicità della relazione intersoggettiva.

L'immagine del *cammino* attraversa tutto il testo poiché il tema del movimento nello spazio connota non solo l'esperienza formativa e di ricerca, ma, secondo la tesi qui proposta, anche la dimensione riflessiva in pedagogia⁵², in quanto esperienza di un *percorso* esistenziale, relazionale, intellettuale e affettivo che conduce ciascuno a diventare quello che è (Madera, 2012). Rappresentare l'esperienza profondamente umana del divenire con la metafora del cammino permette di identificare e di ingrandire momenti di svolte, arresti, ritorni, ecc. anche esistenziali, come vedremo anche nel capitolo 4, che vengono qui interpretati secondo il paradigma della complessità tra "ordine" e "disordine" (Morin, 1974) in una concezione dell'esistere come divenire (Morin, 2015). La mia visione, come già esplicitato nei precedenti capitoli, è sistemica ed essere in cammino significa quindi riposizionarsi continuamente rispetto alla realtà che mi circonda e che contribuisco a creare muovendomi attraverso di essa. Dalla mia prospettiva, infatti, *meta-odos* è "vedere" la strada che sto percorrendo e camminare è crearla attraverso l'azione del mio corpo in movimento (Formenti et al., 2015a), o in altre parole, come raccontato nella poesia *Caminante no hay camino* (Viaggiatore non c'è cammino) di Antonio Machado (2010): "Caminante non c'è un sentiero / il sentiero si fa camminando". L'autenticità del *metodo come cammino* risiede nella consapevolezza del ricercatore della realtà processuale dell'esistere, un'intuizione che richiede alla pedagogia odierna di immaginare la formazione come creazione di percorsi dinamici di accompagnamento dei soggetti nel "comporre una vita" – riprendendo qui il titolo di un'opera di M.C. Bateson (1992). In questo senso il cammino suggerisce una forma di conoscenza nella quale le singole fasi della vita di ciascuno non sono comprensibili in sé e richiedono un contatto con l'inatteso e una riflessione capace di una meta-riflessione ovvero di integrare l'osservatore nella sua riflessione (capitolo 2, paragrafo 2). Questa visione avvicina un approccio trasformativo alla ricerca biografica, nel più ampio panorama della ricerca qualitativa, il che significa per il ricercatore in pedagogia guardare alle storie di vita e alla realtà sociale e culturale non con disperazione, ma con la fiducia in nuove potenzialità, con la consapevolezza che la vita umana non è qualcosa di dato, di fissato, ma la creazione di un divenire sempre ambivalente (Morin, 2015). Il futuro possibile verso il quale ci dirigiamo è ancora una meta incerta (Morin, 2001). La ricerca quindi, come sottolineato più volte nei

⁵² La metafora del cammino è stata proposta in ambito pedagogico sia in chiave esistenziale sia secondo prospettiva fenomenologica. Per una sintesi di tali proposte suggerisco i testi di Demetrio, D. (2006). *Filosofia del camminare*. Milano: Raffaello Cortina, e di Augelli, A. (2013). *In Itinere. Per una pedagogia dell'erranza*. Lecce: Pensa MultiMedia.

capitoli precedenti, è in sé un processo di apprendimento grazie al quale il ricercatore si interroga sulla propria identità in continua trasformazione (Merrill, West, 2012).

Nel prossimo paragrafo dedicherò un approfondimento auto/biografico alle radici biografiche della mia scelta epistemologica e metodologica per lo studio di caso che affronterò nella seconda parte di questo capitolo.

3.2 Posizionarsi nella ricerca: le radici biografiche di una scelta epistemologica

*“A volte i passi della nostra vita possono essere guidati
Anche dalla combinazione di poche parole.”*

Antonio Tabucchi – *Donna di Porto Pim e altre storie*

Il tema del posizionamento dinamico del ricercatore è cruciale quando si parla di scelta epistemologica. In effetti, la parola ricerca deriva dal latino “circare” che significa “fare il giro di, andare intorno a”. Ri-cercare significa dunque “ritornare a cercare” mettendo in atto un insieme complesso di azioni concrete che coinvolgono attivamente la mente e il corpo e che si generano ricorsivamente a partire da una domanda epistemologica. Tale definizione è per l'autrice radicata, o meglio incorporata, nell'infanzia e si manifesta oggi in modo consapevole attraverso il suo interesse per le storie di vita.

Radici biografiche nella scelta del metodo di ricerca - Frammento Narrativo 1

“Da bambina amavo sedermi sulle gambe di mia nonna per ascoltare i suoi racconti. La nonna, nata nei primi del Novecento, era cresciuta in quella che - allora - era la povera campagna veneta. Tenendomi in braccio, mi narrava la sua vita tessendo la trama delle memorie della sua giovinezza. La sua voce e le sue carezze mi accompagnavano nel tratto di terra che lei aveva lavorato con determinazione come mezzadra, con una figlia piccola della quale prendersi cura e che allevò in un campo di barbabietole. La nonna non si limitava però a raccontarmi la sua vita fatta di continui imprevisti, ma mi faceva avventurare, tenendomi stretta al suo petto, lungo le strade del suo paese sconvolto dalla guerra. Insieme incontrammo famiglie di compaesani che attraversavano la povertà e l'indigenza, cugini fuggiti dal lager nazista, amori partigiani che si beffavano della guerra travestendosi da donna e piangemmo insieme nel vedere bambini che muoiono tra le braccia dei genitori.” (Estratto del Diario di Ricerca)

Il frammento narrativo (1) mette in luce le esperienze di contatto corporeo e di esposizione al raccontare, in una relazione affettiva e in un'età nella quale l'autrice probabilmente non aveva

ancora strutturate forme di pensiero astratto. Tali esperienze radicali offrirono alla piccola Silvia la possibilità di sperimentare, senza averne “auto-consapevolezza”, le emergenze e le discontinuità come eventi interessanti nel divenire umani (Morelli, 2006), oltre che la dimensione relazionale e performativa della narrazione, come teorizza Bamberg:

“quando parliamo, generalmente ci rivolgiamo ad altri e raccontiamo di qualcosa (o di qualcuno) – e lo facciamo attraverso l’uso simultaneo di mezzi discorsivi (come per esempio il lessico, la sintassi e i gesti). Quando raccontiamo storie, facciamo qualcosa di più; comunichiamo agli altri che stiamo entrando nella storia anche sostenendo o consegnando altri aspetti di cui essa è fatta. I personaggi, i tempi e gli spazi della storia costituiscono la sua trama. In altre parole, il tempo, lo spazio e i personaggi della storia prendono forma ed esistono grazie alla performance della storia; essi sono creati e costruiti sia dalla presenza e dal ruolo dello *storyteller* sia dall’*audience* (nei loro ruoli di partecipanti e ascoltatori).” (Bamberg, 2004, traduzione mia).

Un intreccio di interdipendenze tra narratore e audience costituisce dunque sia le storie sia la condizione esistenziale dei soggetti poiché, secondo Bateson (1984), non solo pensiamo per storie, ma siamo costituiti da storie, immersi in storie e fatti di storie. L’esperienza di relazione con la nonna e l’ascolto partecipato delle storie da lei narrate forniscono un esempio di come il pensiero narrativo sia incarnato nelle pratiche della vita quotidiana; la nonna mentre tesseva legami tra le sue emozioni di vulnerabilità, gli apprendimenti taciti, i pensieri, si prendeva cura della relazione con la nipotina attraverso il suono della voce e il contatto corporeo (abbraccio, carezze). Questa esperienza, ripetuta più volte nell’infanzia, costituì per l’autrice bambina quello che solo oggi, con una consapevolezza diversa, può definire (nel ruolo di “io ricercatrice”) come processo della costruzione dell’identità generato attraverso la dialettica con l’altro e con l’imprevisto (ambiente). La nonna insegnò alla nipote che “essere vivi significa ricominciare di continuo” (Lehrer, 2007) e le mostrò un modo di vedere il mondo come un “sistema di sistemi”, in cui ogni parte condiziona le altre e ne è condizionata. L’esperienza di essere in relazione con la nonna attraverso la dimensione di piacere generata dal tocco lieve delle mani sulla pelle (simile al “massaggio a farfalla” promosso nel campo della bioenergetica da Eva Reich, 2006), è per l’autrice un apprendimento che ha contribuito non solo a dare forma alla donna adulta che è oggi, ma anche a orientare il suo interesse di ricerca professionale. Difatti, il piacere per l’ascolto, incorporato e partecipato, delle storie di vita costituisce un filo sempre presente nella sua azione professionale di educatrice e

pedagogista, tesa a far emergere le inclinazioni dei suoi interlocutori a partire da un'attenzione per il loro corpo, la materialità del vivere, dalla loro concretezza radicata nell'esperienza esistenziale (Barone, 1997). Tale interesse ha costantemente implicato la possibilità di uno spiazzamento rispetto al progetto pedagogico progettato "a priori" e l'eventualità di provare stupore in relazione all'espressione, da parte dell'altro, di interessi inattesi o di modalità di conoscenza o apprendimento differenti da quelle fino ad allora esplorate. Riconoscere la propria postura professionale "abituale" come un particolare "stile di avvicinamento performativo" alle storie ha significato per l'autrice, come esplicitato nei precedenti capitoli, operare la scelta che l'ha portata ad approfondire la pratica clinica bioenergetica (Lowen 1958, 1977) e poi intraprendere un percorso di formazione al Metodo Feldenkrais (capitolo 1, paragrafo 4.1). Storie, dunque, ma *embodied* e movimento.

Per Moshe Feldenkrais, il termine "postura" non descrive una configurazione statica del corpo nello spazio, ma al contrario definisce un'azione e va intesa in senso dinamico. Il lavoro di tesi s'intitola appunto "Per/mettere le storie in movimento" per richiamare questa dimensione di movimento nel posizionarsi - *positioning* è il verbo usato dai colleghi anglofoni. Nella cornice epistemologica del costruzionismo sociale, numerosi autori (Harrè, 1986; Bamberg, 1997, 2004; Ugazio, 1998; Ugazio, & Castiglioni, 1995) definiscono col termine *positioning* le pratiche discorsive - *discursive practices* attraverso cui un soggetto costruisce l'identità nell'interazione posizionando se stesso e l'altro nel corso della conversazione. La personale interpretazione dell'autrice del termine posizionamento tuttavia travalica la definizione che ne viene data nell'ambito della psicologia clinica e implica il concetto attivo di postura ovvero, secondo Feldenkrais (1991), un prodotto dell'apprendimento in senso globale, riconducibile alla complessità della funzione neuromuscolare, cioè del modo in cui sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre esso viene compiuto. Se tale postura è un'azione, implica una pratica, che in area pedagogica si situa all'interno della riflessività *embodied* della quale si occupano in Italia studiosi come Contini et al. (2006), Gamelli (2009, 2011a, 2011b), Francesconi e Tarozzi (2012), Rivoltella (2012), in un dialogo che a detta di Francesconi e Tarozzi (2013) è ancora tutto da esplorare.

Il mio amore per le storie - Frammento Narrativo 2

«Mentre giungo al mio primo appuntamento guardo i miei passi sulla strada e sono assalita da mille pensieri, dubbi e aspettative. Dove sto andando? Di preciso non lo so. Le mie impronte segnano un percorso che tra poco sarà cancellato da altri passi. Io stessa non potrò mai più ripercorrerlo

esattamente identico. La strada della formazione, dell'incontro con l'Altro e della scoperta di sé è avara di certezze e prodiga di nuovi inizi⁵³.»

Anche oggi mi sono ritrovata ad ascoltare una storia di dis-orientamento: dubbi, pensieri e aspettative della studentessa di confondono con i miei. Sono passati più di 15 anni dall'anno della mia maturità quando scelsi la facoltà universitaria alla quale iscrivermi dopo il liceo. Furono mesi orribili quelli: i corridoi del quinto anno delle superiori mi sembrarono d'improvviso stretti e freddi dove i compagni di classe si muovevano ordinati e disciplinati. Che strana sensazione vederli camminare con passo svelto e sicuro intorno a me: mi sembra di essere giunta alla fine di un cammino e di ritrovarmi in un punto senza sapere cosa fare. Sperduta e col timore che tutto stesse per finire. E senza sapere, soprattutto, cosa stesse per iniziare. In uno dei momenti di crisi più nera, scelsi di cambiare città. Dove andare? Scelsi Bologna e una facoltà che sembrava avvicinarsi almeno un po' a quello che pensavo fosse tollerabile studiare. Comprendo solo oggi, grazie all'incontro con le impronte del percorso evocate dalla studentessa, quanto l'idea del viaggiatore che sceglie una meta per il suo cammino e un luogo da raggiungere (più che un risultato da ottenere) siano radicate in me.

(Estratto del Diario di Ricerca)

L'autrice ritrova, dunque, negli studi universitari l'attenzione per la dimensione corporea e incarnata – *embodied* – delle storie esplorata da bambina. Studentessa non tradizionale – ovvero adulta rientrata in formazione - *mature age student* (Finnegan, 2014) e di prima generazione - *first generation entrant* (Crosling et al. 2008, Galimberti A. 2013, 2014), quasi inevitabilmente sente biograficamente vicino il tema del dis/orientamento⁵⁴. Accostare il dis-orientamento universitario al concetto laico di sacro proposto da Gregory Bateson e dalla figlia Mary Catherine nel testo *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro* (1989) a mio avviso è una chiave di lettura e d'interpretazione illuminante perché corregge l'attitudine a pensare in maniera riduttiva e dicotomica (vedi le conclusioni del capitolo 1, paragrafo 5) e può rappresentare in ambito pedagogico uno “strumento di pensiero” (Madonna, 2010) per imparare a vedere l'insieme dinamico di relazioni del mondo creaturale⁵⁵ del quale facciamo parte (Luraschi, 2013). L'Ecologia della Mente di Bateson, le

⁵³ Narrazione raccolta nel corso della formazione del gruppo di studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche del Servizio Lab'O (Laboratorio d'Ateneo Bicocca per l'Orientamento) e riportata nel mio “diario di bordo”.

⁵⁴ Ho approfondito il tema della pedagogia dell'orientarsi e dell'orientare (Formenti et al., 2015) nella tesi di laurea magistrale dal titolo “Il dis-orientamento è sacro. Connessioni tra formazione e vita nel processo d'orientamento” (Luraschi, 2013). Nel capitolo 2 al paragrafo 5.1 nota 22 ho proposto una breve sintesi della tesi.

⁵⁵ Il termine creaturale nell'Ecologia della Mente di Bateson va inteso come sinonimo di “biologico”; tali aggettivi si riferiscono nel linguaggio batesoniano ai sistemi viventi.

tesi sistemiche di von Foerster e Maturana & Varela (vedi capitolo 2) e le riflessioni sulla complessità della vita e la natura umana di Morin (1974) costituiscono l'epistemologia della mia postura riflessiva e hanno generato un approccio personale alla ricerca fondato sulla riflessione circa processi di apprendimento attraverso l'esperienza stessa. I temi della ricerca sono profondamente intrecciati con la trama della biografia personale. Le pagine seguenti intendono interpretare il processo di ricerca come un viaggio tra teorie e pratica nel quale la metafora del camminare rimanderà di continuo alla ricerca incessante di una modalità di pensiero pratico (Thoureau, 2008), di azione nel mondo che nasce dall'ascolto di sé. Mettersi in cammino qualifica un'attenzione verso se stessi capace di connettere il sentire del proprio corpo - per trovare il proprio passo - con ricerca di un'intimità interdipendente con gli altri e l'ambiente dove il proprio cammino incrocia quello altrui. L'ascolto di sé viene qui riletto quindi come una pratica etnografica di ascolto attivo (Slavi, 2005) sulla quale mi concentro nel prossimo paragrafo.

3.2.1 Verso l'esperienzialismo attraverso l'auto-consapevolezza emozionale

Come fondare una metodologia coerente con i presupposti sistemici e dinamici fin qui tracciati? A una prima lettura, l'incipit autoetnografico *Indent-alter-ity, but still in one place*, potrebbe sembrare non pertinente e incompatibile con questa domanda. L'intento di questo paragrafo è illuminare come l'autoconsapevolezza emozionale possa divenire una pratica in uso nella ricerca qualitativa in pedagogia fondata, come vedremo nel corso del capitolo, sull'esperienzialismo (Lakoff & Johnson, 2012). A sollevarsi qui è il complesso e problematico nodo delle dimensioni relazionali sottese alle pratiche narrative, che i vari attori dell'esperienza di ricerca mettono in gioco e che il ricercatore deve poter dipanare in direzione di un riconoscimento dell'intreccio tra ricerca, apprendimento/formazione e vita. Si cercherà di mostrare attraverso la scrittura come il ricercatore sia solo una parte, "una voce", di un universo incerto e disorientante chiamato ricerca. È attraverso questa posizione "incompleta e mancante" che lo sguardo si fa voce per narrare il processo, più che per evidenziarne i risultati. Questo capitolo si configura complessivamente come un racconto di formazione sul campo, dove il cuore dell'esperienza diviene raccontabile solo se si accoglie il vissuto corporeo e si accetta di fidarsi della propria percezione e comprensione. Per fare ciò, risulta metodologicamente necessario dedicare tempo e cura all'esplorazione delle stratificazioni narrative in cui l'autrice - come tutti i ricercatori e i formatori - è inserita e delle quali non può essere interamente consapevole. Questo significa accogliere e

approfondire l'idea che le narrazioni professionali si formano a partire dalle esperienze interiorizzate nel corso della vita.

Il percorso di ricerca prende una forma fluida, una sorta di “deriva strutturale” (Maturana e Varela, 1990) nella quale il racconto di uno studio di caso in-forma e per-forma la costruzione di un metodo di ricerca interpretativo che genera e analizza i dati in quella chiave di riflessività *embodied* in pedagogia che è stata definita nei precedenti capitoli teorico-epistemologici. In senso generale, la deriva rappresenta una metafora dell'evoluzione biologica, immagine incerta dei possibili tracciati dei rivoli che cadono da una collina, risultato di differenti modi individuali di interagire con le irregolarità del terreno. La metafora del *Drift* fornisce una chiave di lettura per analizzare l'intreccio tra pensieri, corpo e emozioni e i collegamenti con i contesti culturali e sociali nei quali le biografie incarnate si muovono. Il racconto autoetnografico *Indent-alter-ity* descrive un'esperienza di *sensory ethnography* (Pink, 2015) vissuta nel campus universitario di Canterbury, che ha permesso alla ricercatrice di esplorare in un contesto di vita vissuta la metafora della deriva, attraverso l'azione del camminare, e le sue interconnessioni con le storie di vita. In breve, l'esperienza consisteva nel camminare a occhi chiusi, come un “vagabondo senza direzione” cercando di ascoltare la voce di un collega che narrava vicende sconcertanti (*uncanny*) degli abitanti della cittadina del Kent distrutta dai bombardamenti della Seconda Guerra Mondiale (ispirata al film *A Canterbury Tale* del 1944 diretto da Powell, M.). Camminare a occhi chiusi impone di escludere la fonte visiva di informazioni sensoriali, ovvero di sospendere l'uso della vista, il senso di cui facciamo maggiormente uso nella vita quotidiana, per entrare in un'esperienza altra. Nello scritto autoetnografico si parla più volte della sensazione di perdita d'orientamento e di assenza di direzione. Procedendo a zigzag, i passi dell'autrice, non guidati dalla vista del percorso, si affidano alle percezioni uditive e olfattive generate dai movimenti, dalle voci e dall'odore delle persone accanto, dietro o davanti, ma non chiaramente distinguibili. Per differenza possiamo notare come, invece, l'esperienza visiva connota il racconto del disorientamento universitario della studentessa in ingresso all'università proposto nel frammento narrativo 2, estratto dal diario di ricerca. In queste esperienze, il racconto è una via *performativa* nella quale sono contemporaneamente agiti diversi livelli di lettura e possibile comprensione; tutto ciò che accade avviene dentro una rete di relazioni dinamiche, che cambiano continuamente e sviluppano forme, idee, visioni del mondo, in larga parte inconsapevoli. L'esperienza prende senso sempre e solo in un contesto. Il classico dualismo che separa soggetto e oggetto, centrato sul linguaggio denotativo, viene sfidato per mettere al centro il “pattern che connette” (Bateson, 1972), le relazioni, le (inter)azioni così da

celebrarne la complessità e l'intrinseca connotatività (Maturana & Varela, 1987). Questo comporta anche il passaggio, ancora più difficile, dalla centralità della visione all'attenzione per il sentire e il contatto corporeo. Premesse, emozioni e posture relazionali del ricercatore, come del pedagogo, possono essere rivisitate grazie all'auto-consapevolezza emozionale (Scavi, 2003). Infatti siamo tutti, come dice Zambrano "problemi viventi, in un tempo che non smette di passare e con un'esigenza urgente" (1996, p.84), quella di evolvere, senza però che ci sia dato di sapere come questa esperienza non lineare prenderà forma.

Imparare a ricercare in modo autoetnografico, dando valore alla soggettività e all'intersoggettività, significa lavorare in termini di consapevolezza di sé. Questo processo è stato vissuto dall'autrice con entusiasmo e stupore, ma anche con profondo sconcerto (*uncanny*) e ingarbugliamento quando è stato evidente che il tema di ricerca era profondamente intrecciato con la trama della propria biografia e identità. Nel precedente paragrafo, il focus autoetnografico ha messo in luce le radici biografiche dell'interesse di ricerca, che affonda nell'esperienza relazionale dell'infanzia grazie alla voce di un *caregiver* significativo, la nonna. Come ricercatrice, assumere la posizione di *insider* dell'esperienza che si vuole studiare è rischioso; c'è il rischio di incorrere nell'ingenuità di ritenere che "la voce autobiografica sia in qualche modo più trasparente di altri modi di rappresentazione" (Rosiek, 2013, p.160). Diversi studiosi hanno manifestato una posizione critica nei confronti di una teoria naturalistica dell'identità, della narrazione, dell'esperienza (v. ad esempio Butler, 1990; Scott, 1991; Mazzei, Jackson, 2009) In particolare Formenti mi ha sollecitato personalmente più volte ad affrontare questo aspetto:

"L'idea che nulla sia più vero di ciò che è narrato in prima persona porta a ipostatizzare l'identità del narratore e ad espungere la differenza, a partire proprio dalla differenza tra soggetto, autore e lettore del racconto, che non possono essere "la stessa persona" [...] Una "buona narrazione" nasce dal corpo, dai sensi, dall'attenzione che è innanzitutto esercizio di presenza, un saper guardare, vedere, distinguere. È anche esercizio d'ironia, distacco, curiosità (molto difficili quando la storia che stai raccontando è la tua!). [...]" (Formenti, L. 2015 in Alastra V, Batini, F. (a cura di), p.107)

A differenza di ciò che suggerirebbe un approccio fenomenologico "ingenuo", il discorso interiore dell'etnografo e la sua consapevolezza di un'emozione emergente, sono l'espressione di una valutazione su ciò che sta osservando, infatti nella sistemica l'osservatore è parte integrante del processo di ricerca. Allo stesso tempo, un certo grado di oggettività

diventa necessario per evitare di “raccontarsela” perché la ricerca narrativa oggi è dominata dai paradigmi fenomenologici e costruzionisti, che in modi diversi e per ragioni diverse esaltano la soggettività “contro” l’oggettività, confermando così una visione dicotomica e scissa del processo di conoscenza. Unire narrazione e pensiero critico significa prendersi cura della polarità semantica che è venuta a crearsi tra sostenitori del realismo e del costruzionismo, tra soggettivo e oggettivo, tra ricerca *evidence-based* e ricerca di ispirazione umanistica. Un doppio legame che, sempre secondo Formenti (2015), non aiuta il pensiero, né la ricerca, poiché alza inutili barriere e allontana tutti i ricercatori dall’esperienza, nella quale il soggettivo e l’oggettivo sono sempre intrecciati. Le *evidence* sono “dati” che ci interrogano, e che vanno interrogati, non negati. Ovvero: anche i “dati” raccontano storie, a saperli ascoltare. Lakoff e Johnson (1998) sostengono che sia l’oggettivismo che il soggettivismo forniscono prospettive impoverite rispetto alle aree di comunicazione interpersonale, comprensione reciproca, autocomprensione, rituale, esperienza estetica e politica; queste sono aree di ricerca fondamentali per un pedagogo e più in generale per le scienze sociali. I due studiosi propongono l’esperienzialismo come ricomposizione dei poli:

“Dal punto di vista esperienzialista, la verità dipende dalla comprensione, che emerge dall’agire nel mondo. È attraverso tale comprensione che l’alternativa basata sull’esperienza fa fronte alla necessità oggettivista di una descrizione della verità. È attraverso una strutturazione coerente dell’esperienza che l’alternativa esperienzialista soddisfa la necessità soggettivista del significato personale”.

(Lakoff & Johnson, 2012, p. 282)

Ma come si pratica l’esperienzialismo? E come si fa a mettersi in ascolto e a muoversi all’interno della ricerca tra soggettività e oggettività? Tutto questo ha creato il senso di disorientamento e spiazzamento generativo che accomuna i racconti autoetnografici finora presentati - *Identity Card, turn left, please; A mile on my shoes; Drift; Indent-alter-ity, but still in one place*. Tali narrazioni presentano una notevole quantità di informazioni e percezioni che possono essere ricondotte all’unico tema dell’autoconsapevolezza emozionale nell’esperienza di ricerca. In particolare, intrecciandosi e connettendosi con lo studio e la pratica del metodo di apprendimento corporeo Feldenkrais hanno fornito una base esperienziale per la creazione di un metodo di ricerca incorporato. Il termine consapevolezza (*awareness*) costituisce una categoria centrale della pratica Feldenkrais: finché non percepisco, non so che cosa sto facendo e dunque non posso neanche fare quello che vorrei fare. Per esempio, finché non conosco il modo in modo in cui mi organizzo quando cammino

non lo posso modificare e quindi scegliere come muovermi. Alla complessa domanda posta da un allievo, “come posso accorgermi di non sapere quello che faccio”, Feldenkrais indicò che la consapevolezza nasce dall’attenzione paziente per il modo in cui ci muoviamo (Reese, 2015). Il metodo connette le percezioni sensoriali con l’attività motoria, offrendo un’esperienza concreta di auto-consapevolezza. Ho potuto sperimentare personalmente come sentimenti e pensieri siano creati dall’azione attraverso il movimento (Maturana & Varela, 1990). I miei racconti auto-etnografici sono la narrazione di un processo concreto di deriva strutturale nel quale si sono generate connessioni tra emozioni, sentimenti, pensieri e movimenti nell’interazione tra la mia struttura e il mondo/contesto.

In ambito pedagogico c’è ancora molta confusione riguardo alle cosiddette “competenze riflessive” (Finley, 2011). Ho incontrato professionisti, educatori e i ricercatori inconsapevoli del proprio posizionamento corporeo, emotivo e cognitivo in relazione al proprio interesse professionale. La mia motivazione a scrivere in questo modo è che il racconto dell’esperienza possa portare un contributo (seppur embrionale) nel capire come confrontarsi con l’incertezza per considerarla un’occasione di conoscenza. L’incertezza diventa così uno spazio di sperimentazione e scoperta dove il ricercatore può essere curioso e fare domande, scoprire il piacere di mettersi in gioco e portare se stesso in quello che fa. Questo è stato per me il primo passo nella ricerca: camminare, ma anche lasciarmi guidare dalla deriva. La percezione di disorientamento e il vagare senza un obiettivo caratterizzano la ricerca come dimensione fluida e costituiscono un’immagine analoga a quella del “cammino di un vagabondo senza direzione” - *the walking of a vagabond without direction* - proposta da Maturana e Varela (1987, p.172) al fine di esprimere la partecipazione attiva del ricercatore alla natura dialogica e processuale della propria ricerca. Ciò necessita, secondo gli autori, di competenza, disciplina, esercizio e responsabilità, poiché richiede di riconsiderare i legami tra scienza e etica. La metafora evolutiva del *natural drift* è un’idea spiazzante dell’esistenza umana e delle dinamiche relazionali:

“l’evoluzione, piuttosto, assomiglia a uno scultore vagabondo che passeggia per il mondo e raccoglie un filo di qui, una latta di là, un pezzo di legno più in là, e li unisce nel modo consentito dalle loro strutture e circostanze, senza altro motivo se non che è lui che *può* unirli. E così, nel suo vagabondare, si producono forme complesse composte da parti armonicamente interconnesse, che non sono prodotto di un progetto ma da una deriva naturale.” (Maturana e Varela, 1999, p.105)

Se la vita nasce ed evolve non da un progetto, ma da una deriva che genera forme impreviste, quali sono le conseguenze per la ricerca e le pratiche professionali in ambito pedagogico e sociale? A ogni passo, o azione, il mondo cambia in qualche aspetto e qualcosa cambia anche in chi lo attraversa. La ricerca si configura come un processo riflessivo, critico e intersoggettivo. Ogni passo emerge dall'incontro con l'altro dove l'autoconsapevolezza percettiva emotiva si genera attraverso l'autoascolto (Feldenkrais, 1991; Gamelli, 2011, Reese, 2015).

Ho cercato di mostrare come le esperienze di disorientamento e la scrittura auto-etnografica si siano rivelate utili per imparare a fidarmi di me e ad usare le sensazioni e le emozioni – lo sconcerto, il disagio, lo stupore – come informazioni da falsificare grazie al confronto con l'altro e l'ambiente per costruirmi quella che Telfener (2011) definisce la “credibilità”. Tale consapevolezza nasce dalla percezione che “la posizione soggettiva ruota intorno al concetto di differenziazione del Sé, oltre che al livello di competenza percepita, vissuta e mostrata” (Gamelli, 2011). Fluttuare con gli altri, lasciarsi andare senza avere l'ansia che debba forzatamente succedere qualcosa, mantenere la fiducia attiva delle proprie emozioni, ma anche della propria ignoranza promuove, con il tempo, la capacità di stare dentro la relazione con l'altro e di saper guardare anche da punti di osservazione diversi per comprendere in modo complesso e sistemico. Il racconto dell'esperienza ci consente di tenere traccia di questa deriva naturale senza necessariamente categorizzarla o cercare di dirigerla al fine di parlare della propria ricerca con lo stesso linguaggio, sensibile ed emotivo, che si userebbe con un amico senza pretendere di ottenere risultati previsti o prevedibili.

Dopo questo approfondimento sulla risorsa dell'autoconsapevolezza emotiva nella scrittura di ricerca proseguirò nel cammino mostrando come sia possibile costruire un metodo performativo di analisi interpretativa a partire dall'esperienzialismo e dall'ascolto delle proprie percezioni, azioni ed emozioni corporee.

3.3 La costruzione di un metodo performativo di analisi interpretativa

“Io sono il mio percorso. Mi sono perso più volte, per fortuna.”

Un anonimo pellegrino – *In viaggio verso Santiago*

Dal punto di vista accademico la ricerca è una forma particolare di attività umana tradizionalmente deputata a costruire conoscenza attraverso le parole scritte, ovvero è la forma di conoscenza che Heron (1996) definisce proposizionale. È però evidente che la

conoscenza non è solo fatta di parole e che, attraverso il linguaggio, noi tocchiamo gli altri nei loro corpi (Maturana & Varela, 1980). Semplificando un poco, è possibile sostenere che nella costruzione della società moderna in Occidente c'è una repressione delle sensazioni corporee durante le fasi di vita infantile (Lowen, 1982) e una costrizione nel movimento corporee in situazioni istituzionali sempre più gravate di regole (Foucault, 1977; Massa, 1986; Miller, 2005). In particolare il sistema scolastico impone la regola che per imparare occorre stare fermi dentro il banco (Mottana, 2011). Per quanto attiene alla mia esperienza, a sei anni era l'ultima cosa che desideravo per me, e questa costrizione all'immobilità della sedia continua ad accompagnarmi in età adulta (ho proposto alcune riflessioni sul tema in un lavoro etnografico dedicato al respiro vedi Formenti, L. & Luraschi, S., in corso di pubblicazione). Il blocco della mia vitalità e innata dinamicità ha fatto in modo che nel corso degli anni mi creassi un'immagine mentale della conoscenza e del sapere situandoli sempre di più nella testa. Il concetto di esperienza, fondamentale in pedagogia (Dewey, 1938) e pur presente nelle mie riflessioni come pedagogo, non riusciva a essere direttamente collegato all'esperienza di ricerca. Infatti "fare esperienza" deriva dal latino *experior*, che significa "passare attraverso" un pericolo nel quale si rischia di perdersi, anzi dove ci si perde. Si tratta di un movimento dialettico, non statico. Esperire è scoprire che ciò che ritenevamo "dato" è in realtà qualcosa di nuovo e sconosciuto. Ne deriva un concetto dinamico di ricerca che per farsi deve anche perdersi (Passing & Scholz, 2010) e andare come uno "scultore vagabondo alla deriva" (vedi sopra) (Maturana & Varela, 1987). Le idee non nascono dai libri, o da un pensiero puramente astratto, ma si formano dal nostro costante agire attraverso l'ambiente fisico e culturale nel quale ci muoviamo e sono in relazione con l'esperienza corporea e con i modi di vedere noi stessi e il mondo. Secondo Lakoff e Johnson (1980), il comune sistema concettuale in base al quale pensiamo e agiamo è essenzialmente di natura metaforica:

"I concetti che regolano il nostro pensiero non riguardano solo il nostro intelletto, ma regolano anche le nostre attività quotidiane, fino nei minimi particolari; essi strutturano ciò che percepiamo, il modo in cui ci muoviamo nel mondo e in cui ci rapportiamo agli altri. Il nostro sistema concettuale gioca il ruolo centrale nella definizione delle nostre realtà quotidiane." (Lakoff & Johnson, 1980, p.21)

Avendo consapevolezza oggi di aver incorporato un modello pedagogico anacronistico dove l'apprendimento avviene attraverso la "repressione del corpo" ed è centrato principalmente sullo sviluppo e la valorizzazione esclusiva dell'intelligenza logico-matematica e linguistica (Gardner, 2013), ho ritenuto fondamentale ridefinire la mia posizione, personale e

professionale, alla luce degli orizzonti di senso dell'*Embodied Cognition* che tende a superare la tradizionale dicotomia *Mente/Corpo*. Portare l'attenzione sul modello della "repressione del corpo" e delle emozioni mi ha permesso di realizzare momenti di osservazione riflessiva della mia modalità abituale d'apprendimento:

"La prassi del vivere, l'esperienza dell'osservatore in quanto tale, semplicemente accade... A causa di questo le spiegazioni sono essenzialmente superflue; noi in quanto osservatori *non abbiamo bisogno che accadano*; ma quando succede di cercare una spiegazione, capita che tra il linguaggio e la corporeità, la prassi del vivere dell'osservatore cambia perché egli genera spiegazioni della sua prassi del vivere. Questo è la conseguenza per cui tutto ciò che diciamo o pensiamo ha conseguenze sul nostro modo di vivere." (Maturana, 1988, p.46 traduzione mia, corsivo mio)

La concettualizzazione maturaniana si è rivelata un'idea chiave per passare da un'ottica individuale della ricerca a una relazionale e dinamica. Per decostruire attivamente la mia immagine e identificare una pratica di ricerca, un metodo dunque, capace di accogliere percezioni cinestetiche e spaziali, emozioni e sentimenti, come fonti di intelligenza e conoscenza, ho utilizzato varie esperienze di formazione per sperimentare un percorso di apprendimento collegato al "piacere corporeo" (Feldenkrais, 2007; Lowen 1984) e non solo connesso alle funzioni cognitive.

Se l'esperienza di studio è ancorata o bloccata nella storia chiusa di studiosi immobili dietro a un banco, nel mio metodo performativo ho creato "rituali sensoriali" per aiutare la mia storia a "mettersi in moto". Secondo Feldenkrais nel piacere del movimento il sistema nervoso impara e si modifica con maggiore facilità. Fare esperienza di una ricerca "vissuta" con il corpo e non solo "pensata" è un compito complesso e difficile, soprattutto da legittimare e praticare in ambito accademico. Per superare questa empassa ho trovato un aiuto negli sviluppi più recenti della ricerca qualitativa (Denzin, Lincoln, 2011): le metodologie di frontiera - sviluppate da alcuni gruppi di ricercatori afferenti al ICQI International Congress of Qualitative Inquiry⁵⁶ - esplorano, in modo sempre più libero di esprimere la propria creatività e autenticità personale, le pratiche di ricerca performative, pluralistiche, transdisciplinari (Gergen & Gergen, 2012). Questi movimenti sono il segnale di uno spostamento epistemologico dei ricercatori (Butler, 1990; Jackson, Mazzei, 2009) desiderosi di sperimentare possibilità nuove di raccontare e comprendere il proprio lavoro. Rassicurata

dalla possibile legittimazione della mia scelta metodologica e al fine di trovare il mio posizionamento, mi sono dedicata al racconto del caso pilota che occupa la seconda parte del capitolo: un lavoro individuale, auto-etnografico e riflessivo, di riscrittura sul tema del disorientamento volto a esplorare un metodo di analisi interpretativa nel quale il ricercatore si co-implica come lettore del testo. Tale scelta è sostenuta dall'ipotesi che la ricerca sia di per sé un processo di apprendimento e che per divenire una ricercatrice occorra interrogarsi sulla propria identità in trasformazione (Illeris, 2014) – nel mio caso da studentessa-educatrice/pedagogista a dottoranda in ricerca. Tale lavoro è propedeutico alla costruzione di un metodo d'analisi coerente con i miei interessi di ricerca – *Embodied Cognition* e con la cornice teorica sistemica e *embodied* in pedagogia. Il limite più grande, come mostrerò in seguito, è stato l'assenza di dialogo sincronico tra ricercatore e ricercato, trattandosi della stessa persona (c'è stato un dialogo diacronico), mentre la principale "evidenza" o "sensibilità" scientifica è stata l'emersione e possibilità di espressione dei "sentimenti velati" nella ricerca qualitativa (Abu-Lughod, 1986). Questa esplorazione è la materializzazione della *responsiveness* (vedi capitolo 2, paragrafo 5) e di una ricerca tesa a creare uno "spazio mobile" in cui le persone possano sentirsi "più spaziose dentro" nel senso del "movimento fisico del corpo, ma anche come movimento della mente" (Hunt, 2016).

Prima di entrare nel rendiconto dello studio di caso, nel prossimo paragrafo racconterò come ho cercato di fare esperienza in modo dinamico delle teorie dell'*Embodied Cognition* attraverso una pratica formativa che mi ha consentito di formulare alcune idee guida per l'utilizzo di un metodo performativo di analisi interpretativa e che possono essere riprodotte da altri ricercatori in formazione.

3.3.1 Il positioning come metodo di ricerca: un'esperienza di formazione

Scrivere e disegnare secondo il metodo auto-etnografico ha l'effetto di far fluire le narrazioni verso uno spazio di libertà creativa, generativa di senso e produttrice di consapevolezza (Ellis & Bochner, 2000). Per creare dinamicità e movimento nel modo di posizionarsi nella ricerca ho trovato utile trasformare in senso "per-form-at(t)ivo" una prassi clinica (usata nell'ambito della psicologia sistemico-relazionale) in una pratica⁵⁷ di "consapevolezza di sé". La pratica

⁵⁷ La pratica del *positioning* è stata presentata da Guido Veronese, ricercatore in psicologia clinica e psicoterapeuta a indirizzo sistemico-relazionale, nel workshop "Constructivism and Eco-Systemic Epistemology" a cura di Formenti & Veronese, Erasmus Intensive Programme, *Doctoral Studies in Research Methodologies*, University of Eastern Finland in Joensuu (F), 5-19.06.2014.

del *positioning* da me sperimentata durante l'esperienza di dottorato è un esercizio metodologico utile ai ricercatori in formazione per riflettere sul proprio ruolo all'interno del dispositivo di ricerca.

Il termine *positioning*, come abbiamo visto nel paragrafo 2, nasce da riflessioni interne all'approccio sistemico-relazionale⁵⁸. Rileggendo l'ultima lezione di Cecchin del 28 gennaio 2004 le sue parole risuonano assolutamente attuali e contengono risonanze che vanno al di là dell'ambito d'applicazione psicoterapeutica:

“[...] Von Foerster dice che l'essere umano non vuol dire niente, esiste il *divenire* dell'umano. (corsivi miei)

“[...] Il lavoro del terapeuta è cercare ciò che è sano, è cercare una storia che abbia un futuro, che preveda di essere felici piuttosto che infelici, di vivere piuttosto che di morire. Il successo in terapia è che la gente viva discretamente e continui nel suo ciclo evolutivo. Noi funzioniamo quando la famiglia passa dall'essere al divenire, quando inizia a muoversi, in quanto *il movimento è segnale di sanità*.” (trascrizione delle parole di Cecchin G. in Peruzzi, P., 2005, pp.27-29, corsivi miei)

Vorrei dunque sottolineare che *positioning* è un verbo di movimento e che Guido Veronese utilizza questo concetto per elaborare una teoria ecologica della diagnosi clinica⁵⁹ che riprende, rielabora e espande gli studi - e il sapere incarnato nelle pratiche - del Centro Milanese di Terapia della Famiglia connettendoli con la teoria delle polarità semantiche familiari formulata da Valeria Ugazio (2012) e con la *Positioning Theory* di Davies & Harré (1990). Questa teoria propone una sostituzione del concetto di ruolo, categoria stabile e definita, con il processo di posizionamento (*positioning*), un processo dinamico, frutto dell'attività comunicativa degli individui, come già definito nel paragrafo 2. In breve, Davies

⁵⁸ L'approccio sistemico relazionale si sviluppa in Italia presso il Centro Milanese di Terapia della Famiglia (C.M.T.F) a partire dalla fine degli anni Settanta, grazie agli studi sui sistemi familiari e agli sviluppi della teoria familiare sistemica di Palazzoli, M.S., Boscolo, L., Cecchin, G.F., & Prata, G. (1975). *Paradosso e Controparadosso*. Milano: Feltrinelli e di Boscolo, L., Cecchin G.F., Hoffmann, L., Papp, P. (1987). *Milan Systemic Family Therapy*. New York: Basic Books; proseguiti poi a livello internazionale attraverso la collaborazione con il Family Therapy Program di Calgary e al Family Institute di Cardiff.

⁵⁹ Veronese critica il pregiudizio lineare secondo cui la psicopatologia sarebbe la conseguenza lineare di una “fragilità” o “vulnerabilità” del bambino, in situazioni di violenza o guerra (Veronese & Castiglioni, 2013). Nella visione tradizionale il disagio nasce da un malfunzionamento o mal adattamento dovuto a cause interne/esterne che impattano sui “soggetti fragili”. Veronese definisce tale visione “pre-giudizio di scientificità” che trascura le storie personali, le relazioni micro e macro sociali e le dimensioni del significato e propone invece una lettura sistemica nella quale l'identità individuale è fondata sull'intersoggettività e, nello specifico, il bambino risponde a un sistema di significati condiviso. La vulnerabilità infantile è un pregiudizio che trascura le abilità del bambino come attore sociale situato in un contesto di apprendimento, a cui risponde collocandosi in base a richieste, ruoli, e richieste dell'ambiente in cui vive (Veronese & Pepe, 2016).

e Harrè (1990) sostengono che i sé dei soggetti, durante una conversazione, "*partecipano in modo osservabile e soggettivamente coerente alla produzione congiunta di linee narrative*" (p. 48) e pongono l'attenzione sul rapporto tra comunicazione, contesto sociale, sé e identità. I soggetti creano, grazie alla conversazione, "posizioni interattive" in cui una persona ne posiziona un'altra o se stessa. In accordo con l'approccio sistemico relazionale, è possibile dimostrare che quando un individuo "soffre un disagio" probabilmente è anche bloccato in una posizione fissa. Il lavoro clinico consisterebbe allora nel creare conversazioni terapeutiche nelle quali i soggetti, attraverso il dialogo, possano scoprire nuove posizioni in quanto sarebbe proprio tale esperienza ad aprire al cambiamento.

Lasciando sullo sfondo la teoria e la pratica strettamente clinica in ambito psicologico, Veronese insegna agli studenti⁶⁰ un esercizio per "vedere il proprio vedere" e interrogarsi sulle mappe e cornici che guidano l'osservare. La pratica di *positioning* è utilizzata per analizzare le caratteristiche personali del sé del ricercatore attraverso la costruzione di una scala dinamica dove queste caratteristiche occupavano posizioni diverse in relazione ai vari contesti personali e professionali dei quali il soggetto faceva parte. L'attività consiste in una ri-elaborazione dell'auto-caratterizzazione del costruttivista Kelly (1955) e si svolge nei seguenti passaggi:

- a) Invito alla scrittura: "Scrivi una descrizione del tuo carattere, proprio come se tu fossi il personaggio principale di un film. Scrivilo come potrebbe scriverlo un amico (o una persona significativa per te) benevolo e che ti conosce molto intimamente, forse meglio di chiunque altro. Ricorda di scrivere in terza persona: per esempio comincia dicendo x è ...";
- b) Sottolinea nel racconto le parole che indicano gli aspetti del carattere;
- c) Scrivi una lista di tali parole, una sopra l'altra;
- d) Individua per ogni parola il suo opposto⁶¹ e scrivilo al termine della riga, in modo tale da individuare le polarità semantiche;
- e) Crea una scala per ogni aspetto del carattere e il suo opposto:

⁶⁰ Oltre al laboratorio citato nella nota precedente (4), la pratica del *Positioning* è stata sperimentata nei corsi di Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

⁶¹ Opposto non in senso logico, o di sinonimo/contrario, ma quello che spontaneamente e soggettivamente rimanda a un significato opposto.

es:

Riflessiva _____ Spontanea

a

- f) Posiziona sulla scala te stesso e le persone significative della tua vita in questo momento (es. familiari, amici, ecc.)
- g) Dialoga con i tuoi colleghi (in piccolo gruppo) su quanto accaduto e sulle scoperte fatte.

Il seguente frammento narrativo riporta alcuni passaggi critici dell'esperienza formativa al fine di metterne in luce le potenzialità trasformative per riconoscere le proprie abitudini di pensiero che hanno un effetto nelle conversazioni personali e professionali.

Vedere il proprio vedere - Frammento Narrativo 3

“Di chi è la voce? Oggi durante il laboratorio con Guido mi sono persa e ritrovata più volte. La consegna del suo esercizio chiedeva di descriverci in inglese in 3° persona, ma io non ci sono proprio riuscita. Pensare e scrivere in un'altra lingua richiede un distanziamento dalla propria storia personale per me nuovo, al quale dovevo aggiungere la difficoltà di descrivermi come se fossi una persona diversa da quella protagonista della mia stessa storia, cioè da me. Dopo un attimo di panico ho alzato la mano e ho chiesto a Guido di aiutarmi:

Guido: «Silvia tutto bene?»

Io: «No, veramente non riesco a usare la terza persona singolare. Ho in testa tante voci che parlano di me. Sono confusa!»

Guido: «Bene, sentiamo cosa dicono loro, allora. Scegli un'azione che compi in due contesti diversi e ascolta cosa vedono di te.»

Io: «Interessante. Ci provo, grazie.»

Azione: pensare - in famiglia	Azione: pensare - in università
Voice of father: Silvia thinks too much...So she gets mixed up. [Voce del padre: Silvia pensa troppo...E alla fine si confonde.]	Voice of colleague: Before she speaks, Silvia asks me my opinion. [Voce del collega: Prima di parlare, Silvia mi chiede la mia opinione.]

(Estratto del Diario di Ricerca)

Il frammento narrativo mostra come la pratica del *positioning* abbia svolto un ruolo cruciale nello svelamento di alcune caratteristiche personali che sono presenti anche nel mio modo di fare ricerca. Il suggerimento di Veronese di descrivermi attraverso le voci di chi mi conosce ha reso evidente come una mia azione abituale di fare/farsi domande assuma qualità

dinamiche e sfumature diverse a seconda della voce di chi mi descrive e del contesto di riferimento. Le frasi in inglese inventate da me e la voce quindi è in realtà quella dell'autrice che si è immedesimata nel padre e poi in un collega. Attribuendo loro un'idea, ha rivelato una propria postura. In questo senso, assumere l'identità di un altro per ri-narrare la propria storia significa fare esperienza della tensione dialettica tra sguardi e voci diversi, una differenza che rimane tale, non si risolve in un concetto unitario e definitivo dell'identità.

In questo senso, la pratica descritta mostra come l'approccio sistemico porti nel pensiero pedagogico la possibilità di "vedere" le proprie idee e azioni attraverso la composizione di sguardi e voci differenti. Gregory Bateson sostiene infatti che "due descrizioni sono meglio di una" (1984, pp. 95-122). Quando parlo di "sguardo" non mi riferisco solo alla vista, poiché tutto il corpo, a partire dagli occhi e dalla voce, genera e connette informazioni diverse attraverso diversi canali sensoriali. Ciò giustifica la scelta di usare il termine postura, in alternativa a "sguardo" – caro alla tradizione sia sistemica che pedagogica (Formenti, 2014) – per identificare l'epistemologia in azione del ricercatore durante la sua attività di ricerca. La questione non è quindi solo imparare a pensare plurale per descrivere in modo esaustivo la complessità della realtà, ma costruire come ricercatori una nuova posizione, una cornice epistemologica. Nel moltiplicare i punti di vista aumentano le possibilità di sviluppare posizionamenti diversi all'interno di uno stesso contesto e di generare più ampie e profonde riflessioni e considerazioni. Questo esempio di pratica introduce il caso di studio che segue, dedicato alla costruzione di un metodo per "sentire per storie". L'esercizio del *positioning* mi ha portato a sviluppare un tipo di ricerca pedagogica che nasce da una postura attiva del ricercatore, volta a propiziare conoscenze e apprendimenti incorporati e trasformativi (Mezirow, 2003).

Un'ultima considerazione riguarda la parzialità dello studio di caso che andrò a presentare. Come sostiene Dallari,

"il fatto che [quella] sia una parte [...] non significa che quella parte non sia autentica, attendibile, anche se non assoluta. [...] [Tutti] possiamo accedere, in mille modi e con mille alfabeti, a qualche pezzetto di verità da scoprire, da costruire, da condividere. [...] [Allora] ci accorgiamo di come concezioni e opinioni differenti su qualcosa non parlano, spesso, di cose diverse né presentano interpretazioni diverse di una cosa, ma evidenziano aspetti diversi della cosa in oggetto." (Dallari, 2008, p. 90-91).

Così, lo studio di caso, presentazione narrativa di una visione della realtà investigata, traduce una teoria su di essa e svela un paradigma di comprensione del testo e del contesto, così come del fenomeno, evento/oggetto di indagine; i contenuti di cui tratto sono, in fondo, una metafora che racconta l'educazione secondo le forme dello studio di caso.

3.4 Un nuovo metodo di analisi interpretativa per uno studio di caso

Vale la pena ricordare che la mia domanda di ricerca era tesa inizialmente a illuminare i motivi che spingono un soggetto a intraprendere un nuovo percorso formativo. Il mio interesse di ricerca era il dis/orientamento, come esperienza esistenziale e formativa dei soggetti adulti in formazione (vedi il paragrafo 2 di questo capitolo). Nella pratica, il primo studio di caso si è rivelato funzionale a sviluppare un metodo interpretativo nell'analisi del testo, dove la domanda di ricerca ha funzionato come pretesto per un esercizio di ermeneutica pratica connesso all'idea di metodo come cammino (vedi il paragrafo 1 di questo capitolo e il successivo capitolo 4). Questo paragrafo illustra la costruzione di un metodo di ricerca che compone in modo personale due differenti modelli metodologici dell'ambito delle scienze umane: la "Spirale della Conoscenza" (Formenti, 2009), l'"Inter-vista auto/biografica in profondità" (West, 2006, 2012) con la postura di "curiosità" (Cecchin, 1987, 2003), rielaborandole in chiave incorporata. Tale metodo s'inserisce nel filone dell'analisi interpretativa della ricerca qualitativa, che vede il ricercatore impegnato nella generazione, nell'analisi e nell'interpretazione dei dati di ricerca. È stato costruito sul campo dall'autrice durante il processo di ricerca, è quindi nato innanzitutto come un sapere performativo e solo in seguito ha assunto una forma proposizionale argomentata.

Dopo l'esperienza formativa del *positioning*, al termine del primo anno di dottorato, decisi di intraprendere uno studio di caso esplorativo dedicato all'analisi qualitativa di 138 lettere motivazionali dei candidati al corso di Laurea in Scienze Pedagogiche⁶² ritenendo che questi testi potessero contenere indizi illuminanti sull'esperienza di ingresso in un nuovo percorso formativo. Ciò risultava coerente e connesso al mio interesse di ricerca focalizzato sul dis/orientamento.

Circa la metà dei candidati erano adulti con anni di esperienza in campo educativo, che decidevano di rientrare in formazione. Tale esperienza era simile alla mia e quindi, in accordo con la metodologia autoetnografica, che ammiravo senza averla mai praticata, decisi di co-

⁶² Anno accademico 2014/2015.

implicarmi nel testo in quanto lettrice portatrice di una storia “singolare e significativa” (Benjamin, 2006) e di un punto di vista “altro” sulla storia che stavo leggendo, per andare oltre le parole scritte e lette e contattare il significato del testo attraverso le mie sensazioni fisiche, emozioni e percezioni (Genlin, 1981). Scelsi quindi la lettera di una candidata che durante la prima lettura mi aveva provocato una emozione di profonda commozione con lacrime e “pelle d’oca”, e decisi di utilizzarla per generare dati di ricerca secondo il modello interpretativo proprio dell’auto-etnografia. Nell’analisi ho inteso applicare il principio di neutralità come “creazione di uno stato di curiosità nella mente” (Cecchin, 1987) e nel corpo del ricercatore. La curiosità è un atteggiamento di interesse verso la storia dell’altro come fonte di conoscenza, che apre al confronto con prospettive diverse da quelle già note. Secondo Cecchin, la curiosità conduce a esplorare e inventare visioni e mosse alternative e diverse, che a loro volta nutrono la curiosità. In chiave sistemica, quindi, la curiosità rappresenta un’evoluzione dell’idea potenzialmente statica di neutralità per diventare un continuo ri-posizionamento dinamico dell’osservatore, che libera da quell’unica versione o visione della realtà implicata nella sua posizione (centrale) nel sistema:

“Di nuovo torniamo all’idea che la circolarità facilita lo sviluppo di molteplicità e polifonia. [...] La responsabilità (terapeutica) inizia dal vedere la propria posizione nel sistema.” (Cecchin, 1987, p. 406-409)

Le considerazioni di Cecchin, nate da una lunga pratica terapeutica con i sistemi familiari, sono da considerare con attenzione anche da chi, come me, desidera invece formarsi alla ricerca empirica in educazione. Come ho già sottolineato nei precedenti capitoli, esiste una circolarità tra la responsabilità etica del ricercatore e la sua capacità di vedere la propria posizione nel processo di ricerca, di collocarsi in essa fino in fondo, ma anche di cambiarla. Al fine di imparare a ri-posizionarmi in modo riflessivo nel campo ho quindi ritenuto coerente costruire uno studio di caso improntato al dialogo tra la biografia della ricercatrice e i dati biografici forniti dalla studentessa. Seguendo l’idea di curiosità, l’analisi del testo è guidata dalle seguenti domande: Quali motivazioni spingono questa donna? Quali concetti e temi espliciti emergono dalla lettura del testo? Quali altri temi sono presenti in modo meno evidente?

Lo studio di caso reinterpreta l’approccio metodologico della “Spirale della Conoscenza” (Formenti, 2009), metodo epistemologicamente fondato sulle teorie e le pratiche sistemiche in

ambito educativo e formativo⁶³ composto da quattro diverse tipologie di attività che si connettono in un percorso “a spirale”, attraverso i movimenti conoscitivi propri della trasformazione, dell’apprendimento e della cura denominati:

- l’esperienza autentica,
- la rappresentazione estetica,
- la comprensione intelligente,
- l’azione deliberata.

Io ho utilizzato questi quattro passaggi come tappe di un cammino personale di ricerca nel quale generare, analizzare e interpretare dati incorporati.

In linea con la metodologia di Formenti, il processo sfida l’idea di ricerca come rivelazione e analisi di fenomeni “nel mondo là fuori”, ma intende la presenza del ricercatore come un “inter-agire dentro a un contesto” guidato da presupposti valoriali e etici, ontologici, epistemologici e metodologici (Formenti, 2012b); tuttavia il metodo della Spirale della Conoscenza” è nato come pratica di ricerca collettiva - *co-operative inquiry* (Heron, 1996) - che rientra nell’idea di riflessività come “collaborazione reciproca” (vedi capitolo 2, paragrafo 3.4) mentre qui lo userò per descrivere il mio procedere di analizzatrice solitaria, in dialogo con il testo e con le voci che esso ha (ri)evocato in me.

“Far riecheggiare le voci di altre/i nei miei testi è quindi un modo per mettere in atto la non centralità dell’io rispetto al progetto di pensiero e riconnetterlo invece a un progetto collettivo” (Braidotti, 1995, p.44).

Nell’avvicinare il testo da analizzare, mi sono posizionata come una lettrice e narratrice consapevole

“della complessità dei significati che le storie, in quanto trame portatrici di senso, contengono e ripropongono nello spazio intermedio del raccontare, inteso come spazio simbolico del *come se* [...]” (Bernardi, 2007, p. 194)

⁶³ Per un approfondimento sulla “Spirale della conoscenza” nel campo della ricerca pedagogica come metodo di legittimazione di un processo di conoscenza “incerto” e “opaco” faccio riferimento a Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini. Nel campo invece delle pratiche educative e pedagogiche faccio riferimento alle esperienze raccontate in Pasini, B. (2016) (a cura di) *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo.

L'esercizio di decentramento, unito alla carica finzionale del "come se", favoriscono la lettura circolare e ricorsiva (Bateson, 1984, Ceruti, 1989) il cui fine non è costruire un'ipotesi capace di rispondere ai criteri di plausibilità, argomentabilità, credibilità, trasferibilità e confermabilità (Lincoln, Guba, 1995), propri degli approcci lineari di marca positivista, ma di alimentare nel ricercatore, attraverso il metodo "a spirale", la curiosità e sollecitarlo verso una "pratica dell'apertura". Come sostiene Derrida, abbiamo una responsabilità nei confronti di un incessante, severo e inventivo lavoro di "riapertura" ovvero di "decostruzione":

"una specie di dispositivo strategico aperto, sul proprio abisso, un insieme non chiuso, non chiudibile e non totalmente formalizzabile di regole di lettura, d'interpretazione, di scrittura [...]" (Derrida, 1990, p. 446)

Nei tre seguenti paragrafi descriverò le quattro tappe del cammino di analisi interpretativa del testo della studentessa ovvero: l'esperienza autentica, la rappresentazione estetica, la comprensione intelligente e l'azione deliberata.

3.4.1 All'inizio di un cammino iniziatico: l'esperienza autentica del testo

*"Potevo essere me stessa – ma senza stupore,
e ciò vorrebbe dire
qualcuno di totalmente diverso."*

Wisława Szymborska - *Nella moltitudine*

Il paragrafo presenta l'uso della spirale come metodo di analisi del testo di una studentessa per esplorare le molteplici pieghe della trasformazione come esperienza, nei suoi aspetti più sensibili e percettivi. È proprio su queste dimensioni opache, sfuggenti e sorprendenti che rifletterò attraverso la pratica del metodo. Lo studio di caso diventerà quindi il pretesto per costruire un metodo di ricerca performativa e incorporata attraverso la composizione originale del modello metodologico di Formenti (2009) con "l'inter-vista auto/biografica in profondità" (West, 2006, 2012) e l'idea della "curiosità" (Cecchin, 1987, 2003).

La scelta di un testo con il quale misurarmi nasce in effetti proprio dalla curiosità generata dal mio "stupore": tra 138 testi, uno più di tutti mi ha coinvolto e commosso. Tale emozione è stata da me vissuta come l'esperienza autentica, identificata da Formenti come il primo

passaggio della spirale metodologica. In questa fase il ricercatore cerca, attraverso attività pratiche e corporee, un contatto autentico con ciò che avviene e con le sue proprie emozioni. Il contatto con il presente, attraverso il corpo e i suoi segnali, con le proprie emozioni, vissuti, sentimenti e con l'altro come presenza irriducibile nel campo d'azione (Formenti, 2012), sviluppa un'attenzione che risulta indispensabile per la relazione umana e per il lavoro di cura.

Nella lettura delle 138 lettere motivazionali ho utilizzato l'emozione dello "stupore" (Dallari, 1998) come criterio di scelta. Il testo di Adriana⁶⁴ mi ha interpellato e commosso – mi ha fatto piangere e venire la "pelle d'oca", a differenza di altri che generavano in me prevalentemente una sensazione soporifera e di noia. Secondo Rigotti "stupore" è una parola filosofica per eccellenza:

"[...] Si ripete sempre che agli inizi della filosofia ci sia lo stupore, la meraviglia. Lo affermano sia Platone sia Aristotele, ed è da loro che lo abbiamo imparato. Il meravigliarsi, l'improvvisa sorpresa, il repentino non più comprendere il proprio essere e quello del mondo stimolano a porsi domande che sfociano nella ricerca di risposte. Questo sentimento o stato d'animo era detto dai greci *thaumàzein*, dove in quel *thàuma* stavano sia la gioia della novità sia l'angoscia dell'ignoto." (Rigotti, 2016)

In questa prima fase lo stupore rappresenta per il ricercatore non solo una pratica di ricerca filosofica in chiave esistenziale (Madera, 2012), ma una fonte intuitiva di informazione poiché, secondo le mie premesse, la fonte primaria di ogni teorizzazione *dotata di senso* è costruita dalle *teorie sensibilizzanti* del ricercatore.

"La sorpresa per il nuovo e inatteso cattura dall'alto la nostra attenzione in maniera imprevedibile, rendendo inutili previsioni e prevenzioni; la sorpresa infrange l'esperienza, la sorpresa devia dalle nostre aspettative e dal corso normale delle cose, è data dall'imprevisto e dal sensazionale, ovvero dalla *sensatio*, ciò che coinvolge tutti i sensi, ma anche l'intelletto, se *sensatus*, sensato, è ciò che è ragionevole in quanto dotato di senso." (Rigotti, 2016)

Mi sono quindi concentrata su cosa significhi "leggere un testo" in una dimensione di esperienza autentica; per una settimana ho dedicato un'ora della mia giornata alla rilettura

⁶⁴ Nome di fantasia. Parti del testo sono riportate in seguito.

silenziosa del testo scelto, ho sottolineato i passaggi (frasi e/o parole) che suscitavano in me emozioni o immagini. Ho creato un dialogo interiore con il testo, ho cercato di creare uno spazio transizionale (Winnicott, 1971) per mettermi in relazione con l'autrice della quale non conoscevo il nome.

La continua rilettura del testo fino a incorporarne ogni parola mi ha permesso di comprendere che lacrime e pelle d'oca, generate in una prima lettura, indicavano un'emozione forte, positiva ma collegata con la paura. In questo senso lo stupore originario, il *thauma* dei filosofi greci è un momento di grazia che incorpora una dimensione di orrore e di angoscia. La paura di chi si trova a contatto con una realtà ignota, sconosciuta, diversa, così altra da provocare turbamento (Rigotti, 2016). Il testo era intitolato "lettera motivazionale", introducendo una variazione personale dell'autrice alla richiesta dell'università, che indicava, invero impropriamente, il termine "intervista⁶⁵". Rileggendo la lettera più volte in momenti e contesti diversi dall'università, ovvero in treno (nel il viaggio tra l'università e la mia città di residenza) e a casa (in cucina e in camera da letto) il termine "lettera" ha ripreso il suo significato originario, per assumere una dimensione personale e di incontro "autentico":

*"Non è facile riprendere le fila della propria vita, per iscritto e non solo. I miei anni di giovinezza, quelli dell'università e anche dopo, sono stati segnati da un interesse profondo verso il mondo dell'infanzia."*⁶⁶

Si narra sempre per qualcosa o per qualcuno. Anche se non lo si pensa. Per se stessi innanzitutto, per desiderio di capire o di capirsi di più (Caputo, 2001). Questo pregiudizio sensibile e percettivo, incarnato nella mia storia personale, ha reso possibile immaginare che l'autrice rivolgesse a me le sue parole. La dimensione del viaggio – rappresentata dal mio muovermi in treno – e poi quella domestica – rappresentata dall'attraversamento delle diverse stanze della mia casa⁶⁷ sono divenute in forma non soltanto metaforica, ma anche fisica, uno spazio potenzialmente creativo d'incontro (Merrill, West, 2009) tra me ricercatrice e l'autrice

⁶⁵ Allegato 1.

⁶⁶ Trascrizione dell'incipit della lettera di Adriana (nome di fantasia; le motivazioni "sensibili" alla scelta del nome sono esplicitate in seguito).

⁶⁷ Oltre al viaggio l'attraversamento delle stanze come metafora di trasformazione è stato indagato fin dall'antichità. In particolare penso all'esperienza femminile della mistica cristiana Teresa D'Avila che ha ricercato nelle sette stanze del suo castello interiore, un contatto con una dimensione profonda della sua esistenza che ha chiamato "anima" (Teresa D'Avila, 2015). Spostarsi da un luogo all'altro è un sentimento primitivo radicato nell'inconscio collettivo. In questo senso il primo passaggio del metodo mi ha autenticamente messo in contatto con una dimensione profonda del mio vissuto.

della lettera. La rilettura continua del testo ha fatto emergere il lato umano delle parole scritte e la passione che l'autrice era riuscita a imprimere nelle sue parole. Con il tempo e l'incontro ripetuto con quelle parole capaci di emozionarmi, la studentessa non era più una dei 138 studenti che avevano scritto un testo per chiedere di essere ammessi all'università, ma era diventata una persona che incontravo, tra reale e immaginario, tra conoscenza e ignoranza, attraverso una pagina di carta. Di questa persona non conoscevo però il nome e ciò mi provocava un senso di disagio perché il diritto al nome è un attributo della personalità che ne qualifica l'identità (Viggiani, 2016) e la mia domanda di ricerca intendeva, almeno nelle mie intenzioni iniziali esplorare il dis/orientamento in chiave esistenziale. Quindi la presenza irriducibile nell'altro nel mio campo d'azione – requisito del primo passaggio del metodo – ha messo in evidenza la necessità di “dare un nome” alla studentessa della quale stavo cercando di sentire la voce autentica attraverso la scrittura (Demetrio, 2011).

La scelta del nome finzionale da attribuirle non è stata casuale, ma evocata dall'incipit letterario della stessa autrice che mi ha riportato alla memoria in modo imprevisto e sorprendente il ricordo del romanzo “Le memorie di Adriano” di Marguerite Yourcenar (1951) letto ai tempi del liceo e al quale non pensavo da anni. Questa seconda sorpresa ha risvegliato in me un'attenzione che usciva dalle mie aspettative e si dimostrava qualcosa d'insolito: la voce della studentessa, ora rinominata Adriana, dialogava nella mia mente con il ricordo delle pagine della Yourcenar dalle quali usciva la voce dell'imperatore Adriano che riflette sulla sua vita e su se stesso. Tornarono in prima istanza le percezioni sensoriali: il piacere del fruscio della carta tra le mie mani e il profumo delle pagine del libro poiché al liceo avevo l'abitudine di immergere il naso tra le pagine ispirando a pieni polmoni. Alle sensazioni fisiche si unirono subito dopo le memorie intellettive: rammentavo con precisione di aver letto la premessa al romanzo, nella quale l'autrice descriveva la storia di Adriano come occasione per proporre al lettore in filigrana un tentativo di narrazione esperienziale, e quindi di meditazione spirituale e filosofica (Yourcenar, 2014). La lettura del testo si è quindi rivelata un'esperienza autentica, complessa, che ha prima destato stupore generando attenzione verso la mia postura di ricercatrice. Qui è nata la scelta di creare, attraverso le parole di Adriana, una conversazione per reinventare il significato della sua storia con la possibilità di tessere altre credibili versioni dell'esperienza da lei narrata intrecciando “*le fila della propria vita*” con le proiezioni e le identificazioni che nascevano spontaneamente in me. L'idea di Bachtin che il linguaggio implichi un dialogo tra lo scrittore, il lettore e le parole che già contengono le voci e i significati di coloro che le hanno dette prima (Bachtin, 1986) aiuta, io credo, a comprendere la cornice della mia pratica di analisi e a dare un senso alla

scrittura accademica che legittima i ricercatori a iniziare un processo creativo che stupisce e (s)muove in uno spazio mobile tra corpo, pensiero e scrittura (Hunt, 2016).

La domanda di ammissione al corso di laurea chiedeva ad Adriana di rispondere ad alcune domande⁶⁸ come “uno strumento di orientamento nella scelta di un percorso magistrale da attraversare con impegno, costanza, riflessività e autoriflessività”. In sintesi la lettura di Adriana è costituita da tre parti:

- un'introduzione dove la studentessa racconta degli anni della giovinezza: dalla laurea in filosofia con una tesi dedicata a esplorare la sua identità ebraica attraverso le voci dei sopravvissuti all'Olocausto, alla passione per il lavoro sociale con i bambini di un quartiere disagiato di Milano;
- una parte centrale dove sosteneva di aver preso, dopo gli anni di impegno sociale, altre strade personali e professionali lavorando come fotografa e del desiderio, oggi rinato, di tornare a occuparsi di quella che pensava essere la sua strada ovvero di lavorare con bambini e adolescenti;
- una conclusione nella quale sosteneva di volere prendersi il tempo e l'occasione di una seconda vita nella quale tornare a studiare con entusiasmo e coinvolgimento perché spinta dalla passione per il lavoro pedagogico.

A questa esperienza autentica di lettura del testo di Adriana, caratterizzata dal sentimento dello stupore, hanno fatto seguito, nel mio cammino, le tappe della rappresentazione estetica e della comprensione intelligente che descriverò nel prossimo paragrafo.

3.4.2 Per/formare una storia: dalla rappresentazione estetica alla comprensione intelligente

Per lettura della lettera intendo anche la pratica di enunciazione delle parole a voce alta, che nella spirale metodologica si colloca tra l'esperienza autentica (vedi paragrafo precedente) e la “rappresentazione estetica”. La lingua umana comporta una relazione tra due o più soggetti dotati di voce; il linguaggio realizza un dialogo che può assumere forme comunicative verbali e non verbali. Tale processo si attua non solo nel dialogo propriamente detto, che vede la presenza di un locutore e di un uditore, ma anche nel discorso dello spazio intimo. In particolare l'immagine di “*riprendere le fila*” evocata dalle parole di Adriana mi ha guidata verso il secondo passaggio, la “rappresentazione estetica” e ha risuonato in modo particolare

⁶⁸ Allegato 1.

con la mia idea della trama del sacro come posizionamento sensibile alla struttura che connette teorizzato nel capitolo 2, paragrafo 5. Nella metodologia a spirale la “rappresentazione estetica” dona forma all’esperienza vissuta: raccontandola, descrivendola, disegnandola o musicandola (Vitale, 2012). Questo passaggio implica la capacità di mettersi in gioco per tradurre in simboli e messaggi sensibili (praticando i diversi linguaggi estetici) i propri pensieri, l’immaginazione, il sogno, il “pensare per storie” e per riuscire a riconoscerli nell’altro, imparando a celebrarli, trasformarli e comunicarli in modo significativo (Formenti, 2012). Le emozioni di cui è fatta l’esperienza autentica sono difficili da esprimere, come scrive Adriana – “*per iscritto e non solo*” – dunque richiedono un linguaggio adeguato per narrarle. La rappresentazione estetica implica la ricerca da parte del ricercatore di linguaggi sensibili capaci di dare forma all’esperienza, che di per sé non è verbalizzabile. Ho scelto quindi di esplorare il testo attraverso diversi linguaggi estetici in chiave performativa: la lettura ad alta voce (a), la trascrizione a mano della lettera su carta con le stesse parole (b) – figura 6 - e un gioco di altravisione (c).

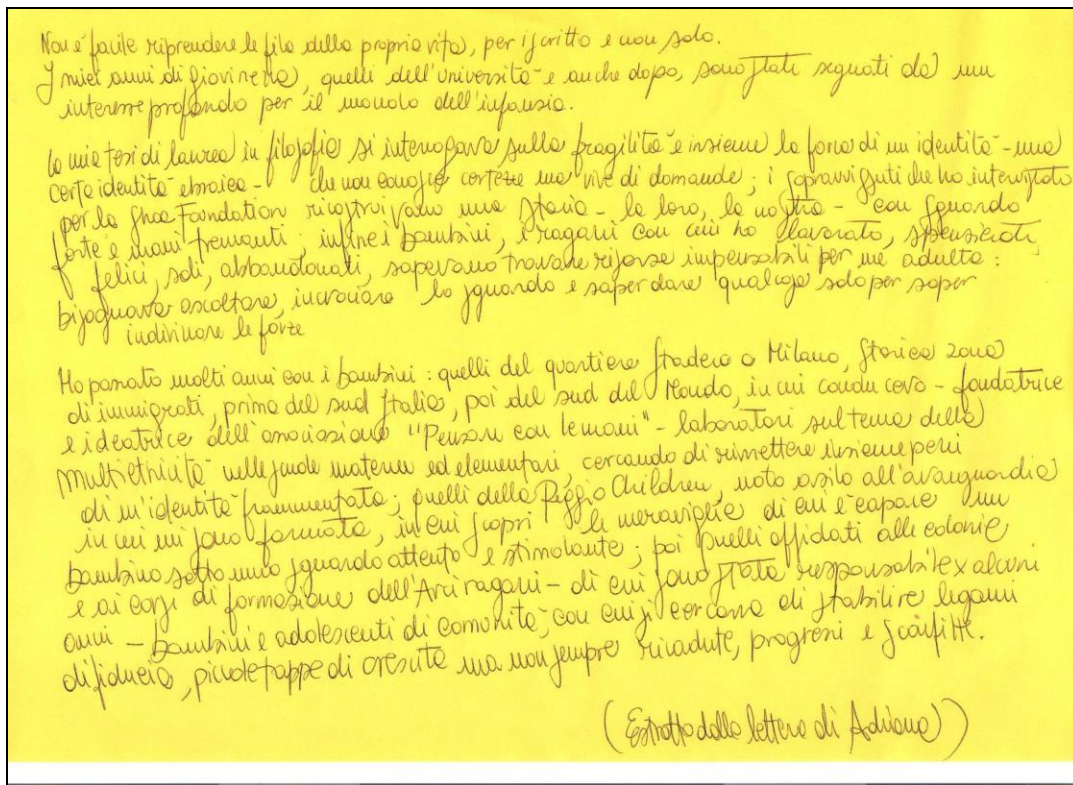
Ho quindi registrato la mia voce mentre leggevo le parole di Adriana come fosse un’intervista (a). Attraverso l’ascolto ho acquisito maggiore consapevolezza circa l’esigenza di “fare spazio dentro di me”, in una sorta di “silenzio interiore” dove accogliere “qualcos’altro”, o meglio “qualcosa che non ero io”. L’attività di registrazione e l’ascolto della mia voce registrata hanno fatto sì che potessi assumere una posizione d’alterità in relazione alla mia stessa voce e alla lettera di cui mi stavo occupando. Questo passaggio estetico rimanda all’idea di “posizionamento exoptico” (Bachtin, 1970) che pone il ricercatore in una posizione di “extralocalità” che lo fa divenire osservatore, situandolo “fuori da” rispetto a un fenomeno di cui è parte. La posizione di “exotopia”⁶⁹ stabilisce una relazione tra l’io del ricercatore e l’altro da sé:

“l’uomo non coincide mai con sé stesso. Non gli si può applicare la formula A identico ad A [...], la vita autentica della personalità non è accessibile se non all’interno di un approccio dialogico al quale essa risponde personalmente scoprendosi liberamente.” (Bachtin, 1970, p. 97)

Questo tipo di ascolto, dove il lettore non è concentrato sull’azione del leggere le parole, ma grazie alla registrazione può focalizzarsi sul valore comunicativo dell’azione di ascoltare

⁶⁹ Per l’idea e la pratica di “exotopia” rimando a quanto detto precedentemente nel capitolo 1. In particolare nel paragrafo 3 “Relazioni sociali e *embodiment*”.

qualcuno che parla, ha dato rilievo ai molti dettagli raccontati, ma ha reso più evidenti anche molti vuoti informativi: Adriana è una donna di origine ebraica laureata in filosofia con una tesi di ricerca dedicata a ripercorrere le memorie della Shoah. Dopo la laurea ha lavorato per un numero di anni imprecisato, nel campo della tutela dei minori fondando anche un'associazione di promozione sociale a sostegno dei bambini disagiati di un quartiere popolare di Milano. Oggi si occupa per professione d'arte e di fotografia. Nella lettera esprime il desiderio di tornare a occuparsi dei bambini e vuole riprendere a studiare per acquisire le "competenze" professionali in ambito educativo che - dice - le "mancano" per "trovare, nonostante i tempi durissimi, un'altra strada lavorativa". Ma l'autrice non racconta come il desiderio di tornare a studiare sia "rinato".



Non è facile riprendere le fila dello proprio vita, per il fatto è non solo.
I miei anni di giovinezza, quelli dell'università e anche dopo, sono stati segnati da un
interim profondo per il mondo dell'infanzia.

Le mie tesi di laurea in filosofia si interrogano sulle fragilità e insieme le forme di un'identità - una
certe identità etniche - di una etnicità conteste me, me di domande; i sopravvissuti che ho intervistato
per la fine Foundation ricordo, loro, le loro, le nostre - e un sguardo
forte e mani tremanti: infine i bambini, i ragazzi con cui ho lavorato, spesso
felici, soli, abbandonati, spesso non trovare risposte impercettibili per me adulte:
bisognano ascoltare, incuriosire lo sguardo e saper dare qualche cosa solo per saper
individuare le forze.

Ho parlato molti anni con i bambini: quelli del quartiere Gratosoglio a Milano, storie e zone
di immigrati, prima del sud Italia, poi del sud del mondo, in cui c'è una casa - fondatrice
e ideatrice dell'associazione "Pensieri con le mani" - laboratori sul tema della
Multiculturalità nelle scuole materne ed elementari, cercando di rimettere insieme pezzi
di un'identità frammentata; quelli delle Pagine Children, nato presto all'avanguardia
in cui mi sono formate, in cui sopra gli meraviglie di cui è capace un
bambino sotto uno sguardo attento e stimolante; poi quelli affidati alle colonie
e ai centri di formazione dell'Arca ragazzi - di cui sono state responsabili alcuni
anni - bambini e adolescenti di comunità, con cui ho cercato di stabilire legami
di fiducia, piccole tappe di crescita ma non sempre riuscite, progressi e sacrifici.

(Estratto dalla lettera di Adriana)

Figura 6 – Trascrizione a mano della ricercatrice della lettera oggetto di studio

In seguito ho prato a riscrivere "con la mia calligrafia" la lettera (b). Riscrivere a mano su un foglio di carta con la propria calligrafia è da intendersi una rappresentazione estetica performativa poiché scrivere a mano, secondo gli studi cognitivi di James & Atwood (2008) mette in moto un circuito neurale che fa gradualmente assimilare il gesto necessario a tracciare uno specifico segno. Tale attività ha quindi la funzione – sintetizzando gli studi dei

ricercatori – di facilitare un apprendimento trasformativo e di stimolare idee e sensazioni nuove e creative. Per comprendere quanto la pratica di scrivere e in generale di tracciare segni grafici apra possibilità di approdi inaspettati, rimando agli studi di Charles Sanders Peirce, padre fondatore della semiotica moderna, secondo il quale il segno o “*representamen*” è definito “qualcosa che sta per qualcos'altro, a qualcuno in qualche modo” (Gensisi, 2004) e in Italia alle riflessioni di Sini (1991). La scrittura “a mano libera” è una pratica di pensiero incorporato nella il segno è il risultato di un gesto corporeo capace di esprimersi in una pluralità di rappresentazioni che restituiscono a chi scrive immagini plurali di sé e dell'altro.

Che cosa dice la scrittura a mano? Riscritte su un foglio giallo, orientato orizzontalmente, le parole di Adriana assumono la forma di un esercizio lento dove le lettere si orientano nello spazio da sinistra a destra. Scrivere a mano rievoca il processo di crescita che negli anni dell'infanzia permette di acquisire il coordinamento motorio necessario per sviluppare le capacità visive, spaziali e manuali necessarie allo scrivere. Scrivere a mano significa entrare a far parte di una cultura e necessita di un processo di addestramento lungo e meticoloso, soprattutto se come me da bambina si sono incontrate difficoltà di scrittura e di lettura. Per/formare una storia darle corpo alle teorie attraverso:

- a) l'uso performativo della propria voce: registrazione e ascolto (esperienza autentica),
- b) la creazione di gesti sensibili: scrittura a mano libera delle parole lette e/o ascoltate nell'esperienza autentica (rappresentazione estetica),
- c) l'individuazione di risonanze e connessioni con altre esperienze/storie: composizione d'interpretazioni diverse attraverso il dialogo tra voci, parole, immagini, suoni, opere (altravisione – vedi di seguito per il gioco del “come se” e per la teoria i riferimenti sono nel capitolo 2, paragrafo 5).

In questa fase mi autorizzai quindi a entrare in relazione con il testo andando oltre le preoccupazioni di “scientificità”, con la mia immaginazione creativa e a giocare con una serie di domande ipotetiche *come se*: se questa storia fosse un'immagine cosa sarebbe? E un paesaggio? E un colore? E una poesia? E una canzone? E un romanzo? Nella pratica ho disegnato, scritto e cercato poesie, ascoltato canzoni e registrato ogni rappresentazione estetica sul mio diario di ricerca.

L'altravisione mette in gioco attività coerenti con il principio di curiosità già citato. Tali pratiche realizzano in un contesto di ricerca performativa l'idea di altravisione (Caruso, 2002). Attraverso attività giocose (“gioco d'altravisione”) sono da intendersi in linea di

continuità con le premesse epistemologiche ed etiche sistemiche, come ad esempio l'idea di curiosità, che ho proposto nel paragrafo precedente.

Recuperare la parola come composizione di suoni e di voci in un viaggio sperimentale (vedi l'esperienza auto-etnografica di *Drift* nel capitolo precedente) consente di riconoscere l'identità come un processo "sincopato, intermittente, magmatico, interrotto da vuoti e oblii" (Sparti, 1996). L'ascolto della propria voce registrata che rilegge le parole di un altro (a), la trascrizione a mano libera (b) e il gioco dell'altravisione e di ricerca del "come se" forniscono tre esempi possibili di auto(tras)formazione performativa del ricercatore, da iscriversi all'area tematica e semantica dell'educazione in età adulta nella quale l'esercizio autoriflessivo si declina in aspetti difformi (Mancino, 2006), o ancora, più ampiamente rientra, in un approccio estetico-pedagogico alla formazione (Antonacci 2011; Dallari 2005, 2008; Formenti 2009, 2012; Mottana 2002, 2004; Scardicchio 2012a, 2012b; Strollo 2009, 2014).

Le fila della storia di Adriana giungono così a oltrepassare la moltiplicata individualità della loro autrice e a dilatarsi, attraverso la tessitura con la biografia della ricercatrice, la quale riconosce nel testo i propri "fiumi":

Ma quelle occulte / mani / che m'intridono / mi regalano / la rara felicità.

Ho ripassato / le epoche / della mia vita.

Questi sono / i miei fiumi / [...]

Questi sono i miei fiumi / contati nell'Isonzo.

(Giuseppe Ungaretti - *I fiumi* in *L'Allegria*)

Dalla rilettura incorporata del metodo della spirale deriva una visione fortemente integrata della relazione tra pratica e teoria, dove la teoria è *embodied* e *enacted* (Maturana & Varela, 1987) ovvero costantemente costruita e validata attraverso l'azione (Foerster, 1987). Nella fase di "rappresentazione estetica" l'identità di Adriana si mostra, in chiave estetica batesoniana, come un percorso di vita originale. Ora mi concentro invece sul terzo passaggio della spirale, la "comprensione intelligente", che richiede al ricercatore/partecipante di costruire una "teoria soddisfacente" (Formenti, 2005) per dare senso e significato (nuovi) ai risultati dei primi due movimenti (esperienza e rappresentazione). La questione della motivazione alla scelta nella lettera di Adriana ora può emergere in un'altra forma nella quale il sapere (della mente) si affianca al conoscere dei sensi, attraverso la capacità del ricercatore di formulare ipotesi complesse sulle situazioni messe a fuoco nelle fasi precedenti. La comprensione intelligente, moltiplicando le prospettive, è un'attività di costruzione del senso

che compone l'individuo come unità (voce unica), le sue relazioni (armonizzazione tra più voci), l'organizzazione come complessità (che trascende i singoli) e infine i rapporti con il contesto sociale, culturale, naturale e storico più ampio. I diversi livelli si compongono, così come gli elementi molteplici di ogni livello.

La scheda di composizione da me strutturata per il caso di studio mi ha permesso di elaborare una "comprensione intelligente" del testo. La scheda è mirata a sviluppare una pratica di analisi interpretativa dei dati generati nelle fasi precedenti (in questo caso i dati testuali), che connette le parole dell'autrice (Adriana, prima colonna) e le risonanze della ricercatrice (seconda colonna) in un concetto unificatore (terza colonna). L'obiettivo è presentificare la ricercatrice, piuttosto che fingere l'inesistenza (Stanley, Sue, 1993 in Merrill, West, 2009) per far dialogare le due posizioni al fine di generare una composizione. In questa proposta d'analisi l'interpretazione è una comprensione intelligente generata da una composizione (Formenti, 2009). Non è solo analitica, ma compone differenti visioni o movimenti del dis/orientamento esistenziale, identificandone quattro aree tematiche.

Scheda 1 – Quattro movimenti del dis/orientamento esistenziale

<i>La storia di Adriana</i>	<i>Le mie risonanze</i>	<u>Con-posizione dialogica</u> ⁷⁰
<i>“<u>Non è facile riprendere le fila</u>”, “<u>La mia tesi di laurea in filosofia si interrogava sulle fragilità e insieme sulla forza di un'identità che non conosce certezze ma che vive di domande</u>”.</i>	Per vivere occorre avere il coraggio di <u>rischiare</u> .	<i>Fragilità/forza – Rischio (incertezza)</i>
<i>“<u>I miei anni di giovinezza, quelli dell'università e anche dopo, sono stati segnati da un interesse profondo per il mondo dell'infanzia</u>”; “<u>Ma per una serie di coincidenze è rinata l'idea di occuparmi ancora di quello che pensavo sarebbe stata la mia strada: occuparmi d'infanzia,</u></i>	Le mie memorie e i miei ricordi sono il mio tesoro e mi <u>appartengono</u> per sempre. Sono la <u>mia</u> storia.	<i>Vena carsica – Cosa è “mio” (persistenza)</i>

⁷⁰ Le parole sottolineate nelle colonne sono nell'analisi ritenute parole chiave per creare la “con-posizione dialogica”.

<i>lavorare con i bambini e gli adolescenti”.</i>		
<i>“Ora mi prendo il tempo e l’occasione di <u>una seconda vita</u>, di studiare ancora, di acquisire le competenze che mi mancano”.</i>	Mi prendo il tempo per una <u>seconda vita</u> . Faccio un dottorato.	Formazione come <i>Ri-nascita</i> (trasformazione)
<i>“<u>Ho studiato per molti anni, anche dopo l’università e lo farò ancora con passione</u>”.</i>	Continuare a <u>imparare</u> con entusiasmo e <u>gioia</u> come i bambini.	<i>Passione - Gioia</i> (apprendimento)

La scheda è liberamente ispirata al “proforma” per l’intervista narrativa auto/biografica ideato da Linden West e costituisce una composizione metodologica originale tesa a integrare nel metodo della spirale altre dimensioni di analisi interpretative. West suggerisce al ricercatore auto/biografico⁷¹ di concentrare la sua attenzione su quattro aspetti fondamentali di analisi:

- i temi che il soggetto esplora durante il racconto della sua storia che riguardano diversi aspetti della sua persona e momenti vissuti nella sua biografia (colonna 1 nella mia scheda);
- il processo generato dall’interazione tra ricercato e ricercatore (colonna 2 nella scheda precedente);
- il contesto nel quale si è svolta l’intervista incluse le impressioni del ricercatore e i dati etnografici del setting (colonna assente nel mio schema poiché non si basa su una intervista, ma ho esplorato comunque indirettamente tale aspetto nei primi due passaggi della spirale);
- la “gestalt” o “insight” che consiste nella comprensione cognitiva e percettiva del ricercatore che crea, lasciandosi guidare dalle sue intuizioni e impressioni, le connessioni tra i dati raccolti (colonna 3 nella scheda d’analisi della storia di Adriana).

Se nelle prime due fasi della spirale metodologica, che, ricordo, intendo come un cammino costituito di diverse tappe, ho identificato le potenzialità del metodo come “messa in gioco” del ricercatore nella ricerca, in questa terza fase ne ho in particolare avvertito il limite, non solo per l’assenza di un riscontro da parte dell’autrice, ma anche di uno sguardo terzo. Questo

⁷¹ Durante i miei soggiorni all’estero ho partecipato a vari laboratori tenuti da Linden West per *Generating, analysing and representing data or narrative material*. Inoltre il Prof. West ha svolto il ruolo di tutor nel mio soggiorno all’estero di studio a Canterbury. Il focus dei nostri colloqui è stato di sviluppare una prassi di ricerca capace di creare un metodo fondato sulla relazione e la “poietica” che superasse la convenzionale idea di ricerca scientifica come analisi obiettiva e neutrale.

studio di caso stimola interrogativi profondi circa la validità del mio approccio metodologico per l'analisi di un testo e solleva diversi problemi di carattere teorico ed etico. Di fatto, la mia esperienza è stata un'azione solitaria che perseguiva un approccio trasformativo, compositivo ed estetico. Il metodo ideato da Formenti richiede l'incontro e il contatto in presenza tra ricercatore e partecipanti (non c'è una netta distinzione tra i due) per sviluppare insieme la teoria. In particolare, durante la rilettura della lettera ho avvertito il rischio di "trasferire" la mia storia nella storia dell'autrice. Infatti, anche io come lei mi trovavo all'inizio di un percorso nuovo – il dottorato di ricerca. Ho interrogato questa mia tensione, ibridando il metodo di Formenti con l'approccio auto/biografico di Linden West che trae origine nell'esperienza clinica psicoanalitica del ricercatore. Sia West che Formenti mi hanno incoraggiato in questa direzione di composizione tra approcci differenti al fine di riconoscere che la divisione in due alternative opposte è una comoda abitudine della mente occidentale (vedi capitolo 1 e la questione mente/corpo) e costruire una teoria e una pratica di ricerca capace di creare collegamenti in chiave ecologica (vedi capitolo 2 e la questione della responsabilità etica del ricercatore come *responsiveness*). Durante i colloqui di tutoraggio sono stata da West invitata a porre l'attenzione sui dati – "lascia parlare i dati" mi ripeteva – piuttosto che sulla teoria la quale - ripeteva Formenti – è sempre locale e contestuale.

In questo passaggio della spirale ho quindi cercato di comporre un sapere proposizionale, pur consapevole dei limiti del mio metodo e della mia analisi. Per questo motivo, pur avendo provato a elaborare un modello schematico, non ho inteso tale sperimentazione come sufficientemente adeguata a rappresentare la storia dell'aspirante candidata, poiché le mie sono e rimangono delle ipotesi più o meno attendibili, ma ho inteso utilizzare questo lavoro ai fini della mia ricerca per la funzione che ha avuto nell'iniziarmi alla pratica dell'"attenzione fluttuante uniforme" (Bollas, 2009). Praticare un approccio multisensoriale, sensibile alla "struttura che connette" ha significato comporre in modo dialogico l'esperienza di "messa in gioco" di me come ricercatrice con la storia di Adriana, in un esercizio di trasformazione del mio posizionamento, come esplicherò nel prossimo paragrafo. La "con-posizione" dialogica tra il testo di Adriana e il mio mi ha consentito di identificare nel processo di ricerca quattro aree tematiche che in seguito ho riconosciuto come molto pertinenti all'orientamento esistenziale: l'incertezza, la persistenza, la ri-nascita e l'apprendimento. Ognuna di queste aree è composta da una coppia dialogica, una relativa alla storia di Adriana e una relativa alla mia storia personale che risuonava con la sua. Le sensazioni e le immagini che affioravano durante la rilettura della lettera riguardavano i miei anni di liceo e il periodo successivo alla scelta universitaria.

Scegliendo di realizzare la riflessività come presenza (*consciousness-without-content* vedi capitolo 2, paragrafo 4) ho avvicinato i temi del rischio, dell'appartenenza a me stessa - "cosa è mio", della gioia e della ri-nascita. In particolare ho identificato una sovrapposizione dell'idea di ri-nascita tra me e Adriana. Secondo Hillman, guardare alla propria vita con "sensibilità immaginativa" sostanzia la "teoria della ghianda", l'idea cioè che ciascuna persona sia portatrice di un'unicità che chiede di essere vissuta e che è già presente prima di essere vissuta (2009). In questo senso l'idea di (dis)orientamento esistenziale cessa di essere una chiave di lettura soddisfacente e apre, come vedremo più avanti, alla categoria dinamica della "risonanza sensibile".

La partecipazione corporea alle parole del testo di Adriana ha messo in luce alcune assonanze e analogie tra la storia di vita personale della ricercatrice e quella della candidata. Infatti, l'idea di intraprendere il dottorato di ricerca ha coinciso per me con un momento di svolta esistenziale a seguito della chiusura di una relazione matrimoniale e l'inizio di una nuova fase di vita personale. Lasciando sullo sfondo queste analogie auto/biografiche, la storia mostra come la scelta di rientrare in formazione per un adulto abbia origine non da un "calcolo razionale", ma da una passione e un interesse profondo per l'oggetto di studio e una motivazione capace di affrontare la complessità insita nel rientro in formazione. Tale motivazione, a oggi, è ancora poco riconosciuta a livello formale come risorsa per le istituzioni e le organizzazioni dove gli adulti in formazione studiano e lavorano.

L'analisi della storia di Adriana si trasforma così dalla generazione di dati estetici in una ricerca di processi di trasformazione da analizzare con discernimento. In questo passaggio di comprensione intelligente ho abbandonato l'idea iniziale di applicare un metodo di analisi di ricerca tradizionale ispirato alla Grounded Theory⁷², dove il ricercatore raggiunge gli esiti oggettivanti dell'analisi tramite una costruzione analitica e consequenziale, per sperimentare, invece, un metodo soggettivo il cui esito principale è la riflessività generata da un'attenzione fluttuante.

Affrontare il tema della motivazione al rientro in formazione, nella storia di Adriana, significa trovarsi di fronte alle seguenti due questioni aperte, forse destinate a rimanere tali vista la mancanza di confronto con l'autrice: se la motivazione è una trama invisibile che attraversa la storia di vita, qual è la trama di questa donna? Se la motivazione è crearsi un tempo/spazio di cura per ripensare alla propria storia, come si posiziona questa donna verso tale possibilità?

⁷² Per un approfondimento in lingua italiana sulla GT faccio riferimento a Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Carocci, Roma.

La trama invisibile che emerge dalla mia analisi dei dati potrebbe essere la passione. Dal testo emerge il suo interesse e la sua curiosità verso *“le meraviglie di cui è capace un bambino”* e il suo desiderio di stare accanto ai ragazzi – *“spensierati, felici, soli, abbandonati”* che tiene insieme diverse tappe della sua esperienza. Adriana racconta varie esperienze professionali con i bambini che *“sapevano trovare risorse impensate per lei adulta”* e di come tale passione l’abbia portata a continuare a studiare *“per molti anni anche dopo l’università”* poiché *“convinta allo stesso tempo di non avere tutti gli strumenti”* per *“stabilire legami di crescita”*. Inoltre racconta di come inaspettatamente le vicende della vita l’abbiano portata a *“prendere strade differenti”* e di come *“una serie di circostanze”* – di cui non scrive – le abbiano fatto rinascere l’interesse per l’infanzia. Adriana colleziona nel suo racconto una serie di istantanee di passate esperienze che oggi sembrano riemergere, grazie ad alcuni imprevisti, insieme al desiderio di *“occuparsi ancora di quella che pensava sarebbe stata la sua strada”*. Adriana si mostra una donna in ricerca, capace di vivere gli eventi imprevisti della sua vita come occasioni preziose per ripensarsi. Le sue parole sono capaci di suscitare ascolto, affascinare e coinvolgere il lettore in un processo circolare. Allo stesso tempo sono anche capaci di evocare e di celare. Il suo posizionamento è quello di interrogare gli eventi della vita per ripensarsi e, come scrive, accogliere *“l’idea rinata”* di mettere a frutto gli studi e le esperienze passate per *“trovare un’altra strada lavorativa a cui dedicarsi con entusiasmo e coinvolgimento”*.

In conclusione, la generazione di una scheda compositiva tra i dati testuali di Adriana e i dati autobiografici della ricercatrice, in relazione sensibile con il testo studiato, ha prodotto come “evidenza” l’individuazione di quattro aree tematiche che introducono nel panorama dell’orientamento in ambito formativo nuovi sviluppi per un possibile approfondimento. Le quattro categorie dis/orientanti sono:

- l’incertezza come consapevolezza della propria forza e della propria umana fragilità e del rischio che essa ha in sé,
- la persistenza come riconoscimento di una “vena carsica”, ovvero di una motivazione profonda e di un desiderio radicato nella storia personale, che spinge l’individuo verso un tema d’interesse,
- la formazione come ri-nascita ovvero la ricerca di un orizzonte esistenziale nuovo e la disponibilità a una trasformazione personale e professionale,

- l'apprendimento come occasione per lasciarsi guidare dalle proprie passioni e vivere intensamente l'impegno e la gioia che la vita offre.

Queste quattro categorie del dis/orientamento saranno messe in gioco e verificate nel caso di studio che sarà oggetto del prossimo capitolo, mentre il prossimo paragrafo sarà focalizzato ad approfondire la dimensione dell'azione riflessiva come attenzione fluttuante praticata nell'analisi interpretativa del testo di Adriana.

3.4.3 Fluttu-azioni: ovvero l'attenzione fluttuante come azione riflessiva

*“Sappi che tutte le strade,
anche le più sole,
hanno un vento che le accompagna
e che il gomito, forse,
non ha voluto diventar maglione
che preferisco non imparar la rotta
per ricordarmi il mare.”*

Piermario Giovannone - In *Austro e Favonio*

L'azione deliberata è la quarta fase della spirale metodologica, che apre a un nuovo ciclo di esperienza. Secondo Formenti questo passaggio implica un'etica della ricerca e del lavoro pedagogico ed educativo, che porta a comporre due livelli d'analisi ovvero quello metaforico-immaginario e quello della vita reale, delle interazioni concrete e delle azioni quotidiane. Per il ricercatore e/o il professionista dell'educazione usare l'immaginazione attraverso la scrittura, il gesto e il disegno, come ho mostrato nelle fasi precedenti, è una modalità utile per aprirsi alla dimensione trasformativa d'apprendimento, dove l'impensato e più in generale la complessità è la chiave che “tiene insieme” il processo di ricerca e, sul piano esistenziale, i fenomeni viventi. Nelle fasi precedenti ho mostrato come, attraverso l'immaginazione simbolica, si possa accedere a una dimensione affettiva, emotiva e incorporata. Non sono però né la scrittura né il disegno di per sé a generare una comprensione nuova, se non inseriti in una riflessione più ampia sul posizionamento del ricercatore stesso. Un posizionamento sensibile all'estetica è come

“un pensiero che riunifica la mente con il corpo, con i sensi, con le percezioni, che riconcilia la ragione con la passione, che propone un soggetto cosciente che non

teme le proprie emozioni, che è in grado da queste di trarre apprendimento e conoscenza.” (Mustacchi, 2001, p. 29)

Nella cornice ecosistemica, conoscenza e azione sono indissolubilmente legate; l'azione rimane attenta al senso della relazione, non è un agire strategico, mirato a obiettivi esterni. L'azione è convocata in tutte le fasi della spirale, ma in questa fase è intesa come possibilità di intervenire nel mondo e produrre cambiamento e come proprietà emergente del dispositivo di ricerca. In tal senso non è guidata dal pensiero razionale, declinabile secondo efficienza, calcolabilità, prevedibilità e controllo (Ritzer 1997), ma dall'assumere la responsabilità e la curiosità per le conseguenze (Arendt 1958), anche come valutazione: quale valore apprenditivo e trasformativo emerge dal processo di ricerca?

L'azione deliberata apre nuovi scenari, nuovi modi di fare esperienza: la spirale continua il suo movimento, non è un circolo vizioso, un ritorno al punto di partenza, ma un processo ricorsivo (Morin, 2011) che si sviluppa su se stesso in una pluralità di livelli. Che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile (Arendt, 1958). Camminare traduce i movimenti di un viandante che si sposta senza necessariamente seguire una direzione certa, in assenza, a volte di una chiara via, come mostrerò anche nel prossimo capitolo. In una prospettiva metodologica, il cammino coniuga gli avanzamenti e le retrocessioni del viandante con i movimenti del ricercatore che si pone quesiti pur non sapendo a priori dove condurrà il suo lavoro (Formenti et al, 2015). Aprirsi al possibile ha significato in questa fase dare forma al materiale sensibile generato e ritenerlo “prezioso”, anche se a prima vista poteva apparire “irrilevante” e a-scientifico. In modo specifico mi sono allenata a creare un discorso solitario interiore per dare una forma dialogica ai miei pensieri e alle mie sensazioni ed emozioni:

“Ecco, io credo che attingere a questo golfo della molteplicità potenziale sia indispensabile per ogni forma di conoscenza. La mente del poeta, e in qualche momento decisivo la mente dello scienziato, funzionano secondo un procedimento d'associazioni d'immagini che è il sistema più veloce di collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile.” (Calvino, 1988, p 91)

Il cammino è “arte di fare ricerca” per fare di un “errore” un atto creativo, di una “svista” o “imprevisto” una spinta capace di creare un percorso originale (vedi capitolo 1 e 2). In ultima analisi il caso di studio si è quindi rivelato come occasione e pretesto di un'evoluzione nel

mio modo di fare ricerca empirica in educazione, inserendo nel metodo, che in parte già conoscevo, nuove modalità di lavoro e varianti, sensibili al corpo. Spesso, infatti, il ricercatore è spinto, in direzione di un presunto rigore, a vivere una sordità nei confronti del proprio corpo e ciò lo porta a ignorare informazioni interessanti invece di risvegliare la curiosità. L'esplorazione dei mondi e significati possibili è un sistema complesso che sta alla base sia della ricerca scientifica, sia dell'apprendimento e più in generale della vita umana poiché è di centrale importanza per la vita di ogni persona (Panksepp, 2014). Infatti, il sistema emotivo-affettivo della ricerca apre le porte percettive che ci permettono d'interagire con il mondo e con la conoscenza e di riconoscere la profonda natura fluttuante della vita umana, come mostra la storia di Adriana e ogni storia. Prendendo in prestito le parole del filosofo Blumenberg,

“Possiamo esistere solo perché facciamo digressioni. Se tutti andassero per la via più breve, arriverebbe uno soltanto. Perciò da un lato essa sembra caratterizzata da un'insufficiente razionalità [...] ma dall'altro lato sono le digressioni che danno alla civiltà la funzione di umanizzare la vita. La pretesa 'arte di vivere' della via più breve è, nella consequenzialità delle sue esclusioni, barbarie. (Blumenberg, 1985, p.114)

L'azione deliberata implica il riconoscimento del valore formativo e orientativo, innanzitutto per la ricercatrice, del caso di studio perché ha avuto modo di sperimentare, attraverso una pratica di attenzione fluttuante (Bollas, 2009), quanto le sue premesse culturali agiscano concretamente nel fare ricerca. Sperimentare un metodo di consapevolezza, tra emozioni e narrazioni, far emergere immagini evocative, metafore, parole poetiche, disegni, si è rivelato un modo per ripensare concretamente alla mia domanda di ricerca, focalizzata sul dis/orientamento esistenziale, e di creare un nuovo progetto di ricerca sul campo, connesso alla categoria dinamica della risonanza sensibile e alla metafora-guida del cammino. In particolare il caso di studio ha individuato quattro originali aree tematiche - l'incertezza, la persistenza, la formazione come ri-nascita e l'apprendimento -, utili per approfondire in chiave metaforica l'esperienza del dis/orientamento al di là dell'ambito formativo tradizionale e intendendo tale processo come un'esperienza vitale e caratteristica della vita umana. Le immagini e le metafore infatti sono una lingua madre, innata, la stessa che per Hillman costituisce la base poetica della mente e rende possibile la comunicazione con tutti gli uomini e tutte le cose (2009).

La condizione di erranza, ovvero di essere viandanti in cammino, è comune a tutti - adulti e giovani, figure educative e da educare (Augelli, 2013) - e il metodo in ambito pedagogico, quale “sapere del camminare”, è un “procedere esplorativo che traccia la mappa del suo metodo nel mentre in cui si esplora il paesaggio” (Mortari, 2006, p. 15). L’azione deliberata del ricercatore e del pedagogo che sceglie di vivere la propria attività professionale come un “cammino che si fa camminando” è caratterizzata da un dinamismo a spirale che esprime la tensione tra diversi movimenti – il disegno, il gesto, la scrittura, l’altravisione – per entrare in contatto con le potenzialità più nascoste dei partecipanti alla ricerca e riconoscerne la forza di resilienza connaturata a ogni essere umano (Pievani, 2006).

3.5 Conclusioni in cammino: ricercare è affinare il metodo

La metafora del cammino ha attraversato tutto il capitolo poiché, come esplicitato nei capitoli precedenti, il tema del movimento connota non solo l’esperienza formativa di ricerca, ma attraversa anche la dimensione riflessiva in pedagogia in quanto esperienza di un percorso esistenziale, relazionale, intellettuale e affettivo che può condurre ciascuno a diventare quello che è (Madera, 2012). Secondo la pedagoga Mariagrazia Contini,

“la vita è un cammino, *odos*, perché per dare forma al proprio essere occorre un cammino. Per trovare la direzione di questo cammino, e non smarrirsi nella dispersione vanificante, occorre un metodo: *met-odos*, cioè il sapere del camminare” (Contini, 2009, p.7)

Il cammino di ricerca è quindi per il ricercatore anche un’esperienza esistenziale che offre apprendimenti personali e, soprattutto, può portare risultati interessanti da offrire alla riflessione della comunità scientifica e delle istituzioni dove lavora. Il lungo processo di analisi della lettera di Adriana va letto in questa direzione. Infatti, in ricerca ci si abbandona alla scoperta come un esploratore. Gli esploratori usano mappe e per un ricercatore la mappa è la teoria da cui muove per guardare il mondo. Le domande sono una condizione necessaria dell’essere in ricerca e proprio queste sembrano orientare sia la storia di Adriana che la mia esperienza di ricercatrice. Secondo Scardicchio (2012b) la postura del ricercatore in movimento tiene insieme le posture del “claudicante” e, insieme, del “saltimbanco”, capaci di conoscere i propri limiti e contraddizioni, ma accogliendoli con l’immaginazione, l’inventiva, i sentimenti, l’intuizione:

“Nella ricerca, così come nella formazione, *non sono anche io un pezzo di mondo che sta guardando un altro pezzo di mondo?* Allora, forse, ciò di cui abbiamo bisogno è la semiotica del nostro stesso sguardo. L’autobiografia lo è. Epistemologia che muove da, e persino celebra, quello «scomodo diaframma», autotessitura che si interfaccia, si mescola, si ibrida col diaframma di molti altri, scatenando una imprevedibile apertura di possibili con la medesima complessità di un rizoma. O di una nuvola.” (Scardicchio, 2012, p. 46, corsivi suo citando Calvino, 1993)

Questo capitolo dedicato all’esplorazione di direzioni di ricerca qualitativa “nuove” e “non anticipabili” (vedi titolo del capitolo) ha offerto il racconto di un’esperienza che sfidando i metodi di ricerca convenzionali ha portato la ricercatrice a costruire un metodo performativo sensibile alle storie. Un metodo capace di accogliere tensioni, risonanze, contraddizioni e trasformazioni e i cui esiti sono interpretati con una modalità dinamica, che comprende le opacità e continua a interrogarsi sulle dimensioni di senso e sul valore emancipatorio della ricerca in pedagogia.

Il lungo processo di analisi della lettera di Adriana ha messo in azione la “base poetica” della mente della ricercatrice (Calvino, 1993; Hillman 2009) e ha dato forma a una ricerca come esplorazione che ha portato come risultati l’individuazione di quattro nuove aree tematiche connesse al dis/orientamento esistenziale: l’incertezza come consapevolezza della propria forza e, insieme fragilità umana; la persistenza come riconoscimento di una “vena carsica”, di un desiderio profondo radicato nelle biografie che muove ogni individuo verso un particolare interesse; la ri-nascita come disponibilità a una trasformazione di sé e l’apprendimento come via per generare la trasformazione.

Nel prossimo capitolo l’autrice sfiderà la propria metodologia grazie all’incontro autentico con un nuovo campo di ricerca. Il secondo caso di studio ha coinvolto infatti 2 gruppi di donne in presunte situazioni di “vulnerabilità” e le educatrici che lavorano con loro in comunità mamma-bambino. Questo nuovo caso di studio consentirà alla ricercatrice, come vedremo, di continuare a interrogarsi sull’intersoggettività, l’etica e la riflessività *embodied* in pedagogia e di mettere in discussione le quattro aree tematiche connesse al dis/orientamento individuate nel caso di studio di Adriana, nella consapevolezza che, come ricorda Demetrio:

“In ogni caso il ricercatore qualitativo [...] è consapevole del fatto che impara nel corso della ricerca. E questa si configura quindi sempre come un viaggio esistenziale oltre che professionale.” (Demetrio, 1992, p. 12).

CAPITOLO 4

IN CAMMINO: STORIE (DI DONNE) IN *MOVIMENTO*

BEING SINGULAR PLURAL

*Convictions, directions, opinions,
are of less importance than
sensible shoes.*

Thomas A. Clark - *In Praise of Walking*

Being Singular Plural: Racconto auto-etnografico (5)

Ferragosto 2016 e ci sono i migranti in stazione. L'unico appuntamento comasco di oggi, estemporaneo, porta alcuni cittadini a coinvolgersi tramite il passa parola in una serata (S)*Concerto che non è un concerto*⁷³. Non c'è palco né amplificazione, chi sa suonare suona, chi vuol cantare canta, chi sa ballare balla: come una serata in spiaggia tra amici, cambia solo l'orizzonte.

Ci sono anche io tra loro: cammino in un parco cittadino ormai senza erba, adiacente alla stazione dei treni, che trasuda di terra e degli odori di varia umanità di chi si accampa lì ormai da un mese. A far luce un solo lampione, ma è sufficiente per farmi apparire sconcertante la situazione.

La teoria dice che la musica si prenderà cura di loro e di noi, ma la pratica?

Più mi avvicino alle tende più l'umidità cresce e mi arriva in faccia un'aria calda, fetida come se fossi entrata in un bagno di vapori puzzolenti. Mi viene la pelle d'oca e vorrei andarmene subito, ma allo stesso tempo voglio restare. Affretto il passo per non dare ascolto alle sensazioni o forse per lasciarle alle spalle. In lontananza qualcuno intona:

“O bella ciao, bella ciao, bella ciao ciao ciao.”

Qualcun altro nella penombra mi sta seguendo con lo sguardo. Sono in pericolo? Un'ombra

⁷³ L'evento auto-organizzato ha visto la collaborazione di cantanti e musicisti locali. Al (s)concerto hanno suonato: il cantautore Filippo Andreani presente assieme a Sench e Big Luca dei Potage, Davide Nosedà dei Fleurs de Maldives, Sean Bianchi dei Peregrines, ai Three Wheels al completo, a Gabriele Gambardella di Lelecomplici, ad Andrea Parodi, Franco Pandolfo e Sandro Tangredi dei D'Altrocanto, Maurizio Aliffi, Franco D'Auria, Dama dei Croppy Boys, Massimo Olivieri dei Rumori di Gente, elementi degli Alchechengi e una rappresentativa di Musica Spiccia. Presenti anche alcuni “paradisti” della Parada par Tücc. Presenti soprattutto un centinaio di cittadini comaschi per un Ferragosto che “resterà nel cuore” - fonte quotidiano *La Provincia di Como*. Nel web sono disponibili alcuni video della serata: http://www.laprovinciadico.it/stories/como-citta/migranti-alla-stazione-si-suona-con-i-comaschi_1197228_11/.

mi tocca una spalla. Il cuore batte fortissimo, mi volto di scatto, spaventata e due bellissimi occhi neri mi guardano dritti negli occhi:

“Are you Italian?” mi chiedono

“Yes, I am” rispondo.

Già sono italiana e vivo a Como, ma non è che mi senta proprio a mio agio nei luoghi dove sono nata e cresciuta. Forse perché sono vissuta sapendo di stare tra due confini: da una parte quello geografico con il Nord Europa e la ricca Svizzera, a meno di 10 chilometri dalla porta di casa, dall'altra, a Sud, quello culturale con Milano capitale della moda e centro economico d'Italia. Così vivo da sempre come una cittadina con il complesso d'inferiorità di chi non si trova mai all'altezza e non riesce a sentirsi comunque a casa nello spazio che separa questi due confini.

È andata così fino a un mese fa, quando in questo spazio “tra due confini” sono rimasti incastrati un gruppo di cinquecento giovani africani che, respinti dalla frontiera elvetica - protetta, o meglio quasi sigillata da un drone senza pilota, con tanto di sensori di rilevamento a calore - si sono ritrovati bloccati nell'intento di raggiungere il Nord Europa. Sono eritrei, somali ed etiopi - ragazzi giovani - molti minorenni, in prevalenza maschi - e dormono qui a cielo aperto alle porte della città, ma Como non li ha mai davvero incontrati prima di questa sera. Loro alla ricerca di trovare una via clandestina per passare il confine, noi lì vicino a tentare di inventarci “qualcosa” - come un “concerto” o una mensa - per sperimentare un'accoglienza che ancora non c'è. Qualcuno chiama i volontari auto-organizzati come me la “Bella Como”⁷⁴, ma io mi sento confinata dentro il mio imbarazzo.

Senza preavviso, intorno alla città si è creato un campo simile a *Idomeni* o *Calais*⁷⁵ e i “fenomeni migratori” sono occhi neri che ti guardano e mani sporche che ti toccano.

La musica sale e la notte di Ferragosto ha inizio: altre ombre escono dalle tende alcuni con i tamburi. Le percussioni danno ritmo a canti che non conosco. C'è la bellezza di trovarmi in una terra straniera a casa mia, la paura e l'imbarazzo non sono più emozioni clandestine, ma hanno pieno diritto di esistere.

“O bella ciao, bella ciao, bella ciao ciao ciao” si mescola alle percussioni e mi accorgo che

⁷⁴ Le associazioni di volontariato per l'accoglienza e gli attivisti comaschi per la tutela dei diritti dei cittadini migranti creano nel corso dell'autunno 2016 una rete di azioni sinergiche coordinate, da Mensa di Sant'Eusebio, Centro Servizi per il Volontariato e la Comosenzafrontiere. Per approfondimenti: <http://www.ecoinformazioni.it>.

⁷⁵ Nel marzo del 2016 ai confini d'Europa si sono verificati importanti movimenti migratori. A Idomeni, al confine tra Grecia e Macedonia, centinaia di migranti hanno cercato di sfondare le barriere di filo spinato e si sono ritrovati a vivere in un centro profughi. Mentre a Calais, nella zona adiacente al tunnel della Manica che collega la Francia al Regno Unito, numerose ruspe che hanno iniziato a smantellare “la giungla”, il villaggio dei migranti accampati da mesi alla ricerca di un passaggio alla sognata Inghilterra.

intorno alle tende ci sono un gruppo di bambini “bianchi” che agitano palloncini colorati e un altro di giovani “bianchi” - sembrano studenti universitari - che distribuiscono qualcosa da bere. Mi allungano un bicchiere: tè freddo, troppo dolce per i miei gusti. Non so se cantare o battere le mani a ritmo dei tamburi. Provo a fare tutte e due le cose contemporaneamente e qualcuno ride dietro di me. Penso di essere buffa da vedere mentre avverto la sensazione del familiare che sembra nuovo e stonato: il ritmo dei tamburi cresce, mentre le note di “Bella ciao” sfumano. La risata si avvicina ed è la voce di una donna che mi prende per mano. Non la conosco. Indossa un paio di orecchini d’ottone che brillando le illuminano il viso straniero.

È un invito a ballare?

Batto i piedi a terra per tenere il ritmo: è l’esitazione l’esperienza dominante ora. In questa musica c’è una danza nuova che solo chi sceglie di danzare può conoscere. Facciamo dei passi insieme, ci calpestiamo i piedi quando una di noi due perde il ritmo.

Ci fermiamo, poi ricominciamo in una dinamica in cui pensieri, emozioni ed azioni non appartengono più a me, ma invece all’insieme di noi due e il mio corpo è uno strumento musicale. Lei canta e io ascolto. È un canto alla vita e stiamo partecipando a una danza rituale. Mi sembra di riconoscere qualcosa di sacro. Nel condividere una danza si stabiliscono legami mutevoli e si trasformano relazioni, affetti e discorsi.

All’improvviso i tamburi si fermano, accade qualcosa che non so bene tra i musicisti e le voci fanno silenzio. Per un attimo ho l’impressione che *siamo tutti interconnessi*.

Lei si avvicina e porta la sua bocca vicino al mio orecchio, piano mi sussurra: “Ciao, bella!”.

Una risata rompe il silenzio, è la mia.

4.1 Addentrarsi in territori rischiosi

Ho scritto più volte, in questo lavoro, che intendo la ricerca come un processo non separabile dal ricercatore. Presenterò nelle pagine che seguono uno studio di caso nel quale le mie vite di donna, dottoranda, educatrice, pedagogista e insegnante del metodo Feldenkrais (le plurali identità della ricercatrice) si sono sovrapposte e hanno dialogato vicendevolmente in modi che raramente vengono descritti o teorizzati in ambito accademico (Burke, 2002, p. 4). Il progetto iniziale della mia ricerca cercava di comprendere, come ho descritto nei capitoli precedenti, il dis/orientamento in chiave esistenziale e si interrogava sui processi di orientamento e disorientamento al di là dei tradizionali ambiti di ricerca dedicati al tema della scelta

scolastica, universitaria e/o professionale. Il primo caso di studio, dedicato all'analisi interpretativa delle motivazioni al ritorno di formazione di una donna adulta – Adriana (vedi capitolo 3), ha permesso di esplorare il dis/orientamento come un territorio rischioso nel quale sono state individuate quattro aree tematiche: l'in/certezza, la persistenza, la ri-nascita e l'apprendimento (vedi capitolo 3, paragrafi 4 e 5). L'identificazione di queste dimensioni mi ha permesso di comprendere in senso dinamico la storia di Adriana e ha fornito una mappa interessante per comprendere in chiave pedagogico-educativa che cosa accade nelle storie dei soggetti con vite complesse, mappa che utilizzerò in questo secondo studio di caso.

In questo capitolo descriverò come un percorso, un cammino tra biforcazioni, fluttuazioni e imprevisti, l'incontro con due gruppi di donne adulte ospiti in comunità mamma-bambino e con le educatrici che lavorano con loro. Le donne, come vedremo nel corso del capitolo, si trovano a vivere in comunità dopo aver accettato la "proposta" di entrare in una struttura per ri-orientare, ri-progettare e riprendere in mano la propria vita. L'accoglienza in comunità delle donne, in presunte situazioni di dis/orientamento, garantisce loro, secondo l'invio dei servizi sociali territoriali e del tribunale per i minorenni, un appoggio e un sostegno per vivere l'esperienza della genitorialità in rapporto alla propria biografia e alle aspirazioni di autonomia personale. L'incontro con l'autenticità delle donne e l'assunzione di una postura sempre più riflessiva ed embodied hanno portato il percorso a esiti imprevisti, che hanno, come racconterò, generato una svolta non anticipabile nella domanda di ricerca e nelle finalità del lavoro di ricerca in senso generale.

Questo secondo studio di caso tiene insieme, quindi, due differenti piani di ricerca:

3. la ricerca sul campo con le donne in situazioni di vita complesse, che tende ad affinare un metodo di ricerca con finalità pedagogiche per identificare quali azioni del ricercatore e del pedagoga possano mettere in movimento le storie, da me inizialmente definite, forse in modo arrogante, "bloccate" e/o "dis/orientate",
4. la riflessione epistemologica di secondo livello sul posizionamento embodied in pedagogia per una risonanza sensibile alla struttura che connette, struttura che ho definito nei capitoli precedenti "la trama del sacro".

I due piani di ricerca, tra riflessività e meta-riflessività, offrono una lettura multipla, aperta a nuove riflessioni e interrogativi circolari, che rimandano all'idea di un posizionamento dinamico, sensibile e consapevole del ricercatore lungo tutto il cammino della sua ricerca. Ma procediamo passo per passo e torniamo al racconto d'inizio - *Being Singular Plural* – nel quale sono anticipati i temi di tutto il capitolo.

L'incipit auto-etnografico, ambientato nella città dove la ricercatrice vive, descrive una situazione di dis/orientamento inteso come confusione tra confini, personali e spaziali, interni ed esterni, tra il corpo individuale e quello socio-culturale. L'incontro con l'altro, all'interno di un contesto geografico e sociale apparentemente noto, ma che ospitando persone "straniere" modifica la sua configurazione simbolica e semantica, racconta la prospettiva epistemologica incorporata di una forma di conoscenza ingaggiante e situata dove le tensioni, le risonanze, le resistenze e le trasformazioni sono generate dal processo d'incontro "imbarazzato" tra il ricercatore "dis/orientato" e i partecipanti della ricerca. Nel primo capitolo abbiamo visto come l'imprevedibilità delle percezioni e delle azioni corporee sia fondamentale per la consapevolezza del ricercatore e come le sensazioni di "imbarazzo" e "exotopia" siano rivelatrici della dimensione multipolare del corpo in relazione con il mondo. Il racconto *Being Singular Plural* descrive, quindi, la tensione dialogica inter-relazionale della ricercatrice che cerca di entrare in dialogo responsivo e riflessivo con i partecipanti della ricerca per generare e vivere insieme a loro, con il cervello e il cuore, un'esperienza *situated* e *embedded* (Haraway, 1988). "Essere singolare e plurale" è un'espressione di Nancy (2000) che teorizza, dal punto di vista della filosofia decostruzionista, l'esistenza di una forma d'identità "singolare plurale" grazie alla quale ogni soggetto è, al contempo, "singolarmente plurale e pluralmente singolare" (Tarizzo, 2001), dove il corpo è il luogo di contatto e lo spazio di relazione con l'altro. In questa chiave interpretativa l'incontro con i contesti delle comunità mamma-bambino assumerà il carattere di una conoscenza riflessiva, a tratti auto-referenziale e meta-conoscitiva.

Qui ancora una volta, come nel primo studio di caso (vedi capitolo 3), la scelta della ricercatrice è stata quella d'implicarsi per conoscere e di sentirsi immersa in un flusso continuo di esperienze spesso disorientanti. Per questo motivo, il resoconto di questo secondo studio di caso segue un'organizzazione narrativa auto/biografica, coerente con la cornice epistemologica sistemica descritta nei capitoli 1 e 2 che ha come metafore guida il cammino e la deriva. Dal punto di vista sistemico, la ricerca sarà restituita come un processo che la ricercatrice costruisce "cammin facendo" attraverso le interrelazioni con gli altri e con l'ambiente. Le relazioni io/altri, come ho sottolineato più volte, avvengono in un determinato contesto e il posizionamento estetico, in chiave batesoniana, consiste nel riconoscere il legame tra io/altri e mondo, dove l'essere nel mondo implica "sentirsi" parte del tutto - *oikos* - e non al di sopra delle parti. Personalmente definisco questa esperienza "la trama del sacro": difficile da descrivere a parole, è in estrema sintesi un'esperienza percettiva di dis/orientamento simile all'attenzione fluttuante, come vedremo in seguito. Prima di

addentrarci in questo territorio rischioso, per collegare il tema dell'orientamento a quello della dinamica delle relazioni e del posizionamento vorrei tornare nuovamente all'idea del *positioning* a cui ho dedicato l'intero capitolo 2. Secondo Morelli, dalla relazione soggetto-mondo emerge il costrutto di paesaggio come luogo e spazio di vita:

“[...] il paesaggio è la prima immagine del mondo, dopo i volti familiari, che ognuno di noi si costruisce. [...] In questo senso il paesaggio è parte integrante dello spazio per vivere ed è, allo stesso tempo il risultato della nostra azione al suo interno. Il paesaggio è frutto della nostra emanazione - enactment - di segnali e azioni, della nostra presenza.” (Morelli, 2011, p. 15-19)

La mia scrittura si propone dunque di accompagnare il lettore in un viaggio, con una forte componente di meta-scrittura, per attraversare paesaggi disorientati, che pongono interrogativi e riflessioni sulle prassi educative e più in generale sulle responsabilità educative e sociali dei ricercatori e dei professionisti dell'ambito pedagogico. Si tratta quindi di operare un cambiamento nelle abitudini di pensiero che vedono l'educazione, e la ricerca pedagogica, come finalizzati a risolvere «nuove emergenze» (Cambi, 2003) per porre in luce la ricerca come possibilità di riflessione epistemologica.

L'obiettivo del caso di studio, come detto, è utilizzare la riflessione sul tema del dis/orientamento al di fuori del tradizionale significato legato alla scelta scolastica e/o professionale (Formenti et al., 2015), per metariflettere sul posizionamento del ricercatore e più in generale sull'utilità della riflessività *embodied* in pedagogia. La riflessività e la metariflessività sono da intendersi, come già esplicitato, come azioni che generano e sostengono l'apprendimento trasformativo. Secondo Mezirow (1991) l'apprendimento è un paesaggio sconfinato e intricato nel quale l'incontro con “dilemni disorientanti” può generare cambiamenti capaci di modificare gli assunti di fondo e le prospettive di significato che strutturano e orientano, in maniera implicita, l'essere nel mondo:

“Più è continuativo e intenso dal punto di vista emotivo il contesto di apprendimento e più profondamente ‘incorpate’ le aspettative che da esso sorgeranno: saranno queste le più refrattarie al cambiamento. L'esperienza rinforza, estende e affina le nostre strutture di significato consolidando le nostre attese rispetto a come le cose dovrebbero essere.” (Mezirow, 2016, p. 38).

Il caso di studio si concentra sulla narrazione e analisi del processo di ricerca e, in particolare, sull'analisi riflessiva di alcuni episodi critici - incidenti di percorso, dilemmi dis/orientanti e una svolta finale - che hanno generato una ridefinizione, ci tengo a sottolinearlo di nuovo, degli obiettivi della ricerca. La ricercatrice mette in atto una metodologia interpretativa usando ancora una volta lo strumento della scrittura autoetnografica. Come già anticipato nei capitoli precedenti, il ricercatore genera con la sua stessa presenza i dati di ricerca di carattere *embodied*.

“Insistiamo sul fatto che la presenza del ricercatore, come semplice essere umano con le caratteristiche che accomunano tutti noi, non può essere elusa. A causa di ciò dobbiamo progettare un tipo di ricerca che utilizzi questa presenza, piuttosto che fingere la sua inesistenza.” (Stanley & Wise, 1993, p. 150)

Come vedremo, la tensione generata dalla presenza e dall'azione della ricercatrice genera un processo trasformativo che va oltre gli esiti previsti e prevedibili del progetto stesso. In che cosa consisteva il progetto iniziale?

A partire dalla domanda di ricerca: “Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?”, l'indagine, di tipo qualitativo e interpretativo, era basata sulla strategia dello “studio di caso”, con riferimento alla prospettiva della “micro-pedagogia” di Demetrio (1992). Tale approccio implica un'analisi intensiva e in profondità di un particolare fenomeno, in un contesto reale, utilizzando svariate fonti di informazione. Essa cercava, dunque, di sollecitare nei ricercatori-partecipanti - le donne ospiti e le educatrici, ritenute esse stesse ricercatrici come sostenuto dalla *cooperative inquiry* (vedi la via della riflessività come “collaborazione reciproca”, capitolo 2 paragrafo 3.4 e i riferimenti epistemologici alla spirale metodologica del capitolo 3) - un'attenzione sia concettuale che empirica per l'incertezza, l'ambiguità e la complessità delle forme, il disordine, le interazioni e le interrelazioni.

Il progetto⁷⁶ prevedeva la creazione di spazi/momenti di auto-orientamento, attraverso pratiche corporee legate al movimento (metodo Feldenkrais), nell'ipotesi che potessero generare esperienze di dis/orientamento propizie al racconto di sé delle partecipanti e a una re-visione della propria immagine di sé e narrazione auto/biografica. I soggetti della ricerca erano quindi, oltre alla ricercatrice co-implicata, dodici donne, che i servizi sociali avevano ritenuto essere in uno stato di vulnerabilità tale da rendere necessario per loro un soggiorno in comunità. La vita in comunità mamma-bambino rappresenta per le donne, ospiti ed educatrici, un territorio molto concreto nel quale sono impegnate a orientarsi, quotidianamente, nel qui e

⁷⁶ Negli allegati si trovano la bozza iniziale del progetto e la scaletta degli incontri sul campo.

ora, nella relazione tra loro e con il contesto, sia interno che esterno. Quindi il progetto prevedeva anche la partecipazione attiva delle educatrici. Il caso di studio era infatti volto a generare dati di carattere dialogico – basati sulle differenze e sulla moltiplicazione degli sguardi - creati nell'interazione conversazionale tra ricercatrice e partecipanti, per interpretarli in chiave riflessiva.

Il dis/orientamento può così divenire un'occasione generativa per camminare nel senso di tracciare una via (*odos*), ma anche, nel contempo, scegliendo di lasciarsi guidare dalla deriva (capitolo 2). Ciò, etimo-logicamente, traduce i movimenti di un viandante che si sposta senza seguire una direzione certa, in assenza di una chiara via. In una prospettiva metodologica, questo modo di interpretare il camminare coniuga gli avanzamenti e le retrocessioni del viandante con il disorientamento del ricercatore/partecipante, che si pone quesiti pur non sapendo a priori dove condurrà il suo lavoro.

E la ricercatrice come intendeva muoversi in questo territorio rischioso?

Per narrare in modo coerente questa dinamica d'interdipendenza tra partecipanti e contesti, la ricercatrice aveva scelto fin dall'inizio di mantenere, in accordo con le premesse teoriche esposte nei precedenti capitoli, una posizione epistemologica capace di moltiplicare e celebrare le voci delle partecipanti. Quindi la generazione, l'analisi dei dati e la loro interpretazione prendono forma da una dinamica di risonanze sensibili nella quale la ricercatrice ascolta, narra e comprende da e in posizioni differenti:

- è il soggetto in prima persona (Io) che fa ricerca e riporta a sé, alla propria esperienza, in modo esplicito o implicito, i contenuti che desidera comunicare;
- è un ricercatore (Lui/Lei) che scrive in terza persona per riflettere e fare ricerca sul suo stesso processo di ricerca, nel considerare i diversi punti di vista offerti dalle storie ascoltate, raccolte e analizzate – uso il pronome maschile quando mi riferisco al ricercatore in generale e quello femminile quando parlo del mio caso specifico;
- è anche un soggetto in prima persona plurale (Noi) quando prova ad allargare lo sguardo per riconoscere sia i movimenti improntati al riconoscimento reciproco con l'altro, sia per evidenziare le dinamiche intrapsichiche tra diverse parti di sé – in accordo o conflitto.

La prima molteplicità, dunque, di cui dare ragione è proprio quella incarnata e generata dall'azione del ricercare. Ognuno dei paragrafi seguenti racconterà una differente fase del

cammino di ricerca e in ogni fase sarà possibile individuare la descrizione/narrazione dei dati generati sul campo, l'analisi e l'interpretazione riflessiva.

Nel prossimo paragrafo descriverò la fase di preparazione all'incontro con i contesti nei quali intendevo svolgere le attività del progetto. Tale fase, che ho chiamato "pianificazione dell'itinerario del cammino", ha richiesto un tempo lungo e una cura minuziosa, vista la complessità delle comunità mamma-bambino. Intendo tale fase preparatoria-iniziale già parte integrante e fondamentale del processo di ricerca, in accordo con l'epistemologia sistemica che sostiene la lettura triadica delle interazioni. Questa fase, secondo Telfener, richiede a chi svolge un lavoro in campo sociale di occuparsi della relazione degli utenti, nel mio caso delle donne, con noi e la nostra con loro e di ambedue con il servizio di riferimento (2001, p. 27).

Le seguenti pagine narrano come il tema del dis/orientamento s'incarna non solo nelle storie di vita delle donne, che ho definito, già nel titolo del capitolo, "in movimento", ma soprattutto nel contesto che abitano. In questo senso, la comunità ha assunto le caratteristiche di un sistema coatto che traccia confini rigidi in un territorio difficile da riconoscere con chiarezza e nel quale è rischioso addentrarsi.

4.2 Pianificazione dell'itinerario del cammino: tra organizzazione delle tappe e valutazione dei rischi

Il presente paragrafo è costituito da due parti: nella prima sono descritte le tappe del cammino del caso di studio, ovvero l'ipotesi progettuale delle fasi del progetto e degli incontri sul campo, con un approfondimento sul contesto della ricerca, mentre nella seconda è presentata una valutazione iniziale dei rischi del percorso per il suo carattere fortemente innovativo e, come vedremo, altamente spiazzante.

Presa la decisione di allontanarmi dall'ambito dell'orientamento scolastico/professionale, ho ipotizzato di svolgere la ricerca in due comunità mamma-bambino che si collocavano in paesaggi differenti, nell'intenzione di interrogare in senso anche metaforico il tema del dis/orientamento, in accordo con le premesse teoriche che riconoscono il paesaggio come parte integrante dello spazio di vita e, allo stesso tempo, risultato della nostra azione al suo interno (Bollas, 2009; Lakoff & Johnson, 1980; Morelli, 2011). Il mio interesse, coerente con il metodo auto-etnografico, era teso a individuare un piccolo gruppo di donne che, in base all'intensità delle loro esperienze di vita, fossero disponibili a generare, insieme a me, intuizioni e riflessioni intorno al dis/orientamento come pratica di apprendimento esistenziale.

Per individuare le due comunità ho seguito i seguenti due criteri:

- Il paesaggio, ovvero le due strutture dovevano essere situate in due paesaggi diversi - una in un centro cittadino, l'altra in un ambiente rurale o montano;
- L'opportunità, ovvero la rete dei contatti con colleghi più esperti ai quali mi sono rivolta per chiedere, come vedremo in seguito, suggerimenti utili al fine di pianificare l'itinerario del mio cammino e, soprattutto, valutarne i rischi.

Dunque, per la difficoltà di avvicinamento diretto a donne che vivono in un contesto "coatto" e che si trovano in una condizione di (presunta) vulnerabilità sociale, mi sono affidata alla consulenza di due colleghi pedagogisti - uno con formazione e pratica a orientamento sistemico, l'altro responsabile dell'aria minori di una cooperativa sociale e giudice non togato del Tribunale per i Minorenni di Milano⁷⁷ - ai quali ho chiesto di indicarmi due realtà educative che rispondessero al requisito paesaggistico e di farmi da collegamento per incontrare i referenti e coinvolgere i partecipanti. Insieme a loro ho iniziato a orientarmi all'interno delle norme giuridiche che regolano l'accesso alla comunità e ho quindi deciso di concentrare la mia ricerca verso due realtà educative che accogliessero madri con i propri figli - e/o gestanti anche minorenni - per ragioni di protezione dei bambini e di sostegno alla donna. Tale supporto, di tipo pedagogico e psicologico, è prevalentemente e prioritariamente diretto a fornire alle donne un aiuto nella relazione madre/figlio e un sostegno alla propria capacità genitoriale.

Quindi, come detto in precedenza, il caso di studio mirava ad addentrarsi in un territorio di conoscenza dei processi formativi, non scolastici, e la ricercatrice intendeva muoversi sul campo, in un paesaggio nel quale la vulnerabilità sociale fosse al centro. L'obiettivo era comprendere dall'interno l'esperienza che le donne stavano attraversando, in una tensione dialogica costante tra "empatia" ed "exotopia" (vedi capitolo 1 e incipit auto-etnografico del capitolo 4). Vista la complessità della situazione di vita delle donne, ho ritenuto non opportuno incontrarle senza prima avere riflettuto a fondo sulla natura e le implicazioni della mia proposta. Confrontarmi con gli esperti significava per me aumentare il livello di consapevolezza e auto-consapevolezza, in un'idea etica e auto-etica della riflessività come presenza (capitolo 2). Come racconterò in seguito, questa attenzione etica di "curiosità" e "non-invasività" della ricerca mi porterà a scoprire che spesso, per ragioni organizzative e

⁷⁷ I colleghi sono rispettivamente il Dott. Andrea Prandin e il Dott. Luca Massari con i quali condivido l'esperienza del gruppo Grass - Laboratorio di sguardi e pratiche sistemiche in ambito educativo. Entrambi sono anche tra gli autori del testo Formenti, L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.

economiche, una comunità mamma-bambino accoglie contemporaneamente donne che provengono da situazioni molto diverse e che quindi hanno esigenze personali e di famiglia dissimili, se non contrastanti.

In questa fase di analisi del contesto, grazie alla consulenza con i colleghi e allo studio della normativa delle comunità, ho iniziato a riconoscere che mi muovevo in un territorio che assumeva i confini della regione Lombardia, poiché la normativa italiana⁷⁸ ha negli anni sempre più demandato all'ambito locale gli interventi nelle situazioni più problematiche di crisi della famiglia e di tutela dei minori. Tale comprensione della realtà istituzionale ha informato la proposta progettuale e la stesura di un documento nel quale erano esplicitate le finalità della ricerca, le attività previste e la modalità di coinvolgimento delle partecipanti (allegato 2). Il documento era finalizzato alla presentazione e condivisione del progetto con le referenti delle comunità, e dunque era importante che fosse per loro chiaro e comprensibile nel loro contesto. Anche i colleghi pedagogisti si resero disponibili a leggere il documento da me redatto per donarmi feedback utili a costruire un posizionamento riflessivo nel nuovo campo di ricerca. La scrittura dell'ipotesi progettuale si rivelò utile per organizzare le tappe salienti delle attività che intendevo realizzare sul campo. Inoltre la preparazione del progetto fece emergere fin da subito la necessità di condividere con le partecipanti ogni tappa, coerentemente con la metodologia della *cooperative inquiry*. Tale pratica partecipativa e inclusiva, come racconterò nel paragrafo dedicato alle compagne di viaggio, permise alle donne di ingaggiarsi e di diventare critiche e riflessive rispetto al progetto stesso, e soprattutto di generare svolte impreviste. Ma andiamo con ordine e vediamo che cosa prevedeva l'organizzazione ipotetica iniziale. La bozza progettuale era costituita da sei parti:

- la domanda di ricerca,
- gli obiettivi,
- i soggetti partecipanti alla ricerca,
- i luoghi della ricerca,
- i tempi delle attività sul campo,

⁷⁸ L. 328/2000 è legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. I requisiti strutturali e gestionali delle comunità mamma-bambino sono dettagliatamente esposti nel Bollettino Ufficiale della Regione Lombardia n. 14 del 8/04/2004 (Deliberazione della Giunta Regionale 15 marzo 2004, n. 41-1/2003).

- le modalità di documentazione.

Nel testo risultavano evidenti la richiesta di una “messa in gioco” delle partecipanti come ricercatrici, il tema del dis/orientamento, l’alternanza di esperienze di movimento corporeo e narrazione (dialoghi, conversazione e scrittura). Le tappe del viaggio, quattro incontri di gruppo e uno individuale facoltativo, da ripetersi per i gruppi delle due strutture, intendevano svolgersi sia negli spazi interni alla comunità sia all’esterno, per giocare con stimoli percettivi differenti grazie al movimento e alle interazioni con paesaggi e ambienti diversi.

Dopo aver redatto il documento incontrai separatamente i due colleghi per condividere con loro la mia ipotesi e valutarne insieme i rischi. L’incontro con i due colleghi e le conversazioni che ne sono nate sono state occasioni di generazione di dati indiretti sulle partecipanti e i contesti nelle quali le avrei incontrate; hanno inoltre permesso di costruire una rete di relazioni nella quale mi sono sentita sicura di rischiare e di mettermi in gioco in modo credibile come ricercatrice. L’invito a osare una “certa dose di faccia tosta” (Gerson e Horwitz, 2002) mi ha portato a mettermi in gioco con ironia durante la restituzione dei loro feedback.

Per riflettere sulle complessità e sul potenziale di conoscenza implicito nell’attività di pianificazione dell’itinerario di ricerca ho usato ancora una volta la scrittura auto-etnografica (frammento narrativo 4) alla quale seguirà l’analisi del testo, secondo la metodologia performativa di analisi interpretativa già presentata nel capitolo 3.

Sul campo con il sorriso - Frammento narrativo 4

Dietro il sorriso di una ballerina sul palcoscenico c’è un lavoro di preparazione intenso durato mesi e la paura di sbagliare.

Ho accarezzato il pavimento con i piedi mentre Andrea e Luca mi dicevano cosa pensavano del mio progetto. Nelle orecchie la voce dell’insegnante di danza che da piccola mi ripeteva: “Silvia qualsiasi cosa accada non rimanere immobile e sorridi”.

Ecco i passaggi significativi delle loro parole per come le ricordo perché ero troppo emozionata per riuscire a prendere appunti.

Luca: “Il tuo documento è molto chiaro. Sì, forse andrebbe snellito un po’, soprattutto nell’ultima parte. E servirebbero due versioni: una per le responsabili della comunità, una per le persone che parteciperanno.”

Luca: “I tempi della ricerca sono molto lunghi. non è detto che la persona individuata permanga in comunità nel periodo da te previsto. Come pensi di considerare questo aspetto?”

Andrea: “La proposta di pratiche corporee, per alcune mamme, potrebbe essere molto spiazzante se non impaurente. Anche questo da considerare molto bene e da allestire/preparare con grande precisione chiarezza.”

Andrea: “Vivere in comunità residenziale significa attraversare una bufera di livelli ed eventi improvvisi che spesso anche molto velocemente cambiano il posizionamento delle persone nei confronti della loro esperienza in comunità. Tradotto in domanda: come farai a convincere a partecipare alcune persone quando improvvisamente saranno demotivate e non vorranno partecipare a nulla di ciò che viene loro proposto?”

(Estratto del Diario di Ricerca)

Il diario racconta l'esperienza della ricercatrice che muove i primi passi nel mondo della ricerca rievocando l'immagine dell'autrice bambina che impara come stare sul palcoscenico durante un saggio di danza. La metafora della danza rimanda chiaramente all'incipit auto-etnografico del capitolo dove la ricercatrice si muove e danza insieme a una giovane donna africana che l'avvicina e le insegna i passi di una danza a lei sconosciuta. Nel racconto *Sul campo con un sorriso* l'autrice si mostra come centrata su di sé, ancora inconsapevole di quello che significa uscire dall'imperativo individualista imparato dall'insegnante di danza: “qualsiasi cosa accada non rimanere immobile e sorridi”. Sono i colleghi, con le loro parole e le loro domande, a permetterle di lasciarsi guidare in un territorio dove azioni come *pianificare, organizzare, valutare* risultano interessanti ma anche, nello stesso tempo, autoreferenziali. Nel testo Luca e Andrea, infatti, invitano la ricercatrice a riflettere sul senso di ciò che avrebbe fatto e sui possibili rischi che stava per correre. Luca si concentra nell'individuazione di alcuni vincoli della vita in comunità ovvero i tempi di permanenza delle donne nelle strutture, Andrea invece fa emergere le implicazioni relazionali e i rischi insiti nell'idea di dare voce al corpo in una situazione e in un contesto fortemente connotati dall'imprevedibilità e da un'emotività ytravolgente.

Parlare apertamente dei rischi e dei possibili incidenti critici, in una relazione di fiducia con i colleghi, spostò la preoccupazione della ricercatrice dalla *performance*, centrata sul raggiungimento di obiettivi e risultati - nell'estratto narrativo il campo di ricerca diventa “il palcoscenico”, quasi che il ricercatore sia mosso più dal desiderio di rendersi visibile, che di conoscere – alla curiosità per un processo che non avrebbe in ogni modo potuto controllare. Le domande e le considerazioni generose di Luca e Andrea infatti fanno emergere, la portata

innovativa di un processo di co-costruzione del progetto, da intendersi come evoluzione e apprendimento per la ricercatrice, le partecipanti e il contesto. Ciò mi portò a inserire alcune modifiche nel testo da presentare ai referenti delle due comunità (allegato 2) e ad interrogarmi a fondo su come motivare la partecipazione delle donne ospiti e delle educatrici (vedi prossimi paragrafi).

Dopo la condivisione dei feedback, i due colleghi mi aiutarono a individuare due comunità ed effettuare un primo contatto telefonico con le coordinatrici; concentrar le mie energie nel trovare accorgimenti pratici per limitare le criticità individuate e usai il documento per presentare il progetto alle coordinatrici (vedi allegato 2 e la descrizione degli incontri nel prossimo paragrafo). Non preparai invece un secondo documento per le partecipanti (ipotesi di Luca) ma chiesi un incontro in presenza, di conoscenza e presentazione del progetto, con le educatrici e un altro con le donne ospiti (le motivazioni di questa scelta saranno esplicitate nel paragrafo dedicato alle compagne di viaggio). Decisi inoltre di approfondire, come spiegherò, anche la questione del codice etico e mi interrogai su come dividerlo in modo chiaro con i gruppi di lavoro.

Come ulteriore passaggio, finalizzato ad approfondire le implicazioni delle pratiche corporee che avrei utilizzato, chiesi un parere esterno a un antropologo esperto in ricerche a carattere corporeo⁷⁹ che, come racconterò, mi invitò a continuare a pensare la ricerca come un processo aperto e imprevedibile. Infine, accettai di convivere con la sensazione spiazzante di non riuscire a prevedere “la bufera di livelli ed eventi improvvisi” che avrebbero potuto influenzare la motivazione delle partecipanti modificando il loro posizionamento (e il mio) nel caso di studio.

4.3 Quando la mappa non coincide con il territorio

Il paragrafo descrive il primo contatto con il contesto delle comunità mamma-bambino e analizza, interpretandoli, i dati generati dall'incontro con le due coordinatrici delle organizzazioni individuate. La descrizione si intreccia con le considerazioni metodologiche ed epistemologiche sul tema delle “nuove e non anticipabili direzioni della ricerca” emerse dall'incontro con Paolo Maccagno - ricercatore e insegnante del metodo Feldenkrais come l'autrice - che, mettono in luce, ancora una volta in un estratto dal diario di ricerca, la

⁷⁹ Il ricercatore è Paolo Maccagno, antropologo e maratoneta, svolge attività di ricerca presso il Department of Anthropology dell'University of Aberdeen. Autore di *Lungo Lento* (2015). Macerata: Quolibet.

possibilità di fare pratica nella ricerca pedagogica, mettendo in atto azioni riflessive aperte al movimento, all'erranza e all'errore. Infatti, secondo l'approccio sistemico l'organizzazione nella quale entriamo contribuisce alla costruzione della nostra identità professionale e ci assegna un ruolo e un posizionamento al suo interno. Telfener, che ha studiato le strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro negli interventi psicosociali, sostiene che:

“In un sistema si entra dalla porta principale. La domanda deve venire dal capo. Le domande le dobbiamo fare inizialmente alle figure apicali. Stare dentro un sistema significa accettare compromessi, imparare a reggere la collusione e inevitabilmente fare errori. Importante diventa accorgersene.” (Telfener, 2011, pp. 69-70)

In questa fase, dopo aver selezionato, grazie alle conoscenze dirette dei due colleghi consulenti pedagogici, due realtà educative⁸⁰, ho incontrato per un colloquio di presentazione le coordinatrici. In questi primi incontri (telefonici e visita) tra “dentro” e “fuori” le comunità mi accorsi che stavo acquisendo la capacità di riconoscere la differenza tra il pensare che ci sia “qualcosa” che precede la relazione e che poi si manifesta (nell'incontro, nello scambio, nella relazione), e accettare il fatto che ciò che precede la relazione nel qui e ora è, sempre e solo, un universo di possibilità: le molteplici possibilità che ogni soggetto ha di proporsi nella relazione (Bianciardi, 2008) e che la relazione stessa fa emergere. Il giorno prima di recarmi al primo appuntamento con una delle due referenti ricevetti una mail da Paolo Maccagno che aprì divergenti sentieri davanti al mio cammino.

Quali domande conviene farsi? - Frammento narrativo 5

Paolo: “Ciao Silvia,
rileggevo il tuo progetto, è molto interessante.

Alcune domande a cui sei preparata ma che faccio a te (per fare a me):

Dare forma al disorientamento?
Si può dare forma? Cosa significa dare forma?

Ancora più belle e interessanti per me:

Come si fa a fare errori?
Siamo capaci di sbagliare? Si può imparare a sbagliare?

So che prenderai queste domande non come provocazioni, ma come *direzione* comune di ricerca.

⁸⁰ A riservatezza e tutela dei dati personali e professionali i soggetti partecipanti alla ricerca sono presentati con nomi di fantasia e non vi è alcun riferimento diretto alle comunità “mamma-bambino”.

Se trovi strade in quella direzione fammi sapere.

Rimaniamo in contatto. Non si sa mai.

Quando leggo cose così belle legate a Bateson e Feldenkrais e soprattutto alla possibilità di *farne pratica*, capisco subito che quella è la direzione.

Qui sto continuando a disorientarmi (per citarti)."

(Estratto del Diario di Ricerca, corsivi miei)

Le domande dis/orientanti di Paolo Maccagno esprimono con uno stile immediato e dialogico la possibilità per il ricercatore di lasciarsi guidare dagli interrogativi per creare un percorso di ricerca capace di accogliere gli errori e la libertà generata dall'imparare a sbagliare e per dare forma a una pratica di ricerca realmente aperta alla scoperta. Queste riflessioni m'incoraggiarono a formulare alcuni nuovi quesiti aperti e a lasciarmi guidare da essi durante i colloqui con le coordinatrici: Qual è il contesto nel quale si vuole attivare il percorso? Quale ipotesi posso fare sul terreno, sulla cultura locale e sui vincoli che incontrerò? Di chi e in che modo sto parlando quando penso alle mie compagne di viaggio? Per rispondere, mi era sempre più evidente che avevo bisogno della collaborazione delle coordinatrici. Con la consapevolezza che la ricerca è un percorso di domande che via via genera dati da interpretare, mi recai agli incontri.

Durante i colloqui con le coordinatrici co-costruimmo alcuni dati significativi:

- gli operatori presenti nella comunità erano esclusivamente donne, ovvero non erano presenti educatori, coordinatori né mediatori culturali di sesso maschile, salvo l'eccezione di un volontario in una delle comunità, che svolgeva servizi di trasporto (accompagnamento in auto di donne o bambini e assistenza per "fare la spesa"⁸¹);
- in entrambe le comunità, al momento del mio contatto, il numero di donne straniere superava quello delle cittadine italiane; le coordinatrici mi segnalavano anche che avrei incontrato "difficoltà dovute alla lingua" e avrei "faticato a farmi capire" da alcune di loro, tanto che le educatrici usano "gesti o disegni" o chiedono a un'altra ospite che parla la lingua di aiutarle "a tradurre".

Ancora una volta, le informazioni dis/orientarono il mio cammino: il primo dato infatti prefigurava uno scenario di relazioni "al femminile", mentre il secondo prefigurava un sistema di relazioni in cui erano presenti asimmetrie, tensioni e possibili scontri tra lingue e culture differenti. Quindi, come vedremo anche in seguito, sempre più emergeva una

⁸¹ I termini tra virgolette sono la trascrizione delle parole usate dalle coordinatrici durante le telefonate e il primo colloquio di "presentazione". Al colloquio individuale con la coordinatrice sono seguiti due incontri per ogni comunità: uno con le educatrici, l'altro di conoscenza e presentazione reciproca con le donne ospiti.

differenza significativa e una chiara non coincidenza tra la mappa che andavo tracciando e il territorio che avrei attraversato lungo il cammino della ricerca.

Dal punto di vista di una pedagogica sull'intervento socio-educativo, inoltre, i dati generati con le coordinatrici delle comunità sottolineavano una tendenza molto presente nella nostra società, dove la cura educativa (Palmieri & Prada 2008) appare in prevalenza espressione del femminile. Ciò ovviamente non esclude la presenza degli uomini nei luoghi della cura educativa, ma evidenzia come, negli spazi di cura pensati per donne che hanno vissuto situazioni di disagio, di difficoltà nel ruolo genitoriale e/o di conflitto, scontro e violenza proprio con la figura maschile, vige paradossalmente una premessa latente che porta a escludere a priori gli uomini come risorse per la cura educativa, confermando così il pregiudizio.

Il secondo dato, indicante la presenza multiculturale delle donne in comunità, evidenzia la possibile esistenza, nella società italiana e nel welfare, di un'asimmetria dei diritti, che contribuisce forse a creare un clima sfavorevole nelle traiettorie economiche, sociali e formative delle donne straniere e a rinforzare un altro pregiudizio, quello della maggiore fragilità, sociale, psicologica, educativa, di queste famiglie. Queste considerazioni aprono a riflessioni profonde sulla realtà dell'intervento sociale in un Paese attraversato da problematiche complesse, riguardanti per esempio la violenza delle donne, le relazioni tra sessi e generi, e il fenomeno dell'immigrazione di massa; temi ampi, che non potrò approfondire in questa sede, ma che ritengo doveroso evocare perché presenti nella quotidianità del lavoro educativo e pedagogico e nei contesti che ho studiato. Compito del ricercatore (via critica alla riflessività) è anche dare voce a questioni scomode e mostrare quanto le dimensioni sociali e culturali siano incorporate nelle pratiche educative, nella vita vissuta nel linguaggio quotidiano e nelle strutture materiali e simboliche più profonde (Lakoff & Johnson, 1998). Vediamo quindi come queste dimensioni emergono durante l'incontro di presentazione del progetto. Qui, raccolti in particolare il desiderio di una delle coordinatrici d'interrogarsi sulle questioni inerenti la cura educativa e in particolare sul vissuto delle donne:

“Abbiamo voglia di metterci in gioco. [...] Occorre saper creare uno spazio di pensiero. In questo lavoro faccio fatica a staccare perché le mamme e i bambini ci sono sempre. A casa quando gioco con il mio bambino penso a come si sentono le

mamme qui e a come vivono con i loro figli qui dentro.” (Tamara⁸², trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

Entrare in un sistema per il ricercatore pedagogico significa anche, e soprattutto, muovere nuovi desideri e generare o riconoscere emozioni, a volte confuse e contraddittorie, di cui prendersi cura. La coordinatrice mi ha raccontato di come le educatrici affrontino quotidianamente insieme alle donne ospiti questioni riguardanti non solo la maternità in senso stretto, ma in senso più ampio la vita di persone adulte desiderose di trovare una dimensione occupazionale soddisfacente dal punto di vista della realizzazione personale, con un riconoscimento adeguato in termini economici e la possibilità di conciliare i tempi di lavoro e cura dei figli. Tali desideri, però, non sembrano trovare forme di realizzazione soddisfacenti e le donne, nelle parole di una delle coordinatrici, sembrano vivere una situazione di spaesamento la cui origine non appare (soltanto) interiore, ma provocata dalle condizioni di vita in comunità:

“A volte le donne provengono da zone lontane alla comunità e cercare lavoro da qui è impraticabile. Nessuna di loro ha una macchina per spostarsi da sola, molte non hanno neanche la patente quindi anche trovassero lavoro sarebbe molto complicato raggiungere il lavoro con i mezzi pubblici poiché in questa zona sono pochi. Altre hanno bisogno di chiedere dei permessi ai servizi sociali e altre un decreto del tribunale perché per motivi di sicurezza personale non possono uscire senza autorizzazione.” (Leonia, trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

Dalle parole di Leonia comincia a farsi strada l'idea che la situazione esistenziale di presunto dis/orientamento non sia scollegata dall'organizzazione dei servizi e sia, invece, direttamente connessa alle politiche sociali e alle pratiche di intervento, che tendono per motivi di sicurezza o di praticità ad allontanare le donne dal proprio territorio e dalla zona d'origine. Questo senso di allontanamento e di isolamento si esprimerà, come vedremo più avanti, con la metafora dello “spaesamento” come rielaborazione del concetto di dis/orientamento. Quello della comunità appare quindi un territorio dove convivono donne con percorsi esistenziali “difficili”, in un contesto poco ricettivo alle necessità pratiche della loro vita di persone

⁸² Nome di fantasia ispirato alle *Città Invisibili* “Finalmente il viaggio conduce alla città di Tamara. Ci si addentra per vie fitte d'insegne che sporcano i muri. L'occhio non vede cose, ma figure di cose che significano altre cose [...]” (Calvino, 1972). La scelta dell'opera di Calvino per trarre i nomi di fantasia delle partecipanti sarà esplicitata in seguito.

adulte: casa, lavoro, servizi per i figli e la famiglia, ecc. Ecco come è vissuta tale situazione nel racconto di una delle due educatrici:

“Proprio oggi mi sono confrontata con Smeraldina⁸³ che è qui in comunità da otto mesi. Mi chiedeva: «Dove è il mio posto? Qui fuori vicino alla comunità o quello dove vivevo prima?». Onestamente la sua è una domanda che non ha una risposta perché dove andrà ad abitare in futuro dipende da tantissimi fattori e sono questioni che spesso vengono affrontate direttamente dai servizi sociali e dove noi educatrici e le donne abbiamo poca o, a volte e mi spiace dirlo, nessuna voce in capitolo.”
(Tamara, trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

Guardare alla vita delle donne in comunità mamma-bambino con una prospettiva sistemica ha significato interrogarsi sui sistemi allargati dei quali sono parte – il nucleo familiare d’origine, la comunità, il territorio sociale, geografico ed economico nel quale vivono. Le storie raccontate da Tamara e Leonia danno forma all’idea che quando un individuo appare disorientato/spaesato non è mai solo. Ci sono altri individui e contesti del sistema con i quali s’intrecciano relazioni, creando vincoli e possibilità. Dallo scambio di idee con Tamara e Leonia sono emersi anche il desiderio e la disponibilità di entrambe a farmi incontrare le équipe educative al fine di riflettere insieme alle educatrici sul tema della ricerca e di connetterlo alla vita quotidiana della comunità in modo da generare una motivazione diretta alla partecipazione.

L’entrata in comunità della ricercatrice e il riconoscimento della sua funzione all’interno della struttura si è andata quindi configurando come una danza caratterizzata da passaggi gradualmente (comunicazioni telefoniche e via e-mail, visite e presentazioni) per generare un dialogo (prima con le referenti, poi con le operatrici e infine con le donne) e favorire un’attività diffusa di produzione di senso sulla ricerca stessa. Durante questa fase sono state co-costruite e immesse nel sistema diverse informazioni che hanno portato a rivedere il progetto iniziale, ovvero il cammino a tappe *pianificato* nella fase precedente (paragrafo 2) e di rivedere la domanda di ricerca in base alle caratteristiche emergenti del contesto. Questa azione ha permesso di dare forma a una ricerca aperta all’ascolto degli altri partecipanti e disponibile mettere da parte, come vedremo, l’ipotesi progettuale per dialogare e confrontarmi sulla quotidianità della vita in comunità. Come ricercatrice, ho sentito che nella fase di costruzione della mappa del campo della ricerca ho dovuto ri-posizionarmi per passare da una posizione in cui mi sentivo

⁸³ Nome di fantasia ispirato alle *Città Invisibili* “Più difficile è fissare sulla carta le ali delle rondini, che tagliano l’aria sopra i tetti, calano lungo parabole invisibili ad ali ferme [...]” (Calvino, 1972).

(ed ero vista dalle partecipanti) esterna al contesto a una posizione interna dalla quale ho iniziato, passo dopo passo, a conoscere il territorio:

“L’esperienza, evidentemente, suppone l’incontro, la ricezione, la percezione, ma tutto questo implica in senso più rigoroso, il movimento dell’attraversata. Fare esperienza significa avanzare navigando, marciare attraversando. Ciò che si attraversa è sempre un limite o una frontiera.” (Derrida⁸⁴, 1992, p. 387)

Attraversare la frontiera per superare il limite di sentirsi esterna al contesto ha significato incontrare le mie interlocutrici in due diversi momenti nelle due comunità - prima il gruppo delle educatrici e poi quello delle ospiti, al fine di presentare l’ipotesi progettuale. Per celebrare la mescolanza e la complessità di tali incontri, che saranno l’oggetto del prossimo paragrafo, ho assegnato a tutte le partecipanti dei nomi di fantasia, scelti da Italo Calvino nel libro *Le città invisibili* per le città visitate dal suo Marco Polo, a sottolineare l’eterogeneità dell’universo femminile, formato, come una città, di memorie, desideri, segni e gesti di un linguaggio e incontri (Calvino, 1972). Nomi di donne che raccontano storie quasi invisibili e prendono forma in paesaggi molteplici dove la realtà educativa che le accoglie si rivela essere il nodo di una rete complessa di interventi e attori, ma con pochi collegamenti quotidiani e concreti con l’ambiente esterno. Eterogeneità e diversità di un processo relazionale che in comunità ha una particolare connotazione al femminile, come ho detto, e con una significativa presenza di donne straniere. Loro, le donne, saranno descritte nel prossimo paragrafo come “compagne di viaggio”.

4.4 Compagne di viaggio

Il paragrafo racconta gli incontri di presentazione del progetto avvenuti nelle due diverse comunità mamma-bambino. La ricercatrice si è recata due volte in ogni struttura, dopo aver ricevuto l’autorizzazione e i pareri positivi delle referenti, per incontrare in due diverse occasioni e in gruppi separati, prima le educatrici e poi le donne ospiti. Durante tali incontri di gruppo⁸⁵ la ricercatrice ha proposto alle partecipanti di sperimentare il metodo di ricerca

⁸⁴ Il pensiero di Derrida è considerato da numerosi studiosi come enigmatico e di difficile interpretazione. Per tale motivo faccio riferimento, in lingua italiana, agli studi di Silvano Petrosino. In particolare rimando al testo Petrosino, S. (2009). *Jacques Derrida. Per un avvenire al di là del futuro*. Roma: Edizioni Studiorum.

⁸⁵ Gli incontri si sono svolti all’interno degli spazi della comunità in luoghi diversi a seconda della disponibilità del momento e delle preferenze delle partecipanti. Due incontri si sono svolti in cucina, uno in soggiorno e un

attraverso l'esempio di un'attività estetica - disegno analogico e scrittura autobiografica (vedi scaletta degli incontri di presentazione, allegato 5) – per favorire la costruzione di un rapporto il più possibile autentico e una conversazione “tra donne” sul tema generale del dis/orientamento, delle pratiche corporee e di come potrebbero essere collegati tra loro.

Un passo ulteriore - Frammento narrativo 6

La ricerca oggi mi muove a fare un passo in avanti, forse - avanti implica una direzione progressiva stabilita, in un sistema che è un cammino il passo sarà ulteriore, non solo in avanti. Costringe all'avventura e io ne sono attratta. Sono curiosa e desidero incontrare le donne in comunità.

Come ci si sente a essere una educatrice: a lavorare insieme a donne e bambini in una comunità “mamma-bambino”?

Come ci si sente, invece, a vivere come donne, madri, ospiti... donne? Ecco sì, che parole uso per pensare a loro e all'incontro di oggi?

Non ci conosciamo e uso categorie “general generiche” per nominarle. Mi sento presuntuosa, e forse pure un po' arrogante. Certo questo è il linguaggio educativo, una convenzione, ma le mie parole sono opache e probabilmente anche un po' violente e me ne vergogno...

E io chi sono per loro? Un'educatrice, una ricercatrice, una che non è madre, una donna “come loro”?

E poi i bambini? Come vedranno una che arriva per la prima volta per conoscere le loro mamme e le loro educatrici?

(Estratto dal diario di ricerca)

Il frammento narrativo *Un passo ulteriore* presenta, ancora una volta, l'immagine del cammino dove ogni passo è generato da una domanda alla quale è possibile rispondere solo attraverso l'incontro con l'altro. L'obiettivo di questo paragrafo è raccontare, attraverso il punto di vista dell'autrice, alcune caratteristiche dei quattro diversi incontri ai quali le donne hanno partecipato. La scaletta degli incontri (allegato 6), ispirata alla spirale metodologica presentata nel capitolo 3, prevedeva attività diverse per il gruppo delle donne e quello delle educatrici. Alle donne era chiesto di presentarsi al gruppo attraverso l'immagine di un paesaggio; questa attività aveva l'obiettivo di presentare loro la ricerca come uno spazio e un tempo per pensare a sé e re-immaginarsi in un clima di fiducia e di assenza di giudizio, come vedremo più avanti. Le attività, invece, per le educatrici proponevano di lavorare sul tema del dis/orientamento in chiave esistenziale, al fine di ingaggiare le partecipanti non solo come educatrici, ma come soggetti chiamati a dis/orientarsi in una realtà complessa di vita personale e professionale.

altro in giardino. Tale scelta è stata dettata dal desiderio di creare un clima disteso e uno spazio sufficientemente sicuro per le partecipanti allo studio.

Nei due seguenti sotto-paragrafi presento l'analisi interpretativa dei quattro incontri, riprendendo le quattro aree del dis/orientamento esistenziale individuate nel precedente studio di caso (capitolo 3 – la storia di Adriana) al fine di continuare a proporre un posizionamento del ricercatore capace di mettere in azione la “base poetica” della sua mente (Calvino, 1993; Hillman 2009) per dare forma a una ricerca come cammino di esplorazione e di con-posizione dialogica.

Le quattro aree tematiche del dis/orientamento esistenziale, che ricordiamo sono l'incertezza, la persistenza, la ri-nascita e l'apprendimento (vedi capitolo 3, paragrafo 4.2), divengono una mappa per definire il campo della ricerca, pur nella consapevolezza che questa, come mostrato nel precedente paragrafo, non coincide con il territorio, ma offre una chiave d'interpretazione per ampliare lo sguardo e la riflessione circa la dimensione *embodiment* in pedagogia.

4.4.1 Tra incertezza e apprendimento: il rischio di mettersi in gioco con il corpo

Il paragrafo propone la descrizione, l'analisi e l'interpretazione di due incontri conoscitivi tra la ricercatrice e le equipe⁸⁶ delle due comunità mamma-bambino. La ricercatrice ha presentato il progetto di ricerca proponendo, in entrambi i contesti, un'attività di disegno e scrittura sul tema del dis/orientamento (allegato 6) al fine di generare una conversazione conoscitiva inerente la domanda di ricerca. Gli incontri si sono svolti negli spazi della comunità, uno in cucina intorno a una tavola imbandita con pasticcini e caramelle portate da una collega educatrice, presente all'incontro, che in congedo per maternità aveva sentito il desiderio di partecipare all'incontro; l'altro in una stanza adibita a ufficio dove le educatrici abitualmente si ritrovano per discutere e confrontarsi e le cui pareti erano ricoperte di fotografie che ritraevano donne e bambini in momenti di vita quotidiana. L'attività di disegno e scrittura individuale fu un pretesto per generare un clima di attenzione corporea stimolato dall'uso dei colori e dal contatto delle mani con il foglio (vedi capitolo 3) e, soprattutto, una conversazione. Dopo questa fase iniziale di coinvolgimento individuale le educatrici si mostrarono, in entrambi gli incontri, interessate a conoscere una nuova modalità di relazione aperta al contatto corporeo, come espresso da una di loro:

⁸⁶ Le equipe erano composte da 7 educatrici per una comunità e 5 per l'altra. I nomi di fantasia delle educatrici e coordinatrici qui citate sono: Tamara e Leonia (coordinatrici), Tecla, Dorotea, Irene e Cecilia.

“Sembra interessante perché ci permette di stare insieme in un modo completamente diverso. Possiamo parlare con il corpo, mentre noi siamo abituate a comunicare in équipe solo con la parola.” (Tecla, trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

In uno degli incontri, ci confrontammo a lungo circa la consapevolezza corporea nell'interazione quotidiana e Dorotea, educatrice con più di dieci anni di esperienza in comunità, dichiarò di avere imparato molto delle modalità con cui il suo corpo comunica, grazie alla relazione con le donne ospiti. Ecco un estratto della conversazione tra l'educatrice, una collega neo-assunta, Irene, e la ricercatrice:

Dorotea: “Quando ho iniziato a lavorare avevo le idee chiare su quello che dovevo fare o non fare una mamma o un'educatrice per essere «brava». Oggi sono decisamente più aperta a vedere cosa succede nella relazione tra me e la donna. Forse posso dire che sono meno orientata in una sola direzione.”

Silvia (la ricercatrice): “Dorotea, ci racconti un episodio, per favore. Tipo, quella volta che...”

Dorotea: “Io ero convinta di essere una persona dalla mentalità aperta, ma anni fa una donna, Sibilla, che era ospite qui con il suo bambino mi disse: «Dorotea, non mentire! Ho capito benissimo che non ti piace quello che ti sto dicendo. Te lo vedo in faccia: sei diventata tutta rossa». Bene, io non me ne ero neanche accorta, ma Sibilla aveva ragione. Ora so che alcune volte, anche se non lo vorrei, divento intransigente.”

Irene: “E come è andata a finire con Sibilla? Che cosa le hai risposto?”

Dorotea: “Mi sono seduta, ho bevuto un bicchiere d'acqua e le ho chiesto di aiutarmi a capire...” (trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

La conversazione, guidata dalle domande della ricercatrice, porta alla narrazione di un episodio di vita quotidiana tra l'educatrice e un'ospite che genera una situazione di “exotopia”, ovvero di “imbarazzo” e “spiazzamento” per l'educatrice, la quale si rende conto, grazie allo scambio comunicativo con una donna ospite, della discrepanza tra ciò che sta dicendo a parole e la forte emozione che sta vivendo. Facendo riferimento alle aree del dis/orientamento individuate precedente (vedi capitolo 3), è possibile interpretare tale dialogo mettendo in luce come Dorotea si muova da una situazione di orientamento e di certezza (“avevo le idee chiare”) verso una dimensione più in/certa connotata dalla capacità di apprendere attraverso l'azione e l'emozione (“sei diventata tutta rossa”; “mi sono dovuta sedere e ho bevuto in bicchiere d'acqua”). Nel racconto, inoltre, è importante sottolineare

come le dimensioni *Mente* e *Corpo* siano intrecciate ed entrambe indispensabili per comprendere la situazione d'apprendimento dell'educatrice. In sintesi, Dorotea si descrive al gruppo attraverso le sue idee di partenza, l'immagine del suo volto che arrossisce (del quale non è consapevole inizialmente), la postura che cambia perché sente il bisogno di sedersi, riprendere fiato bevendo un bicchier d'acqua per iniziare un dialogo che genererà un apprendimento e una consapevolezza nuova circa quello che lei ritiene essere un suo limite personale ("ora so che a volte, anche se non lo vorrei, divento intransigente").

L'immagine corporea ha a che fare quindi con la dimensione dell'incertezza e dell'apprendimento poiché il modo in cui si sperimenta e si percepisce il proprio corpo agisce e determina anche effetti nella qualità delle interazioni sociali all'interno della vita quotidiana delle comunità.

Se quindi in questo incontro con il primo gruppo la proposta corporea viene colta dalle partecipanti come un'occasione potenziale per interrogarsi e rivedere alcuni episodi critici e di apprendimento avvenuti in comunità, nell'altro gruppo l'idea di pensare al proprio corpo in relazione all'attività lavorativa sollevò dubbi e perplessità. Ecco come Cecilia risponde alla richiesta di messa in gioco personale:

"Solitamente non abbiamo questo tipo di comunicazione e non ci mettiamo così tanto in gioco. Parliamo delle situazioni delle donne e dei bambini e quasi mai di noi. Un po' mi spaventa questa proposta di contatto corporeo personale. Sono disposta a lavorare su questo tema solo con le mie colleghe. Sinceramente in questo momento non me la sento di aprirmi così tanto con le mamme." (Cecilia, trascrizione dal diario di ricerca sul campo)

L'incertezza di Cecilia racconta, come già ipotizzato dai colleghi pedagogisti consultati precedentemente, la difficoltà iniziale a pensare di entrare in contatto con se stessa attraverso il corpo poiché le pratiche di apprendimento corporeo non sono abitualmente riconosciute come parte del lavoro educativo e pedagogico quotidiano, e spesso sono demandate a professionisti con esperienze specifiche. L'educatrice sente anche il bisogno di dichiarare un limite alla sua capacità di mettersi in gioco ("sono disposta a lavorare su questo tema solo con le colleghe") tracciando così un confine e una separazione tra il gruppo delle educatrici e quello delle madri ospiti ("non me la sento di aprirmi così tanto con le mamme"). In maniera meno esplicita entrambi i gruppi dichiararono, in accordo con le coordinatrici – e forse, almeno in parte, con quanto sostenuto da Cecilia, di essere disponibili a lavorare al progetto di

ricerca mantenendo separata l'equipe educativa dal gruppo delle donne ospiti. Entrambi i gruppi dichiarano, infatti, alla fine dell'incontro, in essere disponibili per due ulteriori incontri in equipe, come ipotizzato nel progetto presentato alle coordinatrici, e di desiderare mettersi in gioco per imparare pian piano a prendere contatto con le sensazioni del corpo, con le idee e gli schemi di pensiero che guidano il nostro modo di porci in relazione, di gestire la distanza e di tollerare il contatto. Allo stesso tempo erano anche incerte circa il reale significato di "entrare in contatto" e su come questo avrebbe cambiato le relazioni dentro la comunità. Quindi preferivano, almeno per il momento, tenere separato il loro gruppo da quello delle mamme, per dare a queste ultime uno spazio e un tempo tutto per loro; intanto avrebbero avuto cura di occuparsi dei figli delle ospiti durante l'incontro di conoscenza e i successivi, decisi in base all'agenda delle comunità.

I dialoghi estratti dai due incontri esemplificano la tensione dialogica tra incertezza e desiderio di apprendimento, in una dinamica di messa in gioco e di riflessione condivisa, tra educatrici e ricercatrice, che si sposta dal tema del dis/orientamento, "pianificato" nella scaletta delle attività, alle dimensioni corporee ed emotive capaci di generare dis/orientamento. Il contatto con ciò che accade nel corpo, come raccontato da Dorotea, rappresenta un cammino che conduce verso la scoperta del "vedersi" e "mostrarsi" al gruppo delle colleghe sia negli aspetti piacevoli che spiacevoli. Ancora una volta, il percorso della ricerca sul campo apre a dimensioni inaspettate, che travalicano il tema del dis/orientamento esistenziale, dove le partecipanti, anche grazie alla presenza curiosa della ricercatrice che invita alla conversazione, si mettono in gioco e si confrontano su questioni come la sensibilità, l'ascolto delle emozioni e della voce del corpo nelle relazioni in comunità.

Agli incontri con le educatrici seguirono, nel giro di pochi giorni, quelli con le donne (ma anche mamme, ospiti, accolte - difficile comprendere come chiamarle, vedi frammento narrativo 6) che descriverò e analizzerò nel prossimo sotto-paragrafo.

4.4.2 Vivere in comunità: tra persistenza e ri-nascita

Il paragrafo presenta la descrizione, l'analisi e l'interpretazione di due incontri conoscitivi tra la ricercatrice e le donne⁸⁷ nelle due comunità mamma-bambino. Per presentare il progetto di ricerca, in entrambi i gruppi viene proposta la stessa attività di disegno e scrittura, sul tema

⁸⁷ I gruppi di donne erano di 5 componenti per una comunità e 6 per l'altra. I nomi di fantasia delle partecipanti sono (in ordine di trascrizione): Raissa, Moriana, Zaira, Melania, Smeraldina, Trude, Ottavia, Clairice, Ersilia, Isadora e Zora.

del paesaggio come metafora di sé (allegato 6) al fine di generare una conversazione conoscitiva capace di attivare l'interesse delle donne per il progetto di ricerca. Gli incontri si sono svolti, come quelli con le educatrici, all'interno degli spazi della comunità, uno in salotto, sedute sui divanetti e circondate dai giochi dei bambini sparsi per la sala, l'altro in cucina bevendo caffè e mangiando una torta preparata per l'occasione da una delle donne con la passione per i dolci fatti in casa. I figli non sono stati coinvolti nella ricerca. Questo non ha costituito un problema per il primo gruppo, in quanto i bambini erano a scuola o al nido durante l'incontro, avvenuto di mattina. Per il secondo gruppo, le educatrici si erano rese disponibili a prendersi cura dei bambini mentre le mamme, di pomeriggio, incontravano la ricercatrice. Giorno e orario dell'incontro sono stati scelti, come già detto, dalle educatrici, che hanno "invitato" le ospiti a incontrare la ricercatrice. La pianificazione dell'incontro, avvenuta nel rispetto delle dinamiche interne della comunità, più che di una contrattazione con le dirette interessate, ha portato fin da principio a rilevare quanto i movimenti e le scelte delle ospiti di una comunità dipendano dall'organizzazione della struttura. Una considerazione sulla quale torneremo, che interroga il concetto di autorità nella ricerca e la libertà di espressione personale in un contesto di natura coatta.

Nelle pagine precedenti ho già evidenziato, senza però esplicitarla chiaramente, la difficoltà a individuare un termine adeguato per nominare le donne ospiti nelle comunità. Lungo tutto l'arco della ricerca ho sentito le educatrici parlare di loro utilizzando il termine "mamma", "mamme". La tradizione dei servizi educativi definisce, infatti, le comunità come "mamma-bambino" dove le donne sono "ospiti" e/o "accolte", ma soprattutto madri. A mio avviso questi termini sono inadeguati e poco rispettosi della complessità delle donne come persone con il loro portato di storie, esperienze, sogni, aspirazioni e desideri. Ho deciso così di intitolare questo paragrafo "compagne di viaggio" e di attribuire, come già esplicitato, un nome di fantasia ognuna delle donne incontrate (educatrici e ospiti). Da questo momento in poi utilizzerò quindi, in accordo anche con la metodologia della *cooperative inquiry* secondo la quale i partecipanti sono ricercatori a tutti gli effetti, la definizione di "compagne di viaggio".

L'attività progettata prevedeva di presentarmi alle compagne di viaggio raccontando il mio interesse di ricerca, ma anche parlando di quello che mi piace fare nella vita personale e quotidiana (vedi allegato 6). Questa scelta era motivata dalla necessità di creare uno spazio "sufficientemente buono" (West, 2006) nel quale tutte le partecipanti potessero sentirsi libere di esprimersi senza sentirsi valutate o inadeguate. Alla mia autopresentazione seguiva una breve illustrazione delle attività che avrei proposto e poi l'invito rivolto alle partecipanti a

presentarsi raccontando qualcosa di sé, di quello che amavano fare. L'invito generò in uno dei gruppi un lungo silenzio, nell'altro una grande risata. Entrambe le reazioni evidenziarono uno stato di tensione e un possibile conflitto di premesse implicite, poi divenute più esplicite nel primo degli incontri, grazie alle domande di Raissa circa l'uso e la finalità del disegno (frammento narrativo n. 7). Tali interrogativi mi permisero, come vedremo in seguito, di abbandonare le tappe predefinite della scaletta per lasciarmi guidare dalle mie percezioni generate dalle conversazioni con le compagne di viaggio. Potevo infatti contare sull'esperienza che avevo maturato negli anni, di attività di formazione e ricerca sul tema dell'orientamento, e che mi garantiva una certa sicurezza nell'improvvisare l'attività di ricerca (Luraschi & Formenti, 2016). Sottolineo, infatti, che l'obiettivo di questo primo incontro non era raccogliere dati tramite la somministrazione di specifiche attività (disegni, scrittura), ma suscitare interesse per la ricerca e generare conversazioni sul tema da analizzare e interpretare. Presento di seguito un estratto dal diario di campo con la trascrizione delle domande di Raissa e alcune riflessioni auto-etnografiche.

Dipende da...noi - Frammento narrativo 7

Uno dei principi basilari del femminismo è che il "personale è politico", ma quando mesi fa ho progettato "a tavolino" la ricerca non mi ero resa conto di quanto fosse concepita da una donna per le donne, così mi erano sfuggiti i suoi potenziali effetti in termini di empowerment e le implicazioni riguardo al potere. Oggi le domande di Raissa hanno fatto luce:

Raissa: "Posso fare una domanda?"

(Io): "Certo."

Raissa: "Ma poi i nostri disegni li farai vedere alle educatrici, vero?"

(Io): "No. I disegni sono vostri. Sarete voi a decidere con chi condividerli. Potete anche scegliere di non condividerli con me."

Raissa: "Ma allora come farai senza la nostra partecipazione?"

(Io): "Bella domanda. In realtà, non lo so. I disegni potrebbero essere utili per la ricerca, ma non possono essere mostrati a nessuno senza il vostro accordo."

Raissa: "Quindi il lavoro dipende dalle nostre scelte."

(Io): "Sì. Credo sia come dici. Dipende da voi, da me. Dipende da... noi."

Poi c'è stato un lungo silenzio. In quegli attimi era come se ci stessi dicendo che tutte abbiamo diritto all'intimità e abbiamo la libertà di non comunicarci alcuni pensieri. Di tenerli per noi.

(Estratto del Diario di Ricerca)

Le domande di Raissa portano alla luce, indirettamente, la quotidianità della vita relazionale in comunità dove, come nel caso della programmazione delle date degli incontri, le relazioni e le attività sono organizzate e/o mediate dalla presenza delle educatrici. Una prassi propria di questo contesto, che non è possibile modificare per la ricercatrice. Possibile, invece, per la ricercatrice chiarire che nelle attività della ricerca si poteva organizzarsi diversamente. La sensibilità di Raissa porta quindi in primo piano nella conversazione il tema della partecipazione, anticipando quasi profeticamente eventi imprevisi che avrebbero preso forma in seguito, come vedremo. La risposta sincera della ricercatrice, che ammette di non sapere cosa può accadere se le partecipanti decideranno di non partecipare, crea una situazione nuova, “spiazzante”, che genera un lungo silenzio.

Lo scambio tra Raissa e la ricercatrice ha permesso alle partecipanti, per quel primo incontro con quel gruppo di donne, di entrare in un dialogo autentico - la dimensione del noi - che ha portato le compagne di viaggio a condividere frammenti delle loro storie di vita. Inoltre, l'intuizione di Raissa ha aiutato la ricercatrice a esplicitare fin da subito, nell'incontro di conoscenza con l'altro gruppo, che il materiale prodotto non sarebbe stato condiviso con le educatrici. Infine, questo evento aumentò la consapevolezza della ricercatrice circa l'esigenza di approfondire il tema del codice etico e dell'autorizzazione all'uso del materiale ai fini di ricerca con le compagne di viaggio, come vedremo nel prossimo paragrafo.

Se nel mio progetto originario gli incontri iniziali intendevano essere preliminari alla ricerca, nella pratica si rivelarono invece una parte costitutiva dello studio, generativa e fertile, di creazione di idee e posizionamenti reciproci, tra ricercatrice e partecipanti. Durante queste conversazioni, grazie alle donne, ebbi la possibilità di riconoscere, per esperienza diretta, come sia ineludibile la compromissione per chi fa ricerca, soprattutto quando cerchi la relazione autentica. Il dialogo con Raissa confermava le considerazioni della ricerca narrativa femminista, secondo la quale non può esistere tra partecipanti nessuna intimità senza reciprocità. Queste nuove intuizioni, come anticipato, furono per me illuminanti e mi permisero di posizionarmi come “una donna che è per definizione sia dentro la cultura, sia in posizione partecipante rispetto a ciò che osserva” (Oakley, 1992, p. 57).

Ritengo utile sottolineare l'importanza di pensare agli incontri di ricerca come conversazioni, spazi di apprendimento collettivo e individuale, nei quali si creano idee insieme ai partecipanti e dove il ricercatore negozia costantemente il senso del percorso e la sua posizione in relazione agli altri. A questo proposito rimando al significato etimologico del

termine *con-versare* dal latino “trovarsi insieme” che rimanda alla dimensione quotidiana del “vivere con qualcuno” e di abitare un certo luogo, in uno specifico contesto, e per questo motivo ho intitolato il paragrafo “vivere in comunità”.

Durante questi due diversi incontri di “presentazione” fu fondamentale creare un clima di “conoscenza” per parlare insieme e per instaurare i processi intersoggettivi basati sulla condivisione di storie autobiografiche. Ciò avvenne dopo aver creato uno spazio “sicuro” di dialogo (West, 2006). Nella pratica, solo dopo aver dato spazio al silenzio, alle risate e alle domande, le compagne di viaggio accettarono di disegnare un paesaggio (o un’immagine che a loro piaceva) e di scrivere una storia come se il disegno potesse parlare.

Moriana, una donna rumena di 27 anni, interpretò liberamente l’invito e presentò al gruppo un’immagine raffigurante i movimenti in comunità di sua figlia:

“E poi ti muovi. Ti basta sentire una nota accennata e cominci a muovere tutti i tuoi 76 centimetri di energia. E io mi ricordo che è così che deve essere la vita e che le fate, quando sono felici, danzano. Danzi e danzi. E spero che la tua vita sia un continuo sentire. Sentire la musica che attraversa lo spazio e ti fa muovere.”
(Moriana, trascrizione rivista dall’audio dell’incontro⁸⁸)

Il racconto di Moriana disegna i movimenti giocosi e l’energia vitale della figlia rendendo presenti i legami di cura e la dimensione della gioia del movimento. Se torniamo alla storia di Adriana, analizzata nel capitolo precedente, possiamo stabilire una possibile analogia legata al tema della ri-nascita connettendo l’interesse di Adriana per il lavoro di cura con i bambini con l’amore che sente Moriana mentre danza con la figlia sulle note di una musica. Da questo breve racconto di vita quotidiana vediamo prendere forma il corpo nelle sue dimensioni sensoriali fatte di percezioni (“sentire la musica”) e di emozioni (“quando sono felici”). In questo senso possiamo affermare che l’azione della ricercatrice nel proporre un’attività auto/biografica contiene in sé tanta sapienza perché la scelta del disegno, assunta responsabilmente e consapevolmente grazie all’averla sperimentata su di sé (vedi capitolo 3 e costruzione del metodo), mirava ad avvicinare le partecipanti alla dimensione sensibile e al

⁸⁸ La trascrizione accurata dei racconti condivisi durante l’incontro è stata poi rivista insieme alle partecipanti per capire se la trascrizione era soddisfacente. La ricercatrice ha riletto a voce alta quanto aveva trascritto e le partecipanti hanno potuto aggiungere/modificare parti del testo. I racconti scritti e i disegni sono rimasti alle partecipanti.

pensiero abducente, obliquo, immaginale che guida il viaggio di creazione di una storia (Valastro, 2016).

Le compagne di viaggio hanno condiviso così brevi storie tra paesaggi d'infanzia e scene quotidiane dei loro paesi d'origine. Le narrazioni hanno portato le partecipanti a creare un percorso di con-posizione dove si sono affiancati, intrecciandosi, storie e paesaggi differenti: da piccolo villaggio rurale rumeno - paese d'origine di Moriana - dove le cicogne fanno il nido sui pali della luce per raggiungere il Marocco con le sue atmosfere orientali.

Zaira, una giovane di origine marocchina, per esempio ha condiviso un racconto d'infanzia:

“Mi avete fatto pensare al profumo di certi pomeriggi, quando mia madre si toglieva il velo e danzava scalza per noi bambini in terrazza. Il ventre morbido, lucido di olio di argan. [...] Lei era in continuo movimento: al mattino presto si alzava e andava fino al pozzo con le anfore di terracotta sul capo. Poi preparava il couscous con la farina bollita, la carne d'agnello e lo zenzero fresco.” (Zaira, trascrizione rivista dall'audio dell'incontro)

Le parole di Zaira danno forma a una cultura diversa da quella della comunità dando vita a un incontro interculturale dove la dimensione corporea e sensoriale è chiaramente presente nel linguaggio. In poche parole si condensano il profumo dell'argan e del couscous che cuoce e si osserva una madre impegnata nella cura domestica e dei figli. Zaira tratteggia a un ricordo lucido e in movimento dove sua madre danza e va al pozzo. Della madre descrive anche un dettaglio particolare: il ventre morbido. Qui, la femminilità e la maternità vengono celebrate dall'ascolto emozionante delle partecipanti. Infatti, ricordo chiaramente di aver osservato gli occhi lucidi e commossi di alcune partecipanti e di aver avvertito la pelle d'oca e un nodo alla gola durante la lettura ad alta voce di Zaira - per l'interpretazione di queste percezioni sensoriali della ricercatrice rimando ai capitoli precedenti e all'incipit auto-etnografico di questo capitolo.

Il ricordo d'infanzia introduce nella conversazione l'area della persistenza che si aggiunge a quella dell'infanzia come ri-nascita. L'esperienza di condivisione porta così alla luce una “vena carsica”, un radicamento corporeo nella propria storia di vita che riflette anche quello della cultura d'origine.

È proprio tra le mura della comunità, come nella casa tradizionale marocchina, ma senza i suoi profumi, che le partecipanti raccontano esperienze incorporate tra “dentro” e “fuori”,

“passato” e “presente”, creando un dialogo che porta alla luce un vissuto corporeo ed emozionale toccante e profondo.

La dimensione della persistenza, come “qualcosa che è mio” e che mi appartiene (vedi analisi interpretativa del capitolo 3) prende vita, in entrambi gli incontri con le compagne di viaggio. Altre storie, altre vite e culture che s'intrecciano. Per descriverlo riporto la voce di Melania, una donna adulta di 45 anni di origine algerina, che provocò un'emozione fortissima:

“Tutte le canzoni parlano di *habibi* che vuol dire amore⁸⁹. Quando canto sento il sangue scorrere nel mio cuore e mi sento viva. Il cuore batte e vedo l'amore dei miei figli. Vorrei cantare per loro, ma qui dentro come si fa?” (Melania, trascrizione rivista dall'audio dell'incontro)

Il racconto di Melania descrive l'emozione corporea generata dall'azione di cantare una canzone d'amore nella sua lingua madre per i suoi figli. Porta in scena una voce piena d'amore che dal suo cuore raggiunge attraverso il sangue tutto il suo corpo e si trasmette ai suoi figli. Nel racconto c'è anche una tensione nel sentire di non avere la possibilità di cantare negli spazi della comunità dove oggi vive insieme ad altre donne. Qui, a differenza della storia evocata da Zaira, siamo in presenza anche in una ferita e di una sofferenza data dall'impossibilità di poter continuare a prendersi cura, attraverso il canto, dei suoi figli e a trasmettere loro, grazie alla melodia, il senso di appartenenza a una lingua e a una cultura che Melania ama e che desidera celebrare con la sua voce. Inoltre la potenza della metafora del cuore (vedi capitolo 2) permette di sostenere che è possibile usare la parola “movimento” o approccio *embodied* in pedagogia, non solo quando la ricerca genera attività di movimento fisico del corpo nei partecipanti, ma anche quando, attraverso la conversazione, la scrittura o il disegno (e altre attività) crea un movimento della mente che offre un'autentica possibilità di dare voce al corpo attraverso l'uso della parola.

Qui la ricerca, pensata “a tavolino” sul dis/orientamento, prende la forma di un incontro autentico tra donne sedute in cerchio intorno a un tavolo: si sciolgono i sorrisi, compare la tristezza, si sentono le mancanze e le presenze, le ferite e le gioie semplici. Questa atmosfera difficile da descrivere a parole si ritrova anche tra le righe del diario di campo della ricercatrice.

⁸⁹ La parola araba *habibi* che significa amore è usata in diversi contesti con sfumature di significato differenti. È anche un nome proprio di persona femminile “Amata”.

L'arte di leggere di fondi di caffè - Frammento narrativo 8

Siamo in cucina sedute intorno a un tavolo. Sono le 5 del pomeriggio e l'incontro sta per chiedersi. Sul tavolo le tazzine di caffè di diverse forme e colori si mescolano a fogli e pastelli colorati. Una scatola di latta è aperta sul tavolo.

Moriana: "Silvia prendi un biscotto, prego."

(Io): "Sì, ma è quasi ora che io vada."

Moriana: "Allora faremo qualcosa sull'orientamento?"

(Io): "Sì, se vi va..."

Moriana: "È il futuro che non è certo per questo abbiamo bisogno di orientarci?"

Raissa: "Nel mio paese quando un'amica non sa cosa fare leggiamo i fondi del caffè."

(Io): "Qui sul tavolo ci sono le tazzine con i fondi del caffè che mi avete offerto all'inizio dell'incontro."

Risate.

Poi ci siamo salutate. Ho detto loro che sarei tornata dopo aver concordato il calendario degli incontri con l'équipe delle educatrici. Raissa, Moriana e le altre mi sembrano tutte più orientate di me. La vera disorientata sono io.

Mi è stato detto che i fondi di caffè custodiscono risposte alle domande misteriose.

La "caffeomanzia" funziona anche con le domande di ricerca?

(Estratto del Diario di Ricerca)

L'incontro di conoscenza apre quindi a un dialogo franco e sincero, dove la leggerezza e l'ironia delle partecipanti stemperano la profondità generata dalla riflessione *embodied* sul tema dell'orientamento. In sintesi, è possibile interpretare le parole delle compagne di viaggio come storie di vita quotidiana dove sono presenti dimensioni esistenziali profonde, che evocano il tema della (ri)nascita attraverso i racconti della propria infanzia o di quella presente dei figli e il tema della persistenza attraverso una descrizione incorporata della propria cultura d'origine fatta di gesti e movimenti, di profumi, di suoni e canti, oltre che di paesaggi e luoghi di vita (es. la casa, il pozzo). A queste dimensioni, che come abbiamo visto possiamo interpretare in chiave di dis/orientamento, è doveroso aggiungerne un'altra, più scomoda da nominare: la ferita e la sofferenza di una vita che si svolge in un ambiente coatto.

Sul tema delle difficoltà, del dolore e a volte della mancanza di senso della vita in comunità, ma anche del suo valore trasformativo ed emancipativo, tornerò nei prossimi paragrafi.

In conclusione, è possibile affermare che il secondo caso di studio ha portato la ricercatrice a confrontarsi con due diversi ambienti istituzionalizzati, nei quali entrava per la prima volta, con il ruolo di ricercatrice. In questi due contesti educativi ha fatto esperienza di dis-locaimento e spaesamento (emozioni forti e percezioni dissonanti) tanto da arrivare a decidere, in accordo con le premesse epistemologiche, di usare se stessa come principale strumento di lavoro:

“Gli interventi programmati implicano unirsi con il sistema, fare spazio all’altro/i così da creare uno spazio comune, l’emergere di un percorso di deriva strutturale. Ogni intervento che pianifichiamo diventa un fenomeno sociale che emerge dall’incontro. Fluttuare con gli altri, lasciarsi andare, non avere l’ansia che succeda qualcosa, seguire le orme, mantenere la fiducia attiva, ma allo stesso tempo essere presenti a sé stessi, non nascondersi, mostrarsi trasparenti, condividere e strategizzare.” (Telfener, 2011, pp. 121-122).

La ricerca educativa si compie in luoghi di vita e situazioni circoscrivibili a particolari ambienti, eventi e incontri, all’interno dei quali i soggetti hanno l’opportunità di apprendere. Secondo Demetrio, c’è uno spazio nella ricerca qualitativa in educazione dove la ricerca stessa è per il ricercatore un processo di formazione olistico e polimorfo nel quale si introduce:

“per osservarlo e ascoltarlo, per interagirlo e provocarlo, per apprenderlo e scoprirlo, nelle sue diverse componenti costitutive, senza mai distanziarsene a differenza di quanto è avvenuto nella pratica di ricerca che ha creduto di poter rinchiudere questo oggetto entro i confini di un laboratorio. Non di laboratori dobbiamo parlare, ma piuttosto di luoghi di vita e di contesti che elaborano la vita e capaci di far emergere i segni di un processo formativo sempre in divenire, perciò dinamico, e dagli esiti imprevedibili.” (Demetrio, 1992, p. 15)

Questo spazio-tempo di “micropedagogia” (Demetrio, 1992) permette al ricercatore di cogliere i soggetti nella dimensione di organismi viventi in cammino, e cioè in continuo cambiamento, alla ricerca di stati di equilibrio che consentano loro di riconoscere la propria identità complessa. Nella mia visione intendo questo stato di equilibrio in termini dinamici e traggio tale idea dall’esperienza di apprendimento corporeo. Come ho mostrato nel primo capitolo (vedi capitolo 1, paragrafo 4.1), Feldenkrais intendeva la postura come adattamento

dinamico del sistema Corpo-Mente nella continua interazione con l'ambiente e quindi il semplice termine postura non lo soddisfaceva perché trasmette un'idea di staticità:

“Postura eretta significa allineamento verticale. Ma tutti i termini di questo genere, compreso postura, implicano qualche cosa di rigido e di statico. Un esame attento mostra chiaramente che la postura eretta è in realtà dinamica, con un costante assestamento della struttura corporea piuttosto che staticamente fissa.” (Feldenkrais, 1991a)

Per questo motivo creò il termine “attura” come sintesi di azione e postura. Intrecciando i fili della mia esperienza, tra ricerca in educazione e apprendimento corporeo, sono giunta ad approfondire l'idea del dis-orientamento esistenziale come pratica corporea ed esperienza sensoriale poiché, quando si pensa al corpo, l'autenticità dell'esperienza passa attraverso l'assunzione di una postura o meglio di una “attura”. Nella ricerca, come ho raccontato in questo paragrafo dedicato al primo incontro con le compagne di viaggio, ho messo in relazione approcci tra loro apparentemente lontani – la *cooperative inquiry* e l'apprendimento corporeo - per convocare il corpo in un'esperienza autentica. Questa scelta invita i ricercatori e “ricercati”, talvolta passivi e de-responsabilizzati, a posizionarsi, concretamente e metaforicamente, gli uni rispetto agli altri e rispetto ai temi della ricerca.

La sfida è alta: si tratta di creare le condizioni che predispongono a incontrarsi con fiducia, ma perché ciò avvenga bisogna passare attraverso uno o più dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991). C'è da correre un rischio, perché tutti – ricercatori e partecipanti - stanno nel flusso degli eventi come “scultori vagabondi in giro per il mondo” (Maturana & Varela, 1987) perché, come suggerisce l'incipit auto-etnografico del capitolo, siamo tutti esseri umani “singolari e plurali” (Nancy, 2000), partecipi e creatori di quello che c'è intorno e dentro di noi.

In questo spazio corporeo “singolare e plurale” si intrecciano, senza confondersi, le dimensioni dell'incertezza e dell'apprendimento nella percezione del rischio di messa in gioco corporeo delle educatrici con quelle, dall'altra parte, dell'esperienza di vita in comunità come occasione di ri-nascita e persistenza che genera però anche ferite, sofferenze e disagi. Ancora una volta, lavorando su un tema si apre una nuova biforcazione.

Sollecitata dalle conversazioni con le compagne di viaggio, donne educatrici e ospiti, a lavorare in chiave non solo dialogica e partecipativa, ma di presenza e convinta anche dai presupposti sistemici del pensiero sulla complessità – trattati nei precedenti capitoli – ho

ritenuto opportuno lasciare sullo sfondo la proposta di ricerca progettuale iniziale e focalizzarmi sulla costruzione di uno spazio condiviso che ha coinciso con la scelta di attenzione per la co-costruzione di un codice etico insieme alle compagne di viaggio delle due diverse comunità. Tale “deriva” processuale mi ha inoltre stimolato a riflettere e decostruire nuovamente la metafora del dis-orientamento per connetterla all’immagine dello spaesamento all’interno di un luogo di vita.

4.5 Lo spaesamento: quando d’un tratto si finisce su un percorso sconosciuto

*By changing our thinking,
we change our lives.*

Lakoff & Johnson – *Philosophy in the flesh*

Dopo la presentazione del progetto alle compagne di viaggio, rivelatasi a tutti gli effetti un momento di ricerca collaborativa nel quale le undici partecipanti (suddivise in due diversi gruppi) da subito iniziarono a raccontarsi e a dare corpo alla loro partecipazione al processo di ricerca, decisi di dedicare un secondo intero incontro alla definizione condivisa di un codice etico (allegato 3) e all’autorizzazione all’uso dei dati personali (allegato 4). Gli estratti dalle conversazioni generate in questo secondo incontro saranno descritti e analizzati in chiave interpretativa in questo paragrafo.

La definizione condivisa del codice etico e l’autorizzazione all’uso dei dati personali è una prassi comune nella ricerca auto/biografica (Merrill & West, 2014), motivate non solo dalle note questioni di privacy e consenso informato, visioni a mio avviso convenzionali e riduzioniste, ma dalla consapevolezza della co-costruzione di uno spazio relazionale “sufficientemente buono” (West, 2006) insieme ai partecipanti della ricerca.

In questa fase ho chiesto aiuto alla collega Alessia Vitale, che negli anni del dottorato aveva lavorato alla negoziazione del codice etico con operatori e famiglie nei servizi educativi (Vitale 2012, pp. 124 e seguenti). Che cosa porta come novità la negoziazione con i partecipanti? E, soprattutto, che cosa di nuovo scopro grazie al confronto con lei? Durante la nostra conversazione la collega ha più volte insistito nel farmi ripensare non solo al codice etico, oggetto esplicito della mia richiesta, ma più in generale alla mia idea di

dis/orientamento. Infatti, Vitale nello stesso periodo stava lavorando all'idea del disorientamento come esperienza di spaesamento:

“Preferisco parlare di spaesamento e non di disorientamento, così come prediligo il termine ambientamento a quello di orientamento. Orientamento/disorientamento sono parole connotate, per lo più positivamente la prima e negativamente la seconda [...]. L'orientarsi ha due etimologie connesse: il prendere posizione rispetto ai quattro punti cardinali e il volgersi verso oriente. La prima riprende l'idea di individuarsi rispetto all'ambiente, il secondo riguarda al verbo “orior”, nascere.”
(Vitale, 2016, p. 188-189)

Re-interpretare il dis/orientamento come spaesamento richiama il fluire dell'esperienza, un movimento oscillatorio di equilibrio fluttuante di orientamento rispetto a un ambiente, al cui centro non c'è quindi il raggiungimento di una posizione stabile e fissa, ma lo svolgersi di un processo di ricerca dinamico e interattivo. Queste considerazioni mi hanno autorizzato a spostare il focus della ricerca dall'idea di interrogare il disorientamento connettendolo all'ambiente e al movimento (vedi paragrafo 2 e allegato 2) all'idea di affrontare un percorso di incontro relazionale basato sul dialogo, la conversazione e l'esperienza corporea. La libertà di movimento e di cambiamento nella creazione della ricerca sul campo, coerente con la metafora del cammino e della deriva da me scelta per auto-rappresentarmi (vedi capitoli 2 e 3). In termini letterari, lo scrittore Italo Calvino sostiene che la persona in cammino è un soggetto dimezzato:

“Ero intero e tutte le cose erano per me naturali e confuse, stupide come l'aria; credevo di veder tutto e non era che la scorza. Se mai diventerai metà di te stesso, e te lo auguro, ragazzo capirai cose al di là della comune intelligenza dei cervelli interi. Avrai perso metà di te e del mondo, ma la metà rimasta sarà mille volte più profonda e preziosa.” (Calvino, 1993, p. 44)

Portare l'attenzione sui “paesaggi educativi”, con i relativi “spaesamenti” esprime la scelta etica ed estetica di un ricercatore riflessivo che vive il legame tra se stesso, l'altro e il mondo come un accoppiamento strutturale (Maturana & Varela, 1987). Il ricercatore, seguendo il sistema letterario di Calvino che racconta città invisibili di un fascino spaesante, diventa così solo una parte di un universo spaesante infinitamente piccolo e grande, ed è da lì che, cercando di attraversare questi due poli, il percorso di ricerca e riflessione prende corpo. Raccontare le comunità mamma-bambino in chiave paesaggistica e narrativa mi conduce a

ridisegnare così la mia presenza, partecipativa e fragile, che riconosce gli aspetti affettivi e sentimentali dell'implicarsi in un campo di ricerca.

Il progetto, come detto, coinvolgeva due comunità situate in paesaggi diversi: una in area cittadina/metropolitana, l'altra in una zona provinciale. La dimensione contestuale è divenuta centro di interessanti conversazioni durante l'incontro dedicato alla negoziazione del codice etico, come ipotizzato grazie al confronto con la collega Vitale. Infatti, dopo aver presentato e letto insieme alle compagne di viaggio la mia proposta (allegato 3) abbiamo riflettuto insieme sulla loro condizione di donne e soprattutto madri, "domiciliate" in una comunità con una ridotta libertà di movimento tra dentro e fuori.

L'incontro si svolse negli spazi interni della comunità, in entrambe in salotto e, come il precedente, senza i bambini. All'inizio dell'attività una copia cartacea del codice etico è stata distribuita a ognuna delle partecipanti. Documento alla mano, la ricercatrice ha letto al gruppo ad alta voce i dieci punti da lei preparati e ha poi chiesto alle compagne di viaggio di dedicare un tempo di lettura individuale per sottolineare parole o aspetti poco chiari da condividere con il gruppo, per rivedere il documento prima di una eventuale volontaria approvazione. Il codice etico di dieci punti garantiva il diritto alla firmataria di appellarsi al documento in qualsiasi momento della ricerca e la impegnava ad attenersi a quanto sottoscritto. In sintesi il codice etico garantiva:

- il diritto di ogni partecipanti di ritirarsi in ogni momento dalla ricerca (punto 1),
- la tutela della privacy e dell'anonimato delle storie narrate e scambiate in gruppo (punto 2 e allegato 4),
- il diritto di rifiutarsi di partecipare alle attività proposte e la libertà di non rispondere alle domande (punto 3),
- la possibilità di rileggere, controllare, modificare ed eliminare le parti trascritte degli incontri che le partecipanti non desidereranno condividere ai fini della ricerca (punto 5),
- la facoltà di esprimere il consenso, o di ritirarlo, sull'uso delle trascrizioni degli incontri (punto 6 e allegato 4)
- l'eventualità di correggere la trascrizione fino a quando non la riterrà più appropriata (punto 9)
- la gratitudine della ricercatrice per aver contribuito allo studio di caso (punto 10).

Nella fase di preparazione del documento non mi ero resa conto della potenza “sovversiva” che la lettura avrebbe generato nei due gruppi. Il codice etico metteva al centro la libertà delle mie compagne di viaggio di poter scegliere in ogni momento se partecipare o meno alle attività e inoltre le impegnava a diventare attive e critiche “i membri dell’equipe si dovranno attenere”. Le compagne di viaggio passano, quindi, da una condizione di vita in comunità che le vede come donne/mamme/ospiti/accolte a una dove diventano, a pieno titolo, membri di un’equipe di ricerca, con tutti i diritti e gli oneri annessi e connessi. Infatti, esse erano chiamate ad assumersi la responsabilità di esercitare i propri diritti/doveri: potevano decidere di non partecipare alle attività e/o di lavorare per modificare il materiale raccolto dalla ricercatrice titolare della ricerca. Tali logiche erano ben diverse da quelle vissute all’interno del contesto comunità che, come abbiamo iniziato a vedere, poneva le compagne di viaggio in una situazione di dipendenza funzionale dalle educatrici della comunità e dai servizi sociali, titolari della responsabilità di valutare il percorso educativo/riabilitativo svolto all’interno della comunità. Nello spazio e tempo degli incontri, le partecipanti erano così invitate ad assumersi il ruolo di “cittadine attive” e a coinvolgersi nella ricerca quali attrici per la tutela dei propri diritti.

In entrambe le comunità, la lettura del documento ha generato una conversazione che ne ha affrontato la reale fattibilità. Lo scambio dialogico tra le donne, in modo diverso, si muoveva intorno ad argomenti come l’errore, il senso d’inadeguatezza come madri, la libertà di espressione e di parola, e la relazione “dentro” e “fuori” lo spazio reale e simbolico comunità.

Ecco uno scambio dialogico tra la ricercatrice e le sue compagne di viaggio che intreccia i temi della libertà di parola con quello dell’errore e del senso d’inadeguatezza:

Trude: “Ho capito bene o c’è scritto che non siamo obbligate a raccontare la nostra storia?”

Ottavia: “A me il Giudice in Tribunale mi ha quasi obbligato una volta.”

Clarice: “A me, diciamo, che l’assistente sociale mi aveva detto prima che era meglio parlare.”

Trude: “io se sono in comunità è perché per loro (riferendosi al Tribunale dei Minori) sono stata una cattiva mamma e se sono qui è perché ho alcuni errori.”

Silvia (ricercatrice): “Io non sono qui per valutarvi, ma per proporvi delle attività di ricerca e se non vi convincono potete non farle”.

Ottavia: “Possiamo anche non rispondere?”

Clarice: “Il codice etico dice così, vero Silvia?”

Silvia: “Se lo dice il codice etico...”

Trude: “Tu dici cose importanti, scherzando...”

Risate

Nel dialogo Trude, Clarice e Ottavia condividono con la ricercatrice la loro esperienza di madri all'interno dei servizi per la famiglia e dell'intervento di tutela minorile, che è per loro un riferimento imprescindibile poiché ha fissato le premesse per l'inserimento e la permanenza in comunità. Queste premesse sembrano, dalle parole di Trude, essere connotate da una valutazione negativa del proprio ruolo genitoriale che rischia di essere vissuto come un limite e una svalutazione personale più che, come nell'intenzione educativa della normativa, un'occasione di apprendimento. È importante sottolineare, però, che ogni donna in comunità, pur in una situazione apparentemente obbligata, ha scelto di starci per continuare a vivere insieme al figlio/figli. Normalmente, infatti, il giudice prescrive il collocamento in comunità del figlio insieme alla madre e, qualora questa non aderisca, solo del figlio (Massari, 2012). Questa scelta, vissuta dalle donne come obbligata, racchiude a mio avviso il senso dell'amore, del legame profondo e della responsabilità di cura per i loro bambini, di cui però le mie compagne di viaggio apparivano poco consapevoli. La conversazione mostra anche che, grazie all'intervento della ricercatrice, che ricorda di non essere lì per valutare la loro capacità genitoriale, il codice etico rappresenta un patto condiviso. Infatti il documento non rappresenta un insieme di regole fisse, scritte da lei, alle quali le donne devono “sottoporsi” - la ricercatrice ironizza su questo aspetto rischioso dichiarando “se lo dice il codice etico” - ma è uno strumento a garanzia e tutela dell'esercizio della libertà seppure nel contesto limitato della partecipazione alla ricerca.

Dare a ogni partecipante la possibilità di valutare se e come entrare nel processo di ricerca ha permesso di mantenere sempre aperta la possibilità di astenersi o ritirarsi dalle attività. L'esito di questa scelta è rendere le partecipanti maggiormente consapevoli dei loro diritti, ma credo che le nostre conversazioni siano andate anche oltre. Infatti, nella comunità situata in una frazione, isolata in mezzo a un bosco di abeti e non lontano da un lago prealpino, conversare sul codice etico fa emergere il tema della libertà di movimento. Qui, sedute in un salotto affacciato su un grande giardino, le compagne di viaggio dialogano descrivendo una scena della loro vita quotidiana:

Smeraldina: “Sai che oggi non possiamo uscire in giardino a causa della derattizzazione?”

Raissa: “Perché non andiamo al lago? È a tre chilometri da qui...”

Smeraldina: “C’è una spiaggetta un po’ riparata ed è meglio che stare qui dentro, al chiuso...”

Raissa: “Il gelato del bar lì vicino è pure buono...”

Silvia (ricercatrice):” Mi sembrare esperte, ci andate spesso?”

Raissa: “Sì, uscivo spesso tempo fa con una delle mamme che stava qua dentro...”

Smeraldina: “Beata te. Oggi metterci d’accordo con le educatrici o i volontari per andare è difficile...”

Silvia: “In che senso?”

Smeraldina: “Silvia, ma lo vedi dove è questa comunità? È in cima a una collina, isolata alla fine di una strada sterrata. Io non ho la patente e anche se l’avessi non ho la macchina. Qui per muoverci dipendiamo dalla volontà delle educatrici o di qualche volontario e dobbiamo sempre chiedere il permesso alla coordinatrice.”

Silvia: “È difficile?”

Raissa: “Sì, è difficile da immaginare per chi non vive qui. Ci vuole tempo per chiedere il permesso. E poi permesso per cosa?”

Smeraldina: “Per un cono gelato che piace a Raissa...”

Silvia: “Se è per un buon gelato ammetto che anche io sarei disposta a fare di tutto!”

Raissa: “Sì, il gelato ha il gusto della libertà qui.”

Risate.

(trascrizione dell’audio tratta dal diario di ricerca)

Le parole di Raissa e Smeraldina mostrano il desiderio di uscire all’aria aperta per trascorrere un pomeriggio piacevole sulle rive di un lago non lontano dalla comunità. Il desiderio di libertà di movimento e la ricerca della bellezza si esprimono nell’immagine sensoriale di Raissa che prefigura alle compagne il piacere di gustare un gelato. Tale desiderio viene celebrato dalle domande della ricercatrice, che apre al dialogo per dare voce all’ovvio; si svela però difficilmente realizzabile nell’immediato, perché le due raccontano di quanto sia difficile e complicata la gestione degli spostamenti in auto per raggiungere il centro abitato. Raissa inoltre spiega alla ricercatrice che ogni movimento dipende dall’autorizzazione (“il permesso”) delle educatrici o dalla disponibilità di un autista (educatrice o volontario) perché nessuna di loro ha un’auto propria o la patente.

Inoltre, anche in questo dialogo come nel precedente, è presente il ricorso all’ironia e all’umorismo, da parte della ricercatrice, come delle partecipanti (“Se è per un buon gelato ammetto che anche io sarei disposta a fare di tutto!”; “Sì, il gelato ha il gusto della libertà qui”). Ciò, in accordo con le premesse epistemologiche sistemiche secondo le quali il gioco è composizione di cornici diverse, mi spinge a considerare tale modalità relazionale come descrizione e soluzione di una situazione complessa, capace di mostrare l’impasse che le

partecipanti stanno vivendo, ma anche di renderla sopportabile. Nella conversazione siamo in presenza di un potenziale conflitto di premesse e cornici (“Silvia, ma lo vedi dove è questa comunità?”). Infatti, la ricercatrice e le donne raccontano attraverso una forma di autoironia, più o meno consapevole, le loro fragilità, favorendo così una comunicazione creativa e la creazione di un delicato equilibrio – mai dato una volta per tutte – che caratterizza la dinamicità del processo. Non è un caso che molti studi sulla resilienza, ovvero sulle persone capaci di riorganizzare favorevolmente la loro vita di fronte alle difficoltà, e di uscirne rafforzate, inseriscano l’umorismo come elemento costitutivo di questa condizione (Cyrulnik, 2000).

La capacità delle partecipanti di far fronte alla limitazione della propria possibilità di movimento viene vissuta e raccontata in maniera diversa nelle due comunità. Se nella comunità situata in una località difficilmente raggiungibile senza l’automobile le compagne di viaggio descrivono la loro situazione di isolamento esprimendo il desiderio di uscire per fare una gita al lago, nella comunità situata in un centro cittadino l’esperienza della vita in un contesto coatto suscita altri pensieri ed emozioni.

In questo diverso paesaggio le compagne di viaggio vivono al secondo piano di un istituto religioso di cui la comunità fa parte. La struttura è circondata da un ampio muro di pietra che ne delimita il perimetro e che la separa da una delle strade principali che collegano il centro cittadino alla periferia brianzola. Qui, durante la conversazione successiva alla lettura del codice etico Ersilia e Moriana, condividono con il gruppo una riflessione per loro importante:

Ersilia: “Vi devo dire una cosa: la vita in comunità mi è servita anche se non mi piace viverci. Prima di entrare qui ero molto confusa: ero capace di dirti una cosa e poi cambiare idea dopo cinque minuti. Non posso dire di essere contenta, ma posso dire che fermarmi in un posto mi è stato utile per pensare.”

Moriana: “Cosa dici, non capisco?”

Ersilia: “Dico che prima, fuori, ero confusa prima e non riuscivo a pensare, ma, allo stesso tempo, non avrei mai pensato di essere obbligata a vivere qui. In fondo, non lo trovo giusto.”

Moriana: “Giusto, magari ci sono altre soluzioni utili per far pensare le persone. Qui dentro è dura e là fuori è tutto diverso. Quando esci, in paese, le vedi le altre donne con i loro bambini?”

Ersilia: “Sì, io le immagino a casa loro con i loro figli e mi chiedo com’è la loro vita. Ogni volta è un dolore grandissimo pensare che mio figlio stia crescendo qui dentro...”

Moriana: “Già, a volte per questo motivo io non riesco a uscire. E se usciamo e mio figlio si accorge che fuori è diverso e non vuole più tornare qui dentro?”

Ersilia: “Soprattutto loro, che sono piccoli non hanno fatto niente per meritarsi questo; io a volte mi sento pure in colpa...”

Silvia: “Come è la vita qui?”

Ersilia: “Qui è difficile vivere: a casa mia cucino e vengono a trovarmi i parenti e gli amici. Qui, invece, non posso farlo.

Moriana: “A me sembra di non poter fare nulla e se so di poterlo fare mi sembra di non saperlo più come fare.”

(trascrizione dell’audio tratta dal diario di ricerca)

L’importanza della conversazione emerge dall’incipit di Ersilia, che richiama l’attenzione del gruppo attraverso l’uso della marca di contesto “vi devo dire una cosa”; questa espressione introduce alla condivisione di un apprendimento per lei importante quanto complesso da riconoscere e raccontare, perché intriso di emozioni e vissuti difficili da conciliare (“ero confusa prima e non riuscivo a pensare, ma, allo stesso tempo, non avrei mai pensato di essere obbligata a pensare”). Il racconto fa uscire “frammenti di una verità” che ha il sapore di una rivelazione: Ersilia narra di aver imparato a pensare grazie all’imposizione di vivere in questo luogo, ma allo stesso tempo ritiene che questa “scelta vissuta come obbligata” sia ingiusta nei confronti dei suoi bambini. Moriana e Ersilia descrivono un vissuto all’interno della comunità che rimanda all’immagine delle istituzioni totali (Goffman, 2003). Il dialogo dà voce a un dolore profondo e all’interrogativo circa la possibilità di trovare soluzioni alternative alla vita in comunità, per le donne in presunta situazione di fragilità, o “confusione” per usare la parola scelta da Ersilia. Nel confronto profondo, dove ancora una volta la ricercatrice pone poche domande e cerca di lasciarsi guidare dalla conversazione delle compagne di viaggio, emerge anche l’amarezza di Moriana, che racconta di stare attraversando una fase nella quale fatica a riconoscere la propria agentività all’interno di quel contesto.

In conclusione, per quanto le mie compagne di viaggio - e io con loro - fossero alla prima esperienza di ricerca cooperativa, i nostri dialoghi mostrano come negoziare il codice etico abbia creato la possibilità di coinvolgersi pienamente nel processo di ricerca e persino, sorprendentemente, di giungere in tempi relativamente rapidi a esporre temi dolorosi, sensibili ed emozionali della vita quotidiana. In questa fase della ricerca diventa evidente e tangibile che fare ricerca in modo *embodied* significa non solo dedicare tempo e spazio ad attività espressive del corpo, ma innanzitutto dedicare tempo e spazio per il dialogo e la conversazione, in modo tale che i partecipanti concentrino la loro attenzione sull’ascolto di sé

e sul riconoscimento/consolidamento delle relazioni con gli altri e con il ricercatore. La percezione di sé, il contatto con l'altro e il rapporto con il contesto parlano di noi e della nostra modalità di stare nel mondo. Diventa anche evidente, però, che la negoziazione del codice etico non risolve le questioni etiche del ricercatore, ma genera nuovi dilemmi e contraddizioni perché solleva interrogativi profondi circa le differenze di potere tra ricercatore e soggetti partecipanti. Dubbi e paradossi tanto profondi che non diventano immediatamente consapevoli, ma sono già lì, fluttuano nell'aria e riescono a essere nominati poco alla volta senza però dissolversi, rimanendo parte del percorso che, come vedremo anche nei prossimi paragrafi, ogni volta incontra biforcazioni e svolte imprevedibili.

Nel mio caso, l'asimmetria tra la mia condizione di libertà di movimento tra dentro e fuori la comunità e la situazione di vita coatta delle partecipanti e dei loro bambini, sempre ben presenti nei dialoghi e nelle riflessioni del gruppo, diventerà una questione cruciale. Infatti, nonostante abbia dedicato spazio e tempo alla negoziazione, per costruire una relazione di fiducia nella quale le partecipanti si sentissero autorizzate a raccontare e a diventare riflessive circa il loro contesto esperienziale, nonostante le abbia convinte che il materiale della ricerca non sarebbe stato utilizzato per eventuali comunicazioni con i referenti delle strutture educative, nonostante la mia volontà di appianare la condizione di asimmetria di potere, evidente ad esempio nel modo informale con cui mi rivolgevo a loro – es. *L'arte di leggere di fondi di caffè* (frammento narrativo 8) e nelle battute sul codice etico e sul gelato, nonostante tutto questo, l'asimmetria resta.

Il posizionamento riflessivo è motivato dal desiderio di non “sfruttare le persone” (Merrill & West, 2012) e di evidenziare ai loro occhi la possibilità di rispondere o meno alle mie domande senza correre il rischio di non corrispondere alle mie aspettative. Ritengo però che esplicitare la relazione asimmetrica, invece che tentare di negarla, sia più propizio a creare confidenzialità e intimità. Abitare uno spazio condiviso, di azioni e parole impreviste e di dialoghi potenzialmente generativi quanto perturbanti, è una sfida per la ricerca cooperativa.

Il mio approccio alla ricerca è fondato sul considerare le persone che partecipano al processo non come dei dati, ma come soggetti vivi, consapevoli, intelligenti e saggi che richiedono un fondamentale rispetto e che insieme a me lavorano attivamente per generare informazioni, cioè differenze che generano differenze. Questa deontologia professionale si ispira a valori come la collaborazione, la cooperazione, la consapevolezza e la legittimazione di sé e dell'altro. Portare la ricerca nella vita quotidiana delle persone e lavorare sul nesso indissolubile tra personale e sociale (Christians, 2003) richiede una attenta e continua

negoziante capace di restituire potere e capacità d'azione alle persone nei loro contesti di vita. Vedremo più avanti come questa negoziazione non dia esiti scontati e definitivi.

Gli incontri si sono conclusi con l'approvazione del codice etico e con la disponibilità del gruppo a dedicare l'incontro successivo a una esperienza di attivazione corporea.

Nel prossimo paragrafo procederò quindi alla narrazione del cammino di ricerca descrivendo e interpretando l'incontro successivo a questa prima negoziazione del codice etico che portò le mie compagne di viaggio a sperimentare un'attività di consapevolezza corporea.

4.6 Esplorare paesaggi di pensiero

Come ho anticipato nei paragrafi precedenti, la ricerca non ha preteso di "inseguire" la strada determinata del progetto di ricerca, ma ha seguito le conversazioni tra la ricercatrice e le partecipanti per entrare nella quotidianità del vivere un'esperienza di convivenza domestica in comunità in cui convergono diversità, tensioni e contraddizioni. Così, il terzo incontro è stato dedicato a un'esperienza di attivazione corporea ispirata ad metodo Feldenkrais (vedi scaletta 6) al fine di generare una riflessione di gruppo sul tema delle pratiche corporee, come una possibilità per "imparare a imparare". L'incontro si è svolto in entrambe le comunità in data e orario concordate con le educatrici, in uno spazio ampio dove le partecipanti potessero lavorare a contatto con il pavimento. La ricercatrice aveva fornito alle compagne di viaggio alcune informazioni pratiche circa il metodo Feldenkrais e una breve descrizione di come si sarebbe svolto l'incontro; le aveva invitate a indossare un abbigliamento comodo e a portare con sé una coperta, un materassino (tipo ginnastica dolce) e un cuscino per il lavoro a terra. Prima dell'incontro, la ricercatrice aveva provveduto a preparare una torta e del tè da condividere con le compagne di viaggio dopo la lezione di *consapevolezza attraverso il movimento*⁹⁰ (allegato, 6 – fare esperienza pratica). Sapeva infatti, per esperienza diretta, che la partecipazione alla lezione le avrebbe messe in contatto con i bisogni fisiologici di base del proprio organismo (es. fame, sete, sonno), quindi condividere un momento conviviale dove prendersi cura di sé era importante, per garantire uno spazio di relazione "sufficientemente buono". Questo momento di pausa (allegato 6) garantiva, inoltre, la possibilità di ricreare il clima informale, quotidiano e domestico dei precedenti incontri e permetteva alla ricercatrice

⁹⁰ Al seguente sito sono disponibili molte registrazioni audio (in inglese) delle lezioni del metodo Feldenkrais che possono essere sperimentate su di sé: <http://www.feldenkrais.co.uk>.

di esprimere, attraverso un gesto concreto, il senso di gratitudine che provava per la disponibilità delle partecipanti a mettersi in gioco nella ricerca (punto 10 del codice etico).

Il lavoro sul campo di questo terzo incontro è quindi stato caratterizzato dall'esperienza del movimento, del corpo in azione, alla quale sono seguite, dopo un momento condiviso di pausa, un lavoro individuale di disegno e scrittura per dare forma e parola alle percezioni e alle emozioni provate e infine una conversazione di gruppo sull'esperienza (allegato 6).

L'incontro è iniziato sedute in cerchio a terra e, dopo un breve saluto e confronto sulla differenza di trovarci sedute sul pavimento (che in entrambi i gruppi ha generato l'impressione di "sentirsi bambine") le compagne di viaggio, in tuta da ginnastica e senza scarpe, hanno preso posto sdraiandosi a terra. Qui la mia voce le ha guidate a compiere una serie di movimenti al fine di sviluppare il tema funzionale da me scelto, ovvero "muoversi come uno scheletro" (vedi allegato 6).

L'esperienza di consapevolezza attraverso il movimento – Cam⁹¹ (vedi capitolo 1, 4.1) è iniziata e si è conclusa con la voce della ricercatrice che ha chiesto alle partecipanti di esaminare come il corpo è sdraiato sul pavimento; di sentire ad esempio come è in contatto con il suolo, quali sono le parti che appoggiano o che sono sollevate dal pavimento. Lungo l'arco della lezione ha chiesto frequentemente di ascoltare il respiro e di come il respiro si riverbera in altre parti del corpo. Le partecipanti hanno così avuto modo di creare un'immagine di sé di partenza, per confrontarla poi, nel corso dell'esperienza e alla fine, con i cambiamenti avvenuti e le differenze introdotte (rimando al primo capitolo per ricordare l'imprescindibilità della percezione delle differenze nel mio approccio di ricerca). Nella parte centrale della lezione, la ricercatrice ha guidato l'esplorazione facendo domande alle partecipanti in modo da portare l'attenzione sulla qualità e i dettagli dei movimenti compiuti seguendo le richieste: es. "Alzate il braccio destro per favore. Potete trovare un altro modo di fare il movimento? Riuscite ad andare in un'altra direzione con lo sguardo mentre alzate il braccio? Potete fare il movimento più velocemente? E più lentamente? Con maggiore o minore ampiezza?"

Nonostante possa apparire una lezione simile a quelle di ginnastica dolce, il metodo non è ginnastica perché l'azione non è fine a se stessa, ma finalizzato all'ascolto di sé e le indicazioni spostano l'attenzione dai muscoli allo scheletro e, soprattutto, all'organizzazione

⁹¹ Per sentire e sperimentare una Cam suggerisco Feldenkrais, M. (2003). *Lezioni di movimento. Sentire e sperimentare il Metodo Feldenkrais*. Roma: Edizioni Mediterranee.

neuronal. Non è nemmeno una fisioterapia, in quanto lo scopo non è curare, ma educare ovvero stimolare la scoperta di alternative alle proprie abitudini, in modo tale che ci sia una riorganizzazione delle percezioni corporee, che possa ampliare l'immagine di sé e generare un'azione più efficace.

Al termine della lezione le partecipanti hanno dichiarato di sentirsi più leggere, più rilassate e alcune di loro anche un po' confuse. Tali sensazioni sono l'effetto di un rilassamento dell'apparato muscolare e del tessuto connettivo conseguenti al lavoro di "presa di consapevolezza", attraverso il movimento, del proprio apparato scheletrico. Non è stato possibile analizzare la parte verbale dell'esperienza di attivazione corporea, né gli scambi dialogici durante la pausa perché le compagne di viaggio, alla richiesta della ricercatrice di accendere il registratore, hanno scelto di non essere registrate. Nel diario di ricerca è riportata la battuta di Smeraldina: "Silvia, non si parla con la bocca piena!". Ancora una volta il progetto, durante l'incontro, è stato messo da parte perché le persone non sono progetti e non rispondono a "protocolli di ricerca" predeterminati. Il ruolo della ricercatrice si è trasformato in quello di "provocatrice" che ha portato a far emergere le relazioni umane, emozionali e corporee tra le partecipanti. Durante la pausa, prendiamo posto intorno a un tavolo, io taglio la torta, verso il tè nei bicchieri di plastica colorata e cerco di soppesare le parole, poiché la mia voce aveva guidato i movimenti delle mie compagne di viaggio per quasi un'ora. Sorrido per accogliere i silenzi.

Se il ricercatore riflessivo desidera lavorare con un'attenzione trasformativa durante il processo di ricerca occorre che si impegni a trovare modalità di dialogo per mettere in discussione e decostruire la sua stessa idea di ricerca insieme ai partecipanti. Tale azione riflessiva in chiave critica è descritta da Luigina Mortari come la capacità del ricercatore di "costruire paesaggi del pensare che aiutino a stare alla ricerca nel senso dell'esperienza" (Mortari, 2009, p. 55). Ho provato a realizzare questo principio accogliendo paradossalmente il mio stesso disorientamento, generato dal non poter registrare quella fase per me importante, attraverso un orientamento etico ancorato alle percezioni corporee per stare in una "ricerca autentica". Mortari suggerisce di stare alla ricerca di un metodo, intendendo per metodo non un dispositivo che si padroneggia, ma un modo di stare nel mondo, precisamente il modo del camminare, dello stare sempre in cammino alla ricerca di vie percorribili.

Durante il break le compagne di viaggio si raccontano alcuni aneddoti della settimana, parlano di come crescono in fretta i bambini e dei lavori domestici da fare in comunità (turni della lavatrice, pulizie delle camere). Così trascorre circa una mezz'ora, in entrambe le comunità, ed è una bella sfida per la ricercatrice scegliere il momento per proporre al gruppo

un'altra attività. Non è facile per lei tornare a invitare le compagne di viaggio a riflettere individualmente con disegno e scrittura sull'attività svolta (allegato 6 – celebrare la bellezza) perché le pare di “rompere il clima” e rievocare l'asimmetria relazionale tra lei e le donne, che come abbiamo visto nel precedente paragrafo, nonostante lei cerchi di ridurla, inevitabilmente continua ad essere presente. Vinta la titubanza, le invito a esprimere immagini, fantasie, desideri e sogni prima sul foglio di carta e, poi a condividerli con il gruppo (allegato 6 – comprendere e teorizzare). Come già raccontato nei paragrafi precedenti, il mio approccio alla ricerca consiste nel farsi guidare dalle domande e dagli interrogativi che i partecipanti stessi (ricercatore compreso) esprimono durante le attività.

L'invito a condividere le immagini generò in uno dei due gruppi alcune perplessità, che descrivo di seguito attraverso la conservazione con Melania, quarantacinquenne di origine algerina con la passione per il canto (vedi paragrafo 4, sotto-paragrafo 2). La donna ripropone il tema della libertà di espressione e della possibilità di esprimere il suo dissenso, sostenendo che questi temi sono per lei una novità da affrontare con coraggio:

Melania: “E cosa vuoi che ti dica?”

Silvia: “Davvero non voglio che tu ti senta obbligata a dire niente o qualcosa.”

Melania: “Silvia, ma tu ci hai chiesto di disegnare e di far parlare il disegno. Il disegno non parla e sono io che parlo per lui. Dici sul serio?”

Melania: “Sì questo è vero, ma forse solo in parte. Vi ho invitato a disegnare e scrivere, ma siete anche libere di non accogliere il mio invito o di trasformarlo come vi pare.”

Melania: “È una cosa nuova per me.”

Silvia: “Cosa?”

Melania: “Ho disegnato la mia vita e ho scritto in italiano, ma ci vuole coraggio a dire ad alta voce quello che sia ama e a parlarne con voi. È la prima volta che lo dico in italiano e non pensavo neanche di esserne capace. Invece ci riesco. Tutto questo grazie a una rosa con quattro petali che a vederla non sembra neanche bella”.

Risate e poi un lungo silenzio.

(trascrizione dell'audio tratta dal diario di ricerca)

Il dialogo racconta un momento di trasformazione della storia di Melania nel ruolo di ricercatrice. La donna condivide con il gruppo l'esperienza di aver trovato il coraggio di seguire l'invito a disegnare e scrivere, che le creava imbarazzo e dubbi. Durante l'attività individuale, attraverso il disegno, la sua vita prende così la forma di una rosa con quattro petali, un'immagine nuova e non usuale per lei. L'attività di scrittura le consente, inoltre, di

scoprire non solo un'immagine nuova di sé, ma anche di avere la possibilità, prima impensata, di riuscire a scrivere in italiano. La trasformazione avviene grazie alla sua messa in gioco ed è il possibile esito, possiamo ipotizzare, dall'esperienza di consapevolezza corporea che aveva come finalità quella di ampliare l'immagine di sé per scoprire possibilità nuove nella propria vita quotidiana. La donna infatti durante il primo incontro di presentazione aveva raccontato coraggiosamente al gruppo la sua sofferenza e il suo malessere per non riuscire a cantare nella sua lingua d'origine nel contesto della comunità. In questo terzo incontro, Melania scopre invece di avere la possibilità di immaginarsi capace di scrivere in un'altra lingua. Questa dimensione di accesso alla parola scritta come modalità per incorporare una cultura (vedi capitolo 3, paragrafi 4.1 e 4.2) le consente di dichiarare di sentirsi capace oggi di compiere un'azione nuova.

La postura della ricercatrice appare in questo dialogo istruttiva e ha la funzione di facilitatore e provocatore. Secondo Mezirow (2016), il facilitatore incoraggia i soggetti a creare regole che promuovano la partecipazione e garantisce uguali opportunità di partecipazione. Devo ammettere che riflettendo sulla trascrizione le mie parole rivelano, forse paradossalmente, il mio disagio per aver interpretato, almeno inizialmente, la domanda di Melania come una richiesta rivolta a chi "deteneva" l'autorità sull'argomento della discussione. La premessa del mio intervento, almeno quella che ho sempre avuto in mente, era di dare la possibilità a ogni mia compagna di viaggio di essere autonoma nel pensare.

Misurarsi con l'attività di disegno e di scrittura auto/biografica per dare forma a pensieri, desideri, sogni o immagini porta le mie compagne di viaggio, anche in questo terzo incontro, a dare voce a squilibri e tensioni presenti nella vita quotidiana.

Durante il lavoro individuale avevo osservato Ottavia, una giovane italiana di 32 anni, che nei precedenti incontri aveva preso parola poche volte, strappare il foglio che stava disegnando, alzarsi dalla sedia e dopo aver fatto qualche passo intorno al tavolo, prendere un altro foglio e tornare a disegnare. Con il desiderio di facilitare la sua partecipazione all'esperienza di ricerca, a conversazione avviata, mi rivolsi direttamente a lei con una domanda:

Silvia: "Ho visto che hai strappato il foglio prima, giusto?"

Ottavia: "Sì anche per me questo lavoro non è stato facile."

Silvia: "Davvero?"

Ottavia: "Sì, ho disegnato una casa dove vivere con mio figlio, ma è un desiderio scomodo. Tu hai detto disegna quello che vuoi, quello che ti piace dopo l'attività corporea che abbiamo fatto insieme..."

Silvia: "Sì. Era un invito."

Ottavia: “Un bell’invito per chi come me ha tante idee in testa, ma non si è mai concentrata a pensare solo a un unico mio desiderio. E cosa ho scoperto?”

Silvia: “Cosa hai scoperto?”

Ottavia: “Io tempo fa non avrei mai disegnato una casa, per questo ho strappato il foglio la prima volta, non volevo vederla o forse non ero pronta. Eppure è tornata nel secondo disegno. Ora sì lo devo dire, voglio una casa mia anche se so che non sarà facile. Mi fermo qui però, non voglio più dire nulla perché preferisco parlare dei miei sogni quando saranno realizzati.”

Silvia: “Te lo auguro, grazie!”

(trascrizione dell’audio tratta dal diario di ricerca)

Ottavia racconta la difficoltà di trovarsi di fronte, disegnato su un foglio di carta, il desiderio profondo di una casa per sé e per suo figlio. Descrive l’esperienza del disegno come la materializzazione di un desiderio scomodo che prende forma dopo l’esperienza di contatto con il proprio corpo. Ottavia nel dialogo si descrive mettendo in luce i suoi cambiamenti: racconta che tempo fa, come quando ha disegnato la casa per la prima volta, non si sentiva pronta a realizzare un desiderio per lei tanto importante quanto difficile. Oggi, invece, pur consapevole delle difficoltà, nell’incontro di presentazione la donna aveva fatto riferimento a un episodio passato della sua storia giudiziaria (vedi paragrafo 5), è in grado di legittimarsi questo desiderio e di dividerlo anche grazie alla domanda della ricercatrice con il gruppo. Il dialogo e l’osservazione della ricercatrice permettono quindi alla scomodità di esprimersi sia attraverso il corpo che nella parola. Ottavia infatti, prima, durante l’attività individuale, si sente libera di strappare il foglio, alzarsi dalla sedia (forse è scomoda?), muoversi e tornare a disegnare; poi nel dialogo dà voce al suo gesto grazie alla condivisione del suo desiderio “scomodo”.

Le parole e i gesti mi hanno portato a riflettere molto profondamente sulla qualità delle relazioni che il ricercatore stabilisce con i partecipanti durante la ricerca. Detto in altro modo, la ricercatrice si è chiesta più volte se l’aver messo sullo sfondo il progetto di ricerca sul disorientamento, per stare ad ascoltare quanto emergeva dalle conversazioni, non fosse un errore che metteva in luce il suo desiderio professionale di “spogliarsi dal ruolo di educatrice”, indossato per molti anni prima di “diventare una dottoranda”. Infatti, era forte in me in quel periodo il bisogno di lasciarmi alle spalle una frustrante pratica lavorativa nel ruolo di educatrice, nella quale avevo avvertito spesso la responsabilità, e a volte il peso, di educare l’altro. In questo senso, la ricerca teoricamente mi offriva la possibilità di abbandonare la pretesa o la presunta responsabilità di “educare qualcuno”, e di confrontarmi

con l'esperienza dello spaesamento. Nelle conversazioni con Melania e Ottavia ho avvertito il bisogno di farmi "da p'Arte", un gioco di parole su cui da alcuni anni sto facendo ricerca con il collega Andrea Prandin. L'idea si riferisce a una modalità di ascolto e di posizionamento del ricercatore/educatore dentro la relazione, che prevede la composizione di diversi – e anche contraddittori - "atteggiamenti" sia riflessivi che operativi. In linea generale sostiene la scelta di riconoscere nell'altro il suo potere "auto-curativo" e il suo diritto all'autodeterminazione. Contemporaneamente include la premessa sistemica che "non è possibile cambiare da soli". Farsi da p'Arte allora significa per il ricercatore e l'educatore, prima di tutto, incarnare posture estetiche, "leggere", mobili, creative e liminali (Prandin, 2015, p. 49).

Abitare uno spazio liminale significa muoversi co-creando un cammino fatto di relazioni umane, emozionali e corporee per "fare dei passi insieme". Questa la dimensione del noi, come evocata nel frammento narrativo *Dipende da noi*, è la partecipazione a una conversazione che si fa danza, dove le parole a volte, inevitabilmente, calpestanto i pensieri o le emozioni dell'altro, come descritto nell'episodio auto-etnografico dove una donna insegna alla ricercatrice a danzare una danza rituale africana a lei sconosciuta. La ricerca di questo passo, che si fa danza grazie all'incontro con le compagne di viaggio, implica, come suggerito da Paolo Maccagno, la disponibilità a imparare a sbagliare (vedi frammento narrativo *Quali domande conviene farsi*) e a familiarizzare con l'errore.

Anche in questo incontro, come nei precedenti, la ricercatrice impara a fare ricerca con e attraverso le partecipanti che, come nei casi di Melania e Ottavia, si mettono in movimento per trovare un'immagine che le valorizzi. Incorporare la ricerca significa dar vita a un processo esperienziale dove tutti sono invitati a mettersi in discussione e a riesaminare i loro ruoli personali, relazionali e professionali. Quando i partecipanti sperimentano questo "cambiamento di postura", si vedono capaci di assumersi la responsabilità di interagire con maggiore consapevolezza con la realtà che li circonda. Secondo Feldenkrais, la postura eretta dell'uomo che cammina è un sistema dinamico dove la parti del corpo sono in continuo aggiustamento verso una configurazione di equilibrio instabile. Infatti la postura dinamica è assicurata non dalla stabilità statica, ma dalla facilità di aggiustamento dinamico a cui l'intero sistema Corpo/Mente ritorna continuamente per compiere un nuovo atto, e attraverso il quale passa ogni volta, allo scopo di organizzare la sua relazione con lo spazio (1996a, p.101). Le partecipanti alla ricerca dunque, grazie all'attivazione corporea che le ha stimulate ad affinare la percezione della propria immagine e alla successiva conversazione riflessiva in gruppo si vedono capaci, nel processo di co-ricercare, di pensare azioni e di vivere emozioni nuove. Le compagne di viaggio quindi sembrano acquistare, all'interno delle attività della ricerca, un

potere capacitante nuovo che consente loro di essere consapevoli della complessità e delle difficoltà della loro storie personali, ma anche di avvertire la possibilità di immaginare per poi realizzare i propri desideri e, soprattutto, nel corso degli incontri scoprono di essere capaci di fare cose che non sapevano di poter fare e di scegliere, con maggiore libertà, la modalità di messa in gioco durante l'incontro. In questo tappa del cammino, abbiamo visto Melania scrivere per la prima volta in italiano e Ottavia dichiarare al gruppo di non desiderare parlare a lungo del proprio sogno (una casa dove vivere con il figlio) sino a quando non sarà riuscita a realizzarlo.

Nel prossimo paragrafo vedremo come le compagne di viaggio continueranno ad agire il ruolo di co-ricercatrici generando eventi sempre più imprevedibili e imprevedibili per la ricercatrice. I sistemi complessi sono imprevedibili e improbabili, ce lo ricorda tutta la teoria scritta nei capitoli precedenti, e quindi l'evoluzione di un progetto può modificarsi e accogliere i cambiamenti inaspettati, e le biforcazioni, generati dall'interazione tra i partecipanti e da aspetti contingenti di un percorso evolutivo, in orientamento continuo, all'interno del contesto dove la ricerca ha luogo. Intendo l'orientamento come un processo interpretativo, sociale, condiviso dove, in analogia al processo di ricerca, nessuno "orienta" un altro, ma ci si orienta gli uni con gli altri. Le azioni della ricerca sono quindi condivise e tutti i partecipanti sono disorientati e orientati insieme. Allo stesso modo orientarsi nella ricerca e dialogare sono eventi complessi e dinamici che ruotano attorno a dimensioni corporee, relazionali, mentali, percettive, affettivi, emozionali e valoriali che implicano l'esplorazione in termini flessibili e non definibili a priori. Interrogare le parole delle partecipanti per ricostruire i significati e i pensieri quotidiani, porre e porsi domande che aprono possibilità racconta di un posizionamento dinamico del ricercatore dove la riflessività *embodied* in pedagogia si esprime nella consapevolezza di non avere certo il potere di controllare i processi di ricerca, ma di innescarli. La ricerca quindi non insegue esiti prevedibili o auspicabili, ma genera dati da interpretare che creano significati condivisi nuovi dentro una logica di relazione non gerarchica tra ricercatore e soggetti partecipanti, ma fortemente collaborativa, che si sviluppa nel momento presente tramite l'esperienza dell'incertezza e della deriva.

4.7 Zona soggetta ad allagamento: un'improvvisa interruzione

Il paragrafo descrive, analizza e interpreta due conversazioni significative avvenute durante il quarto e, inaspettatamente, ultimo incontro di co-ricerca con le mie compagne di viaggio. Ma procediamo con calma e retrocediamo di qualche passo per ritornare alla fase finale del terzo incontro narrato nel precedente capitolo. Dopo le intense conversazioni con le compagne di viaggio, la ricercatrice ha proposto come fase finale dell'attività (vedi allegato 6 – azione deliberata) di negoziare la sua proposta di continuare per l'incontro successivo a lavorare sulla percezione corporea attraverso il movimento. Entrambi i gruppi si erano trovati d'accordo a continuare, nell'incontro successivo, con un'attività simile e di essere disponibili a progettare insieme le attività da fare all'esterno della comunità (vedi allegato 7). Il progetto iniziale prevedeva infatti due o tre incontri negli spazi interni della comunità e due nel territorio esterno (vedi allegato 2). Quindi rimaneva la possibilità di svolgere un incontro in interno, oggetto del paragrafo, e due all'esterno tutti da co-creare.

In particolare, Smeraldina e Raissa, componenti del gruppo ospite nella struttura situata nella zona prealpina, avevano ritenuto importante sottolineare il desiderio di uscire dalla comunità. Le componenti dell'altro gruppo, ospiti della comunità ubicata nella zona cittadina, erano invece di parere differente. Infatti, al termine delle attività, avevano ricordato quanto già raccontato negli incontri precedenti, ovvero di sentirsi a disagio al pensiero di uscire perché, una volta fuori, avrebbero avvertito il desiderio di non voler rientrare in comunità e avrebbero così rivissuto la sofferenza di dover rientrare (vedi paragrafo 5). Infine la ricercatrice aveva chiesto a entrambi i gruppi di organizzarsi in autonomia per la preparazione della merenda da condividere insieme dopo l'attivazione corporea e aveva, come da prassi, concordato una data per il nuovo incontro con le rispettive equipe educative.

Il giorno dell'appuntamento, però, è successo qualcosa, in entrambi i gruppi, che la ricercatrice, giunta nelle comunità con il suo solito zaino pieno di fogli, colori, registratore audio e con la scaletta delle attività da proporre alle compagne di viaggio (vedi allegato 7), non si aspettava d'incontrare.

Attraversata la strada sterrata, parcheggiata l'auto nell'ampio e curato giardino della comunità situata nella zona prealpina, la ricercatrice viene accolta da Isadora, giovane di diciassette

anni in attesa del suo (forse) primo figlio⁹² che le chiede di parlare. Le mani di Isadora che si accarezzavano ripetutamente i lunghi e lisci capelli neri, mi hanno fatto ipotizzare che la più giovane delle mie compagne di viaggio desiderasse comunicarmi qualcosa di importante per lei, e forse, anche per il nostro viaggio di ricerca. Così, con il credibile espediente di aver bisogno di posare il pesante zaino che portavo sulle spalle, salutate le educatrici di turno, l'ho invitata a sedersi con me in soggiorno e ho chiesto la possibilità di invitare tutte le nostre compagne di viaggio per ascoltare quanto aveva da dire. Isadora, invece, ha ribadito l'urgenza di parlare e, subito dopo essersi accomodata, ha iniziato a raccontare mentre, in silenzio, le altre co-ricercatrici prendevano posto sul divano accanto a noi:

Isadora: "Silvia dobbiamo parlare"

Silvia: "Sì tra poco iniziamo...con calma."

Isadora: "No, è urgente. Ora."

Silvia: "Dimmi..."

Isadora: "Si può dire no nella vita?"

Silvia: "Sì, si può dire. Certo."

Isadora: "Allora ho deciso."

Silvia: "Cosa?"

Isadora: "La ricerca, non mi va di continuare. Non ce l'ho con te. Ti giuro che è il primo no della mia vita. È incredibile."

Silvia: "Davvero? Incredibile."

Isadora: "Lo posso fare. L'ho firmato nel codice etico. Mi sono impegnata a dire che potevo ritirarmi quando lo sentivo. Ora lo sento."

Silvia: "Sento forte la tua decisione."

(trascrizione dell'audio tratta dal diario di ricerca)

Le parole di Isadora esondano nel soggiorno e lo allagano di pensieri e azioni nuove e inaspettate. In questo dialogo con Isadora l'esperienza dell'incontro si trasforma dunque nella possibilità di una scelta, un messaggio dirompente, controcorrente e potenzialmente eversivo. Isadora ha espresso il suo «no» in un sistema coatto e le sue parole disorientano la ricercatrice che, ancora una volta, decide di lasciarsi guidare dalla deriva invitando il gruppo a lasciarsi portare al largo dalle parole di Isadora. Chiedo, così, alle compagne di viaggio cosa ne pensano della decisione appena ascoltata. In pochi minuti, una alla volta, le altre quattro

⁹² Isadora negli incontri precedenti non ha condiviso con me nessuna notizia circa il motivo della sua presenza in comunità. Io ho avuto alcune informazioni sulla sua storia dalla coordinatrice durante l'incontro di presentazione del progetto, ma poiché ritengo tali informazioni non solo riservate, sensibili e intime, ma non connesse direttamente al tema oggetto della ricerca preferisco omettere ogni altra indicazione e riflessione in merito.

componenti del gruppo, invitate dalla ricercatrice, si danno voce e con poche parole dichiarano di non voler continuare anch'esse la ricerca. Stupita, perplessa e anche preoccupata per non sapere cosa fare in quella situazione, a cui non ero preparata e che stavo imparando ad affrontare vivendola, chiesi allora la cortesia al gruppo di poter conoscere, se ne avevano voglia, le loro motivazioni. Questa richiesta, che non era prevista dalla negoziazione del codice etico (vedi allegato 3), ci avrebbe permesso di generare nuove informazioni utili sia per l'incontro con le compagne di viaggio dell'altra comunità, sia per il futuro del mio cammino di ricerca. Delle cinque donne solo due decisero di condividere la loro scelta: la prima a rompere il silenzio fu Moriana che raccontò al gruppo l'emozione della sua prima lezione pratica alla scuola guida. Con grande sincerità, dichiarò che le parole di Isadora l'avevano fatta pensare e che, senza l'impegno della ricerca, avrebbe avuto più tempo da dedicare allo studio e alla pratica per superare l'esame della patente. L'altra, invece, Smeraldina non aveva mai pensato di ritirarsi dal percorso, anche perché aveva voglia di trascorrere del tempo fuori dalla comunità, ma disse che da sola, senza le compagne, non aveva senso per lei continuare. La conversazione fa così emergere idee, pensieri, premesse diverse e cornici apparentemente difficili da conciliare che hanno coinvolto tutte le compagne di viaggio e che hanno generato una risonanza nel lavoro di cura delle educatrici coinvolte. Moriana e Smeraldina portano a galla, anche in questo quarto incontro, il tema della libertà di movimento tra il dentro e il fuori della comunità e mostrano, indirettamente, come l'equipe delle educatrici lavori, tra il dentro e il fuori della comunità, cercando di comporre la dimensione individuale e del progetto personale - come per esempio l'accompagnamento al conseguimento della patente di Moriana con quella collettiva della cura delle relazioni e delle dinamiche tra i componenti della comunità.

La ricerca non può dimenticare di prendersi cura dei contesti nei quali il ricercatore è in relazione. Le relazioni devono essere avviate, mantenute e concluse. Qui la comunità è un contesto coatto pre-esistente all'ingresso del ricercatore, all'interno del quale "fare ricerca" significa co-creare un contesto di relazione dove la ricerca può accadere. Ogni incontro sul campo, come abbiamo visto, ha implicato tutta l'organizzazione: coordinatrice, operatrici, donne ospiti, indirettamente anche i bambini.

Per questo motivo decisi di prendere atto delle decisioni del gruppo e di dichiarare la ricerca sul campo terminata. Chiesi anche la loro disponibilità per un ulteriore momento d'incontro nelle settimane seguenti per poter verificare con loro il materiale raccolto (disegni, scritture e parte delle registrazioni). Avevo bisogno di tempo per sistemare quanto avevamo generato insieme, poiché l'imprevista interruzione mi costringeva a un cambio di percorso. Le

compagne di viaggio, ricordo in particolare Smeraldina con le lacrime agli occhi, mi diedero tutte la disponibilità per un ultimo breve incontro di restituzione che avvenne nelle settimane seguenti. Al fine di fissare la data del nuovo incontro mi rivolsi a Fedora, un'educatrice di turno. Ecco un breve estratto del nostro dialogo, che vista la particolarità della situazione concordai con lei di registrare:

Silvia: “Il gruppo ha espresso il desiderio di non continuare le attività perché ritiene che la ricerca possa considerarsi conclusa per cui sento il bisogno di ridefinire il progetto di ricerca anche voi operatrici.”

Fedora: “Te lo hanno detto loro?”

Silvia: “Sì, ci siamo confrontate.”

Fedora: “La frase tipica qui dentro è «Lo dite voi, sono costretta e lo faccio». Invece hanno detto qualcosa di diverso, di nuovo. Sinceramente non me lo sarei aspettato.”

Silvia: “Come sai, la proposta prevede per ogni partecipante, madre ospite o educatrice, la possibilità di dire in qualsiasi momento che non si è interessati a continuare.”

Fedora: “Quello che è successo oggi è nuovo perché avevano la possibilità di esprimersi e l'hanno fatto, mentre ho sempre pensato che fossero donne poco capaci di dare voce ai loro pensieri e di esprimersi, ma forse mi sbagliavo. Non le conoscevo così.”

(trascrizione dell'audio tratta dal diario di ricerca)

Ascoltando la registrazione di questo breve dialogo per la prima volta, le mie parole mi lasciarono perplessa perché avevo parlato di “un gruppo” che aveva preso “una decisione”. Ricordo anche il vissuto emotivo di stupore e disorientamento che si può forse solo leggere tra le righe delle mie parole; ritengo che queste, forse sull'esempio di quelle di Isadora, uscissero dalla mia bocca con l'urgenza di un fiume in piena. Ricordo anche che desideravo mantenere l'impegno di riservatezza negoziato nel codice etico e che sentivo la responsabilità di non fornire nessuna indicazione all'educatrice (vedi paragrafi 4 e 5). Allo stesso tempo, la mia esperienza di educatrice mi portava a pensare che tra me e le compagne di viaggio fosse accaduto quel giorno qualcosa di importante. La scelta a cui erano arrivate le donne poteva essere fonte di una riflessione sull'*agency* e sull'*empowerment* nei contesti della comunità. Fedora nel dialogo condivide con la ricercatrice di essere stupita dalla capacità delle partecipanti di esprimere il proprio dissenso all'interno delle attività della ricerca perché solitamente, dal suo punto di vista, le donne agiscono secondo le richieste ritenendo di essere

“obbligate” a farlo. L’educatrice riconosce però che la sua visione è limitata e che quanto raccontato dalla ricercatrice è qualcosa di nuovo.

In sintesi, il primo dialogo con Isadora mostra quanto la ricerca partecipativa richieda un grado elevato di libertà, d’ingaggio (corporeo e riflessivo) e di consapevolezza a tutte le partecipanti. Questa modalità di interrelazione appare molto diversa da quello vissuto nella quotidianità della comunità come sostenuto nella seconda conversazione dall’educatrice Fedora.

La decisione improvvisa delle compagne di viaggio generò una cascata di decisioni nuove da prendere nell’immediato, per la ricercatrice. Come descritto, tornai una seconda volta a incontrare le compagne di viaggio per restituire loro disegni, narrazioni e per condividere parti delle trascrizioni delle registrazioni che tutte loro acconsentirono a utilizzare ai fini del caso di studio. In quell’occasione ci fu anche un breve colloquio con la coordinatrice Leonia che gentilmente mi disse che la quotidianità della vita in comunità avrebbe attraversato di lì a poco dei cambiamenti importanti, per l’imminente arrivo di due nuove ospiti e dei loro bambini, che avrebbe richiesto all’equipe educativa una grande ri-organizzazione. Leonia non riteneva quindi che fosse il momento di svolgere i due incontri sul campo previsti dall’accordo di progetto iniziale; ricontattata tre volte nei mesi seguenti, mantenne la stessa opinione. L’interruzione del percorso si rivelò così, in questo contesto, definitiva.

In modo differente e con motivazioni molto diverse, accadde qualcosa d’imprevisto anche nella seconda comunità. La ricercatrice, attraversata a piedi la bella e curata cittadina lombarda, entrò in comunità dal piccolo cancello che permetteva il superamento delle mura di pietra; qui al secondo piano la attendevano le compagne di viaggio. Le donne, diversamente da quanto concordato al termine dell’incontro precedente, che prevedeva di incontrarsi in salone per una seconda esperienza corporea (vedi allegato 7), si trovavano in cucina con i loro bambini. Alla vista della ricercatrice una di loro, Trude, rivolta a una compagna, disse:

Trude (rivolta verso Ersilia): “È meglio che glielo diciamo del Ramadan, o no?”

Ersilia: “Silvia, tu ci hai fatto muovere testa e corpo e ci hai detto di esprimere pensieri e desideri. Oggi abbiamo chiesto delle cose alle educatrici...”

Silvia: “Mi sembrano cose molto importanti dal tuo tono di voce che trema, giusto?”

Trude: “La prossima settimana inizia il Ramadan e io e Ersilia abbiamo chiesto di poter cucinare anche se sappiamo che non si può fare perché in questa comunità il cibo arriva pronto da fuori.”

Ersilia: “Tutte sappiamo che non si può cucinare perché salta la corrente anche solo se proviamo ad accendere il forno per fare una torta. Ci sono dei problemi elettrici e noi ci siamo arrabbiate con le educatrici.”

Trude: “Ci siamo arrabbiate perché dobbiamo sempre chiedere il permesso per fare le cose.”

Silvia: “Non deve essere facile. E poi cosa è successo quando vi siete arrabbiate?”

Ersilia: “Tamara, la coordinatrice era preoccupata per il problema, ma ha detto che penseranno a una soluzione.”

Trude: “Sì, lei ci ha ringraziato perché avevamo espresso le nostre idee e non si è arrabbiata come mi aspettavo.”

Ersilia: “E tu, Silvia, sei arrabbiata con noi perché abbiamo questo problema da risolvere? Io non credo di farcela a continuare anche la ricerca perché sentire testa e corpo richiede forza che adesso non ho...”

(trascrizione dell'audio tratta dal diario di ricerca)

Ancora una volta le parole delle compagne di viaggio spiazzano la ricercatrice e la sommergono di interrogativi con risposte incerte. Il dialogo, svolto all'interno della cucina, fa emergere un evento nuovo, il Ramadan, e una nuova informazione di contesto. La ricercatrice apprende solo in quel momento che nella cucina dove si è ritrovata due altre volte per conversare con le compagne di viaggio è possibile solo usare i fornelli per preparare delle bevande calde, e che il cibo dei pasti viene fornito pronto per essere servito da un servizio catering esterno. L'inizio del Ramadan porta le due donne a chiedere alle educatrici di riconoscere e accogliere le loro tradizioni culturali e religiose, differenti da quelle del contesto ospitante. Dalla conversazione emerge la consapevolezza della situazione di tensione, e del possibile rischio di scontro interculturale, sia da parte delle educatrici (“la coordinatrice era preoccupata per il problema, ma ha detto che penseranno a una soluzione.”) che delle stesse donne (“Tutte sappiamo che non si può cucinare”, “ci siamo arrabbiate”).

La trascrizione delle parole di Trude e Ersilia non è in grado di raccontare in modo efficace e incorporato i toni concitati ed emozionati delle loro voci, né riesce a mostrare le risonanze che tali movimenti di testa e corpo hanno generato nella ricercatrice e nell'équipe educativa. Ersilia dichiarava inoltre il suo disagio a continuare il lavoro di ricerca vista l'urgenza e l'importanza di trovare una soluzione immediata all'impossibilità di cucinare i piatti tipici della sua tradizione durante il periodo (di purificazione) del Ramadan e di dedicarsi al digiuno e alla preghiera. Le sue parole, come zampilli d'acqua, portarono nuovamente in superficie, con grande limpidezza e autenticità, il tema della messa in gioco personale - “del sentire con testa e corpo che richiede forza” – nella ricerca partecipativa. Questo tema, come già

approfondito in tutto il capitolo, riguardava non solo Ersilia e Trude, ma tutte le partecipanti. Quindi, anche fresca dell'esperienza con le compagne di viaggio dell'altra comunità, chiesi al gruppo allargato di prendere parte liberamente al dialogo. Qui, il gruppo si soffermò a lungo scambiandosi opinioni sull'importanza di cucinare con i propri figli. Alcune erano stanche, altre arrabbiate, ma erano tutte d'accordo nel non essere disponibili a svolgere l'attività di ricerca, né quel giorno, vista l'emergenza, né in seguito. Anche questa volta nel cammino della ricerca c'è qualcosa che sfugge, che disorienta, che fa sì che l'incontro con l'alterità e le differenze dell'altro inviti la ricercatrice ad allontanarsi dal sentiero previsto per lasciarsi guidare dalla dimensione viva e rischiosa. Nelle settimane seguenti la ricercatrice tornerà in comunità per condividere i materiali di ricerca raccolti e per un colloquio con la coordinatrice della comunità. Nell'incontro, Tamara racconta il desiderio di ripensare al lavoro educativo attraverso un approfondimento della dimensione corporea per lei e le sue colleghe. Oggi, trascorso più di un anno da quel dialogo con la coordinatrice, la relazione tra lei, l'equipe e la ricercatrice continua. Infatti, Tamara e parte dell'equipe partecipano alle attività di formazione laboratoriale ad approccio sistemico che la ricercatrice co-conduce, in qualità di consulente pedagogica⁹³. In questa nuova esperienza di messa in gioco, il gruppo lavora per affinare una sensibilità alla presenza corporea e ai linguaggi sensibili ed estetici.

In sintesi, anche in questi incontri, la ricercatrice mostra un posizionamento consapevole verso la dimensione *embodied* dell'esperienza che sta vivendo e si presenta come un facilitatore di relazione che invita all'autoriflessione e all'apprendimento collettivo in un momento di spiazzamento generale. Possiamo quindi concludere sostenendo che il ricercatore *embodied* è chiamato a prestare attenzione al significato della parola, che si intreccia dentro la relazione di ricerca con i partecipanti, che è fatta anche di azioni, gesti e corpi in movimento. Stare in ricerca, sensibili a ciò che non si conosce, significa quindi assumere il rischio di offrire uno spazio aperto, dal valore formativo, dove i partecipanti e il contesto assumono un formarsi, un prendere forma non prevedibile a priori e aperto (in divenire). In questi episodi emblematici la dialettica tra la possibilità e la capacità di dire «no» in un luogo coatto evidenziano certamente le dimensioni di potere in atto, ma anche come sia possibile generare anche in esse spazi di trasformazione creativa. In questa direzione la ricerca basata

⁹³ Grass: Laboratorio "in erba" di pratiche e sguardi sistemici in contesti educativi a cura di Laura Formenti, Andrea Prandin e Silvia Luraschi. Incontri mensili dedicati alle pratiche sistemiche nel lavoro educativo e pedagogico. Per crescere professionalmente e promuovere sensibilità sistemica, in un clima di confronto e scambio di esperienze. È rivolto a professionisti della cura che lavorano in contesti educativi (educatori, insegnanti, formatori, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali e terapeuti). I laboratori si svolgono presso la Philo, Scuola di pratiche filosofiche di Milano.

sull'approccio *embodied* alle storie di vita ha permesso a tali dinamiche implicite innanzitutto di esprimersi, attraverso il corpo e la parola, con la condivisione di tensioni, paure, disorientamenti o spaesamenti che hanno dato luogo a una riflessività diffusa, tanto da far uscire allo scoperto, abbandonando i ruoli personali e professionali stereotipati e gli schemi convenzionali di pensiero e di azione.

Questa tesi, e in particolare questo caso di studio, ha quindi mostrato che il posizionamento e la presenza autentica del sistema corpo-mente del ricercatore, tradizionalmente trascurati o secondari nella ricerca pedagogica, non solo sono possibili e praticabili senza far perdere al processo il proprio potere conoscitivo, fondato e rigoroso, ma anzi evidenziano che la conoscenza rigorosa, in pedagogia, è data dall'accrescere il livello di riflessività nei partecipanti. La riflessività può dunque svilupparsi non solo nei singoli partecipanti alla ricerca, ma diffondersi nel contesto relazionale e nel sistema più ampio nel quale essi sono inseriti, innescando così apprendimenti o atteggiamenti nuovi: nuove percezioni delle differenze corporee, consapevolezza delle proprie emozioni e disponibilità alla messa in gioco personale. Esse costituiscono il cuore delle mie conclusioni e l'esito della ricerca.

4.8 Fuori campo: la ricerca pedagogica irriducibilmente orientata a interrogarsi su se stessa

Prima di tracciare le conclusioni del lavoro di tesi, ritengo interessante soffermarmi sulla scelta inusuale di fare ricerca sul tema del posizionamento riflessivo del ricercatore attraverso l'esperienza sul campo di ricerca in un contesto quisitamente pedagogico come quello delle comunità mamma-bambino. La scelta di esplorare questo territorio rischioso potrebbe apparire, a una prima lettura, funzionale a dimostrare la tesi della ricercatrice sulla irriducibilità della ricerca a interrogarsi su se stessa e sull'imprescindibilità che questa riflessività nasca ed evolva attraverso l'interazione di *Mente/Corpo* e contesto. Ma non è solo questo. È stato proprio dall'incontro con le donne e con il loro contesto di vita che ha fatto nascere nella ricercatrice questa nuova domanda sul posizionamento. Infatti, come ho mostrato nelle pagine precedenti, il caso di studio intendeva esplorare almeno inizialmente il tema del dis/orientamento esistenziale. La trasformazione della domanda di ricerca, non è però certamente l'unico esito del caso di studio che, come abbiamo visto, affronta la ricerca con una profondità pedagogica, o meglio micropedagogica (Demetrio, 1992) molto specifica.

Il presente caso di studio dimostra come le donne, attraverso la stimolazione del corpo e dell'immaginazione proposta dalla ricercatrice, abbiamo compiuto azioni nuove e pensieri

inusuali sulla loro vita ed esperienza. Dai racconti delle donne ospiti e delle educatrici, che hanno dichiarato di essere consapevoli che qualcosa di diverso e nuovo le donne stavano mettendo in campo durante il processo di ricerca, descrivono uno scenario complesso che merita di essere interrogato per ripensare alle prassi educative. Le donne raccontano il disagio di vivere lontano dal proprio ambiente e dalle relazioni familiari per loro significative e sono consapevoli di quanto dipendano dalle relazioni di potere messe in atto dal dispositivo giudiziario e dalle valutazioni sociali. Allo stesso tempo, si rendono conto di quanto sia per loro difficile pensare alla loro autonomia, personale e familiare, e muoversi concretamente per realizzarla. Infatti, la quotidianità della comunità tratteggia ed evidenzia un confine tra “dentro” e “fuori” che acuisce il dolore per la separazione dagli affetti e dal loro ambiente di vita e rende più complessa per le donne la possibilità immaginarsi all'esterno. Uscire dalla comunità appare un sogno difficile da praticare nella realtà immediata di tutti i giorni. Questi aspetti sono dimensioni che chiamano in causa il lavoro educativo e pedagogico e che si offrono per una riflessione, e un ripensamento, sull'organizzazione delle prassi del lavoro in comunità.

Inoltre, dallo studio sono emersi altri due aspetti che raccontano della contemporaneità della società italiana e che, a mio avviso, necessitano di un ripensamento collettivo. In sintesi questi due dati salienti sono: la non presenza delle figure maschili e la dimensione interculturale. Infatti, in entrambe le comunità non erano presenti operatori uomini e quindi le donne e i loro bambini avevano di fatto poche possibilità di confrontarsi e di accrescere la loro capacità di dialogo con l'universo maschile. Tale dato non richiama sola la dimensione relazionale delle donne in comunità, ma evidenzia il fatto che il lavoro di cura continua, ad oggi, nel nostro paese a essere svolto prevalentemente dalle donne. Le donne e le loro educatrici hanno raccontato la difficoltà di trovare un lavoro conciliabile con la vita con figli, ciò ricorda a tutti noi che l'inclusione femminile, economica e lavorativa, in Italia è ancora lontana dall'allinearsi con la media europea. Per ultima, ma non certo meno importante, dallo studio di caso emerge la dimensione interculturale come un aspetto cruciale per ripensare alle pratiche di cura in comunità. Sempre più spesso la presenza di numerose donne di origine straniera, provenienti da diversi paesi del mondo invita le strutture educative e i suoi operatori a ri-pensare ai propri regolamenti interni e alle proprie scelte educative. Nello studio presentato abbiamo visto come la convivenza tra culture diverse in uno stesso spazio, non pensato per accogliere tali differenze, ha fatto emergere tensioni e possibili conflitti. L'incontro con lo straniero e la possibilità di un'accoglienza reale è una delle sfide più grandi

che abbiamo davanti in Italia e non solo e il sapere pedagogico può fare a mio avviso la differenza. E in che modo?

Il lavoro pedagogico richiede un'apertura semantica più propensa ai punti interrogativi che a quelli esclamativi e queste note fuori campo intendono suggerire elementi di comprensione più ampia che riportino al centro il ruolo e l'imprescindibilità della dimensione educativa nella società attuale. Convita che il lavoro dell'educatore non sia quello né di trattare le persone, né di curarle e nemmeno di insegnar loro qualcosa. L'educatore racconta storie perché è convinto che l'apprendimento sia la cosa più importante per gli esseri umani (Feldenkrais, 1981, p.118), e anche quella che li rende un po' più felici.

CONCLUSIONI

La prospettiva teorica ed epistemologica presentata da questo lavoro e utilizzata per progettare, analizzare e interpretare le esperienze di ricerca sul campo, attinge a un ventaglio di idee e suggestioni, tutte orientate a illuminare, attraverso una teoria complessa e un insieme di pratiche incorporate, l'unicità irripetibile e vitale degli esseri umani e dei contesti incontrati dalla ricercatrice. Lo svolgimento e i risultati di questa ricerca sono strettamente legati alla scelta della ricercatrice di implicarsi, "pezzo di mondo che interpreta un altro pezzo di mondo", come insider, durante il lavoro sul campo. Diventare ricercatori non è un processo neutrale (Formenti, 2012) e il posizionamento dinamico del ricercatore, che ho proposto in queste pagine, fa della ricerca qualcosa di estremamente incerto e non anticipabile, raccontato attraverso le metafore della deriva e del cammino. Questa consapevolezza teorica ed epistemologica implica nella pratica la responsabilità etica, per il ricercatore, di esserci in prima persona, con una qualità di attenzione e di presenza radicata nel corpo sensibile, e la consapevolezza che l'osservatore è parte del sistema osservato. La conoscenza scientifica nasce all'interno di un contesto di *relazione tra unicità* (Cavarero, 2003). In questa prospettiva epistemologica e prassica il ricercatore è responsabile della sua ricerca non solo dal punto di vista intellettuale, ma soprattutto da quello pratico, etico (Capra, 1997) ed estetico (Bateson, 1972).

Nelle pagine precedenti ho scritto più volte che intendo la ricerca come un processo non separabile dal divenire incorporato, e dunque dalla formazione del ricercatore e ho proposto una modalità di legittimazione e rilegittimazione continua, a partire dalla dimensione corporea, del ruolo del ricercatore come essere umano *interpretante*, che non può cioè non interpretare continuamente quanto accade durante la ricerca. Tutto questo esclude la possibilità che, una volta assunto il posizionamento sopra sintetizzato, si possa "pianificare" a tavolino un percorso di ricerca sul campo. Nella descrizione e nell'analisi delle storie delle donne che ho incontrato in comunità mamma-bambino e nell'analisi della lettera motivazionale di una studentessa adulta rientrata in formazione, ho mostrato quanto il processo di ricerca debba fare i conti con il potere del ricercatore, che non solo porta il suo sguardo e compie scelte arbitrarie nell'incontro con le partecipanti o nella lettura di un testo scritto, ma già con la sua sola presenza corporea (e dunque un posizionamento percettivo, sensibile e cognitivo insieme) porta nel campo di ricerca delle differenze imprevedibili, capaci talvolta di generare eventi – "differenze che fanno una differenza" che superano di gran lunga

le sue scelte consapevoli e pre- visioni. Negli studi di caso, l'accento non è stato posto sulle storie di donne ritenute (in entrambi i casi e per motivi molto diversi) *vulnerabili* dal contesto sociale, ma sui processi d'esperienza incorporata generati dall'incontro (con Adriana virtuale, con le altre in presenza), che hanno offerto alla ricercatrice la possibilità di sperimentare una modalità percettiva (e dunque interpretativa) molto diversa dall'attività di decodifica prettamente logico-razionale che ci si aspetta da un lavoro "scientifico", ma più vicina all'attività incorporata del *com-prendere* e *con-sentire* che è stata definita nelle parti teoriche della tesi "riflessività come presenza". Questa forma di riflessività epistemologica permette al ricercatore di connettere azioni, percezioni, emozioni e pensieri incorporati e lo rende capace di ripensarli e riguardarli mettendoli in discussione continua generando una riflessività di secondo ordine di livello riflessivo. Pensare alla riflessività come un'esperienza integrata e olistica indica la necessità di una qualità di attenzione per il divenire della relazione tra partecipanti e ricercatore sul campo. Attuare nelle prassi di ricerca una profonda integrazione tra azione, pensiero ed emozione permette di mettere in gioco la propria capacità di "imparare a imparare" (Bateson 1984, Feldenkrais 2003), di creare a partire da se stessi, attingendo alle proprie intuizioni e risorse, senza modelli da imitare o teorie a cui conformarsi. Una pratica di ricerca che combina un atteggiamento di interesse e apertura del ricercatore con l'imprevedibilità e l'inatteso del campo di ricerca e dunque consente di accogliere tutto ciò che appare incerto, claudicante e dubbio (Scardicchio, 2012). L'azione interpretante del ricercatore si è dunque tradotta in attività di movimento, letterale e metaforico, che hanno coinvolto il corpo e in particolare le emozioni nella loro capacità di produrre senso e conoscenza.

Il ruolo del ricercatore è sempre centrale? Sì e no.

Sì, perché l'asimmetria di potere tra il ricercatore e i partecipanti della ricerca, anche se invitati ad assumere il ruolo di co-ricercatori (come prevede la *cooperative inquiry*) è ineliminabile, come è stato evidente nel caso della ricerca cooperativa con le donne in comunità.

No, perché il ricercatore riflessivo, consapevole di questa dimensione, continua a cercare, attraverso la conversazione con i partecipanti e il confronto con altri, esterni al campo di ricerca, di ripensare la propria posizione e dunque riposizionarsi nel processo per creare spazi e tempi nei quali pensare insieme all'altro a partire dall'ascolto delle dimensioni corporee. L'apertura di possibilità generate da un agire riflessivo radicato nel corpo depotenzia la presenza del ricercatore e restituisce all'altro (possibili, mai garantite) quote di autonomia, decisionalità, potere d'azione (empowerment).

La ricerca sul campo ha mostrato come sia possibile, nell'incontro della ricercatrice con le donne, che proprio l'attenzione alla dimensione corporea e a una parola incorporata generi nei dialoghi tra le partecipanti-ricercatrici l'occasione per pensare ad alta voce e insieme alla ricercatrice, grazie – come sostengo - al metodo/contesto formativo allestito, alla modalità di dialogare e porre domande e all'attraversamento delle attività sensibili ed estetiche proposte, attraverso il movimento, il disegno e la scrittura autobiografica. A questo va aggiunto il ruolo giocato nel processo dal posizionamento specifico assunto dalla ricercatrice – che in questo lavoro abbiamo connotato con l'immagine della *deriva* – che ha comportato un continuo riposizionamento, guidato dall'autopercezione e autoconsapevolezza emozionale, ancora prima che dall'empatia e anzi decisamente exotopiche - proprie di una riflessività come presenza.

Da questa esperienza emerge un modello di ricerca-formazione che contempla la possibilità per i partecipanti a un percorso di apprendimento incorporato di divenire attori riflessivi capaci di spiazzare e di generare domande e dubbi nel ricercatore. Questa intuizione, avvenuta sul campo, ha giustificato il passaggio da una prima domanda di ricerca etero-centrata, ovvero tesa a esplorare il presunto dis/orientamento delle partecipanti, soggetti vulnerabili in contesti complessi, a una seconda domanda, di livello metariflessivo, sul posizionamento del ricercatore. Per la ricercatrice, questa esperienza di apprendimento “nella e dell'incertezza”, con le donne, divenute a tutti gli effetti compagne di viaggio e co-ricercatrici, ha costituito la base per formulare un'idea di “responsabilità etica” e lasciarsi guidare dal processo in divenire, attraverso una serie di svolte e biforcazioni impreviste, spiazzanti, emotivamente costose, ma proprio per questo generative. Il processo di ricerca è passato così da una pedagogia dell'allestimento di contesti, che era la cornice iniziale (il pedagogo che pianifica, prepara, guida, propone), a una pedagogia dell'interrogazione delle premesse (il pedagogo spiazzato che diventa riflessivo, aprendo per sé e per gli altri spazi di possibile trasformazione, un apprendimento di secondo o di terzo livello).

La consapevolezza che la cognizione passa dal corpo ed è legata all'azione (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Noë, 2004; Goldman, 2006; Clark, 2008; Chemero 2009) trasforma lo sguardo del ricercatore verso le pratiche di ricerca, di apprendimento e di formazione nell'ambito delle scienze pedagogiche. La cognizione è incarnata e dipende da caratteristiche e processi di tipo corporeo: in particolare, dal funzionamento congiunto dei sistemi percettivi e motori, e dalle emozioni che li colorano. In altre parole, il modo in cui giudichiamo, ragioniamo, pensiamo, costruiamo concetti, parliamo, ecc. è legato in una interdipendenza inscindibile al modo in cui percepiamo e interpretiamo continuamente, attraverso le azioni che compiamo e le interazioni che nascono nell'incontro concreto,

sensibile con l'ambiente circostante, al punto tale che l'ambiente può essere concettualizzato come parte integrante del processo di conoscenza (e non qualcosa "là fuori" da conoscere). Quali indicazioni possono fornire, queste considerazioni, alla ricerca sui processi educativi e di apprendimento?

Gli studi dell'*Embodied Cognition* contribuiscono a sviluppare una visione dell'educazione:

- *embodied*: ovvero radicata nell'esperienza, come avere/essere un corpo con particolari capacità senso-motorie, collocate in un contesto fisico e sociale con cui il nostro corpo/mente interagisce costantemente;
- intersoggettiva: perché implica la predisposizione a rispecchiare i percorsi sensomotori dell'altro corrispondenti a determinate interazioni corpo/mondo (Gallese, Lakoff, 2005);
- motoria: in quanto generata a livello base da un meccanismo neurale di rispecchiamento, presente nell'area motoria del cervello, attraverso il quale arriviamo a comprendere ciò che accade intorno a noi (Gallese, Keysers 2001);
- enattiva: in quanto il nostro corpo/mente interagisce costantemente con il più vasto ambiente, lo modifica incessantemente e ne viene modificato, secondo un processo di co-determinazione reciproca (Thompson, Lutz, & Cosmelli, 2005);
- intenzionale/pragmatica: nella misura in cui imparare significa "cogliere lo scopo di un'azione o situazione, ovvero, prevedere il risultato delle sue conseguenze o la direzione" (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006, p.3).

La ricerca prende le distanze dagli usi strumentali del racconto delle storie di vita, per mostrare invece quanto le storie raccontate possano generare interpretazioni controverse e complesse; la ricerca narrativa non è esente dal rischio di silenziare e fraintendere le narrazioni di partenza e le voci dei protagonisti (Hunt, 2000).

Interrogare le cornici e il riconoscimento reciproco della mia parzialità di ricercatrice e della diversità dell'altro hanno portato a ripensare le parole a partire dalla loro qualità corporea. Imparare a vedere le differenze tra le voci, del ricercatore e autore, e degli altri risulta essere non solo una competenza che va esercitata nell'ambito delle professioni educative e pedagogiche, ma è a mio parere prima di tutto una responsabilità epistemologica, estetica ed etica. Si conosce sempre e solo in termini di differenze e assumersi la responsabilità di ri-narrare la storia di un altro significa selezionare quali differenze fanno la differenza, e queste saranno sempre circoscritte alle possibilità definite dalla biografia del ricercatore. Vivere l'impossibilità di "uscire dai propri piedi" per "camminare un miglio con le scarpe di un altro", come ho raccontato nelle esperienze autoetnografiche (*A mile of mile shoes* e *Drift*), che mi ha fatto concretamente sperimentare con tutto il corpo questa bilocazione tra il

“dentro” (esperienza autentica e incorporata) e il “fuori” (la diversità dell’altro e l’ambiente). Ho mostrato non solo la valenza metaforica (Lakoff, Johnson, 1998) degli episodi, ma le loro implicazioni in termini di apprendimento circa i miei “presupposti” sulla ricerca e sul ricercare. Ho provato, soprattutto, a mostrare come abbia cercato un contatto sincero con il mio modo di osservare, con le emozioni e le riflessioni che esso provoca. L’incontro con l’altro ha generato, come ho più volte sottolineato, un’interrogazione aperta, che mi portato a riflettere sull’etica del ricercatore “estetico” nell’accezione che ne dà Bateson (1972).

In questo senso, la pratica di ricerca fluttuante e riflessiva che ho descritto mostra come l’approccio sistemico porti nel pensiero pedagogico la possibilità di “vedere” le proprie idee e azioni attraverso la composizione di sguardi e voci differenti. Gregory Bateson sostiene infatti che “due descrizioni sono meglio di una” (1984, pp. 95-122). Quando parlo di “sguardo” non mi riferisco solo alla vista, poiché tutto il corpo, a partire dagli occhi e dalla voce, genera e connette informazioni diverse attraverso diversi canali sensoriali. Ciò giustifica la scelta di usare i termini *postura* e *posizionamento*, in alternativa a “sguardo” – caro alla tradizione sia sistemica che pedagogica (Formenti, 2014) – per identificare l’epistemologia in azione del ricercatore durante la sua attività di ricerca. La questione non è quindi solo imparare a pensare plurale, per descrivere in modo complesso ma mai esaustivo la complessità della realtà, ma è cercare di costruire come ricercatori una nuova posizione, una cornice epistemologica, che dipenderà sempre dalle risposte dell’altro, dell’ambiente, e dunque non può essere che dinamica. Nel moltiplicare i punti di vista, si aprono possibilità di sviluppare posizionamenti diversi, all’interno di uno stesso contesto e di generare più ampie e profonde riflessioni e considerazioni, ma solo se i punti di vista sono disponibili a entrare in dialogo, a mettersi in movimento.

Si tratta di imparare, per il ricercatore come per il professionista pedagogico, a vedere e sentire le storie che gli altri raccontano a partire da una presenza curiosa. Secondo Cecchin (1987, 2003), la curiosità conduce a esplorare e inventare visioni e mosse alternative e diverse, che a loro volta nutrono la curiosità. In chiave sistemica, quindi, la curiosità rappresenta un’evoluzione dell’idea potenzialmente statica di *neutralità* del ricercatore, per proporre un continuo ri-posizionamento dinamico dell’osservatore, che lo libera da quell’unica versione o visione della realtà implicata dalla sua posizione (iniziale, centrale) nel sistema.

Si tratta, cioè, di proporre una forma di ricerca pedagogica nella quale tutti i partecipanti possano prendere coscienza delle proprie consonanze (con sé stessi, gli altri e l’ambiente), attraverso la consapevolezza delle differenze e dissonanze che si manifestano via via. Questo

“nuovo” sapere può fondare una conoscenza più complessa dei fenomeni e aprire possibilità pratiche inedite. L’esperienza sul campo ha permesso infatti alla ricercatrice come alle partecipanti di “sentire” quanto le percezioni corporee siano, come sostenuto da Jung (in Papadopoulos, 2009), strettamente connesse alle emozioni e fondamentali per pensare e per agire.

In ambito pedagogico c’è ancora molta confusione riguardo alle cosiddette “competenze riflessive” (Finley, 2011). Ho incontrato professionisti, educatori e ricercatori inconsapevoli del proprio posizionamento corporeo, emotivo e cognitivo in relazione al proprio interesse professionale. La mia motivazione a scrivere in questo modo è che il racconto dell’esperienza possa portare un contributo (seppur embrionale) nel capire come confrontarsi con l’incertezza e il dis/orientamento per considerarli occasioni preziose (sacre) di conoscenza. L’incertezza diventa così uno spazio di sperimentazione e scoperta dove il ricercatore può essere curioso e fare domande, scoprire il piacere di mettersi in gioco e portare se stesso in quello che fa.

Il contatto con l’esperienza, l’esperienza viva di sé, non è facile (Madera, 2015) e la lettura sistemica ci chiede di comporre il processo dell’empatia con la postura di “exotopia” (Bachtin, 2000). Nell’empatia, infatti, il soggetto isola e decontestualizza alcuni tratti dell’esperienza dell’altro, ovvero quelli che riesce a comprendere in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Simula, in qualche modo, di “mettersi nelle scarpe dell’altro”, ma senza esserne consapevole “mette l’altro nelle proprie scarpe” (Sclavi, 2003). Nell’exotopia, invece, la ricerca inizia quando il soggetto, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell’altro, si accorge che gli fanno male. Per accorgersi di questo occorre “sporgersi”, ovvero entrare in situazione con il corpo. È questa partecipazione al conflitto/scarto/disagio che permette di mettere in discussione la propria “condizione umana” (Arendt, 1964) e di attivare un atteggiamento riflessivo.

È questo scarto, questo *non previsto* che determina potentemente, rispetto alla propria epistemologia professionale e sapere implicito, le pratiche di ricerca nei casi di studio che sono stati presentati. Nel primo caso di studio, dedicato a comprendere la motivazione del rientro in formazione di una studentessa adulta, la ricercatrice abbandona un metodo di analisi di ricerca tradizionale ispirato alla Grounded Theory⁹⁴, dove il ricercatore raggiunge gli esiti oggettivanti dell’analisi tramite una costruzione analitica e consequenziale, per sperimentare, invece, un metodo di interpretazione sensibile. L’analisi di questo testo diventerà l’occasione

⁹⁴ Per un approfondimento in lingua italiana sulla GT faccio riferimento a Tarozzi, M. (2008). *Cos’è la Grounded Theory*. Carocci, Roma.

per costruire un metodo originale, estetico, incorporato, che compone creativamente il modello metodologico della *cooperative inquiry* con l'inter-vista auto/biografica e la postura di "curiosità" di matrice sistemica. L'esito dell'analisi è l'individuazione di quattro aree tematiche (scheda 1) che aprono nuove possibilità nell'approccio formativo al dis/orientamento

- l'incertezza non come problema, ma come consapevolezza della propria forza e umana fragilità e del rischio che essa ha in sé,
- la persistenza come riconoscimento di una "vena carsica" ovvero di una motivazione profonda e di un desiderio radicato nella storia personale che spinge l'individuo verso un tema d'interesse,
- la ri-nascita ovvero ricerca di un orizzonte esistenziale nuovo e disponibilità a una trasformazione personale e professionale,
- la passione come dimensione dell'apprendimento per vivere intensamente l'impegno e la gioia che esso può offrire.

La ricerca sul campo evidenzia quindi la necessità di connotare positivamente l'incertezza, il sogno, il desiderio e l'errore, dunque il dis/orientamento, in quanto dimensioni cruciali della vita umana. In questa stessa direzione vanno anche i risultati generati dallo studio che ha coinvolto 4 gruppi di donne e operatrici di due comunità mamma-bambino. Anche qui l'iniziale domanda di ricerca, finalizzata a comprendere il presunto dis/orientamento esistenziale delle donne, si trasforma nell'inter-azione: la negoziazione del codice etico e l'attivazione di esperienze di consapevolezza corporea porteranno infatti le donne, co-ricercatrici attive e riflessive, a scegliere autonomamente di modificare in modo non anticipabile i tempi e gli esiti della ricerca. L'imprevisto chiede alla ricercatrice di riposizionarsi, porta la sua attenzione sulla dimensione corporea dell'incontro, la invita ad agire la *riflessività come presenza*, per produrre infine un ripensamento critico dell'intero processo di ricerca. Il caso di studio, ispirato alla micropedagogia di Demetrio (1992), ha prodotto una situazione in cui le partecipanti, le cui storie la ricercatrice riteneva (forse arrogantemente) bloccate, hanno avuto la possibilità di portare la loro singolarità, irripetibilità e unicità. Durante il percorso, l'interazione tra loro, la ricercatrice e il contesto della comunità ha generato episodi critici - incidenti di percorso, dilemmi dis/orientanti e la svolta finale - che hanno promosso, indirettamente, apprendimenti emancipativi. In particolare le attivazioni corporee, le proposte di scrittura autobiografia e il disegno, la negoziazione del codice etico e la condivisione e revisione in itinere degli incontri di ricerca, hanno consentito alle donne di sviluppare una consapevolezza riflessiva circa la loro esperienza di vita in comunità. Dalla

descrizione, analisi e interpretazione dei frammenti di conversazioni emerge come le partecipanti abbiano avuto modo di accedere, anche attraverso la facilitazione della ricercatrice, a pensieri ed emozioni profonde, a volte dolorose, e di essere state in grado di ripensare alle proprie scelte di vita e alla loro condizione di donne e madri in comunità grazie a uno spazio di ricerca che ha attivato tutte le parti del loro corpo. I dialoghi esprimono una vividezza e una spontaneità delle sensazioni corporee ed emotive provate dalle partecipanti, attraverso la *messa in gioco* nel processo di ricerca. Emergono dalle narrazioni un ventaglio di ricordi, con al centro la dimensione sensoriale della lingua madre e di una cultura d'origine delle donne, la maggior parte straniere, fatta di suoni, colori, profumi, odori, canzoni, abitudini diverse da quella imposte dal vivere nella comunità. I ricordi condivisi in gruppo hanno generato una potente spinta catalizzatrice di processi riflessivi attraverso lo spiazzamento, la curiosità e l'ironia. A ciò ha fornito un contributo fondamentale sia la partecipazione alle attivazioni corporee sia il lavoro di scrittura individuale che, libero da giudizi o valutazioni, ha reso autentico, all'interno dei momenti della ricerca, il grado di coinvolgimento personale delle donne, nella sfera corporea come in quella cognitiva. Rendere presenti le percezioni corporee attraverso la parola, il disegno e il movimento ha significato anche consentire alle donne di condividere non solo ricordi significativi della propria storia di vita personale o il disagio e le difficoltà di vivere in una comunità, ma soprattutto i propri desideri e sogni, e quindi i bi-sogni del presente e del futuro all'interno di una cornice dialogica e di uno spazio "sufficientemente buono" e sicuro per potersi autorizzare a prendere parola e a dire dei "no". Uno spazio aperto, dove stupirsi ed essere stupiti, dove lasciarsi guidare dalla meraviglia dell'incontro nel presente, suggerisce nuovi e imprevedibili percorsi. La ricerca dimostra quindi come una nuova forma di ricerca pedagogica radicate nell'ascolto corporeo del ricercatore e nella ridefinizione continua della relazione e della qualità della sua presenza, potrebbe costituire una via innovativa per co-costruire dispositivi di conoscenza riflessiva. La condivisione dialogica con i partecipanti ai processi di ricerca e di formazione, resa possibile dall'integrazione tra momenti di attivazione corporea con altri di esperienza estetica e di scrittura autobiografica, crea un terreno, dai contorni incerti e mobili, nel quale si possono negoziare azioni, movimenti, scelte e decisioni condivise. In questo nuovo scenario, il processo di ricerca come quello di formazione si sviluppano, crescono ed evolvono a livello collettivo, come qualcosa che non nasce a priori dal disegno di ricerca, ma dalle interazioni che tale disegno è in grado di incorporare e negoziare all'interno dei contesti dove si inserisce. L'obiettivo generale della tesi non è dimostrare la necessità di una formazione alla consapevolezza corporea per il ricercatore o professionista in ambito pedagogico, come

ricerca di miglioramento individuale delle tecniche o dei metodi della ricerca o della formazione, ma come uno dei tanti possibili cammini per imparare a convivere con gli altri nella quotidianità del nostro mondo. La riflessività *embodied* in pedagogia è dunque non tanto una competenza del singolo ricercatore, capace di posizionarsi in modo dinamico, ma una qualità collettiva emergente dall'interazione di più persone. La ricerca incorporata in pedagogia responsabilizza il ricercatore e lo rende, allo stesso tempo, umile, poiché consapevole di essere una creatura sensibile che cammina in un mondo abitato da creature diverse, uniche e speciali, tutte in relazione dinamica tra loro.

ALLEGATO 1

INTERVISTA MOTIVAZIONALE

Domande di ammissione al corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

- 1) Perché vuole iscriversi alla laurea magistrale? Ha un interesse particolare che la sta indirizzando a questa scelta?
- 2) Quale tipo d'impegno intende mettere in atto per seguire con costanza i corsi, i laboratori, le attività di ricerca/tirocinio?
- 3) Quanti esami ritiene di poter sostenere in un anno?
- 4) Un percorso di Laurea magistrale richiede di compiere un salto di livello rispetto alla Laurea Triennale, nel carico di studio, di costanza nell'impegno, nell'approfondimento e nell'estensione delle aree di studio e di ricerca. In che modo intende farsene carico?
- 5) La Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche prepara figure educative di secondo livello, q quindi prevede la conoscenza e la familiarizzazione con le professioni educative di primo livello. Quale conoscenza ed esperienza ha lei?
- 6) Il diploma di LM costituisce solo un primo passo per un futuro inserimento nel mondo del lavoro, a cui è necessario far seguire un percorso successivo e continuo (lifelong learning) di pratica, rielaborazione e autoriflessione, supervisione e monitoraggio. In che modo la LM si colloca nella costruzione del suo complessivo progetto formativo e professionale?
- 7) Il Corso di Laurea richiede, da parte dello studente, autonomia e responsabilità nel percorso formativo, dalla ricerca delle informazioni necessarie alla costruzione di un proprio progetto di studio. In quest'ottica, quali pensa saranno i suoi prossimi primi passi una volta iscritto al Corso di Laurea?

[Materiale a cura del Consiglio di Coordinamento Didattico del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" estratto dalla domanda di ammissione per l'anno accademico 2013-14]

ALLEGATO 2

IPOTESI DEL PROGETTO DEL SECONDO STUDIO DI CASO

Dottorato in Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione

“Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano Bicocca.

A cura di: Dott.ssa Silvia Luraschi, Tutor: Prof.ssa Laura Formenti

Domanda di ricerca:

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

Obiettivi:

A partire dalla domanda di ricerca: “Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?” si intende coinvolgere un gruppo di partecipanti/ricercatori a esplorare il tema dell’orientamento di sé nell’ambito della Pedagogia generale e sociale e dell’Educazione degli adulti. Il progetto intende esplorare il potenziale dis/orientamento vissuto da un gruppo di donne ospiti in comunità educative “mamma-bambino”. L’idea progettuale prevede di creare momenti di auto-orientamento attraverso pratiche corporee legate al movimento (metodo Feldenkrais), dove attraversare il dis/orientamento per re-immaginare la propria immagine di sé e la propria storia biografica. La traiettoria di ricerca prevede:

- messa in gioco dei partecipanti come soggetti ricercatori per indagare il dis/orientamento;
- alternarsi di esperienze di movimento corporeo e narrazioni (dialoghi, conversazioni e scritture),
- esplorazione del proprio modo di conoscere la realtà e di dare forma al proprio cammino esistenziale attraverso disegni e attività corporee.

Soggetti partecipanti alla ricerca:

Donne-madri in fasi complesse della loro vita (dis/orientate?) e la ricercatrice in formazione.

Si ritiene essenziale, ai fini della ricerca, il coinvolgimento delle partecipanti come ricercatrici di sé, per esplorare, in profondità e a partire da diversi punti di vista, il dis/orientamento e intraprendere un percorso conoscitivo su di sé e sul proprio modo di essere e muoversi nel

mondo. La ricerca prevede anche una “messa in gioco” degli operatori della comunità con la creazione di laboratori esperienziali che di svolgono in parallelo al gruppo di donne-madri e vedono gli operatori come protagonisti attivi.

Luoghi della ricerca:

Il progetto comprende due “studi di caso pilota” cioè due gruppi di donne che vivono in differenti comunità educative “mamma-bambino”.

La ricerca prevede di coinvolgere due realtà educative situate in paesaggi diversi: una in area cittadina/metropolitana, l'altra in una zona provinciale. Le attività si svolgeranno all'interno e all'esterno della comunità. Il “dentro” e il “fuori” sono interessanti metafore per pensare/pensarsi come soggetti in relazione.

Tempi e fasi del progetto

La ricercatrice propone alle partecipanti:

- un incontro di presentazione del progetto;
- quattro/cinque incontri di gruppo della durata di tre ore; due/tre dei quali negli spazi interni alla comunità e due all'esterno della struttura;
- un'intervista individuale (facoltativa) da svolgersi in un luogo significativo per la propria biografia a scelta della partecipante;
- due incontri di gruppo della durata di tre ore con gli operatori della comunità; uno dei quali negli spazi interni alla comunità e uno, invece, all'esterno alla struttura.

Tale proposta sarà ripetuta in due diverse comunità.

L'analisi del materiale prodotto sarà cura della ricercatrice e di un gruppo di ricercatori volontari con la quale la stessa si confronterà secondo le linee guida della ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze pedagogiche e sociali.

Al termine della rielaborazione del materiale, la ricercatrice è disponibile per un incontro di restituzione con le partecipanti, per riflettere e ripensare quanto emerso dall'esperienza sul campo.

Modalità di documentazione:

Il progetto verrà accuratamente previa autorizzazione dei soggetti partecipanti con la registrazione dei materiali (scritture e immagini) creati durante gli incontri laboratoriali di gruppo e alla audio-registrazione degli incontri di gruppo e individuali.

[Documento presentato alle referenti delle comunità educative “mamma-bambino”]

ALLEGATO 3

CODICE ETICO

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

I punti qui esposti costituiscono il *codice etico* al quale i membri dell'equipe di ricerca si dovranno attenere. Ogni partecipante alla ricerca ha il diritto di appellarsi a questi punti in qualsiasi momento della ricerca.

La ricerca è condotta dalla Dott.ssa Silvia Luraschi, dottoranda in Scienze della Formazione e Comunicazione dell'Università di Milano Bicocca.

1. La partecipazione al progetto è volontaria e ogni persona ha il diritto di ritirarsi in ogni momento della ricerca.
2. Questo progetto mira a esplorare l'idea del *dis/orientamento* attraverso il movimento e le pratiche corporee. L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere il punto di vista delle donne (ospiti e operatrici) in alcune comunità "mamma-bambino": che cosa ne pensano, quali esperienze hanno da raccontare. Tutte le storie narrate o scambiate nel gruppo saranno confidenziali e protette dalle leggi per la tutela della *privacy*.
3. Ogni partecipante ha il diritto di rifiutarsi di partecipare a una qualsiasi delle attività proposte o di rispondere a una qualsiasi domanda.
4. La metodologia prevede la realizzazione di una serie di laboratori di gruppo (2 all'interno e 3 all'esterno della struttura) e di un'intervista individuale facoltativa lungo un arco di tempo per comprendere il tema dell'orientamento nel contesto globale della *storia di vita* e della situazione della persona.
5. La conduttrice degli incontri di gruppo e delle interviste ha la responsabilità di controllare insieme ai partecipanti il materiale prodotto e, insieme a loro, eliminare le parti che i partecipanti desidereranno non condividere.
6. L'utilizzo del materiale (scritture, disegni, audio-registrazioni, fotografie) sarà utilizzato solo a scopo di ricerca. Solo i ricercatori che fanno parte del progetto potranno visionarle e utilizzarle, dopo aver tolto tutti gli elementi di riconoscibilità (nome, cognome, dati sensibili, ecc...) e sempre dopo il consenso diretto dell'interessato. Tutto il materiale sarà quindi anonimo.
7. A ogni partecipante sarà consegnato un modulo con le condizioni d'uso che consentirà di scegliere un nome d'arte per garantire l'anonimato nella presentazione dello studio di caso.
8. A ogni partecipante verrà consegnata una copia della propria intervista trascritta a mano dall'intervistatrice e potrà correggere la trascrizione finché non la riterrà più appropriata.
9. La conduttrice cercherà di organizzare almeno un evento, al quale tutti i partecipanti al progetto verranno invitati, per discutere le nostre conclusioni sul tema del disorientamento.
10. Grazie per il tuo contributo al progetto di ricerca.

Per consenso:

Nome, Cognome e Firma

Luogo e Data

ALLEGATO 4

AUTORIZZAZIONE AI FINI DELLO STUDIO DI CASO

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

Questo documento attesta che la partecipante alla ricerca

COGNOME

.....

NOME

.....

AUTORIZZA

La Dott.ssa Silvia Luraschi, dottoranda in Scienze della Formazione e Comunicazione dell'Università di Milano Bicocca, a consultare e utilizzare ai fini di ricerca i materiali prodotti durante le attività.

L'utilizzo del materiale (scritture, disegni, audio-registrazioni, fotografie) sarà consentito solo i ricercatori che fanno parte del progetto che potranno visionarle, dopo aver tolto tutti gli elementi di riconoscibilità (nome, cognome, dati sensibili, ecc...) e sempre dopo il consenso diretto dell'interessato. Tutto il materiale sarà quindi anonimo.

L'anonimato sarà garantito secondo i punti del Codice Etico e i partecipanti verranno presentati nello studio di caso con un nome di fantasia.

Per maggiori informazioni sulla ricerca sarà possibile contattare la conduttrice – e-mail: s.luraschi1@campus.unimib.it

La presente dichiarazione ha validità illimitata.

Luogo e Data

Firma

ALLEGATO 5

INCONTRO DI PRESENTAZIONE: SCALETTA DELLE ATTIVITÀ

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

Fare esperienza – 15 minuti

La ricercatrice si presenta raccontando la sua attività di ricerca e chiede alle partecipanti di presentarsi al gruppo raccontando tre cose che ama fare.

1. *Celebrare la bellezza* – attività individuale, diversa per i due gruppi di donne – 20 min.

La ricercatrice chiede al gruppo delle partecipanti di disegnare

- Per il gruppo di educatrici: trova un'immagine che rappresenta per te il disorientamento e disegna su un foglio bianco, aiutandoti con i colori.
- Per il gruppo di donne ospiti: immagina di essere un paesaggio e disegnati su un foglio bianco, aiutandoti con i colori.

2. *Comprendere e teorizzare* – lavoro individuale e condivisione in gruppo – 40 min.

La ricercatrice chiede al gruppo delle partecipanti di individuare un titolo per il disegno e di scrivere una storia: se il tuo disegno potesse parlare che cosa ti direbbe?

La ricercatrice chiede alle partecipanti di condividere in gruppo, se lo desiderano, parte del racconto (lettura). Le partecipanti sono invitate a condividere idee o impressioni personali sul disegno e sull'attività.

3. *Azione deliberata* – 15 minuti

La ricercatrice descrive alle partecipanti, a partire dall'esperienza vissuta insieme nelle fasi precedenti, che cosa avverrà negli altri incontri e chiede alle partecipanti se sono disponibili a partecipare al progetto. Le donne sono invitate a individuare eventuali bisogni, desideri, dubbi o domande rispetto alla ricerca.

[I punti 1, 2, 3, 4 sono ispirati alle fasi della Spirale metodologia di Formenti, 2009.]

ALLEGATO 6

INCONTRO TRA CORPO E MENTE: SCALETTA DELLE ATTIVITÀ

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

- *Fare pratica esperienziale* – 45 minuti

La ricercatrice racconta alle partecipanti cosa è il metodo Feldenkrais ed esplicita le motivazioni auto/biografiche che la portano a condividere con loro questa domanda: siamo consapevoli del ruolo centrale del corpo nelle nostre relazioni con noi stesse, gli altri e l'ambiente? La ricercatrice propone una lezione di gruppo del metodo Feldenkrais dal titolo "Muoversi come uno scheletro". Obiettivo della lezione è contattare le ossa, l'elemento più solido che regge e fa muovere il nostro organismo, di cui siamo poco consapevoli. Contattare il proprio scheletro permette di muoversi con maggiore leggerezza perché si riducono gli sforzi e le tensioni muscolari. Queste percezioni inusuali aprono il corpo a sensazioni di radicamento e sicurezza di sé e dinamicità.

- *Pausa* - 20 minuti

Break/merenda insieme con torta e tè (preparati dalla ricercatrice)

- *Celebrare la bellezza* – attività individuale – 20 min.

La ricercatrice chiede alle partecipanti di disegnare un'immagine e scrivere un breve testo che racconti le loro percezioni, sensazioni e emozioni sperimentate nella fase precedente.

- *Comprendere e teorizzare* – condivisione in gruppo – 50 min. circa

Le partecipanti sono invitate a conversare liberamente partendo dalla domanda: siamo consapevoli del ruolo centrale del corpo nelle nostre relazioni con noi stesse, gli altri e l'ambiente? La ricercatrice ascolta e cerca di intervenire il meno possibile.

- *Azione deliberata* – 15 minuti

Le partecipanti decidono insieme come proseguire la ricerca. Si ipotizza da progetto un'attività in esterno alla comunità per connettere il tema del dis/orientamento al movimento.

ALLEGATO 7

INCONTRO TRA DENTRO E FUORI: SCALETTA DELLE ATTIVITÀ

Dar forma al dis/orientamento può divenire una pratica di apprendimento esistenziale?

- *Fare pratica esperienziale* – 45 minuti

La ricercatrice propone una lezione di gruppo del metodo Feldenkrais dal titolo “Camminare con leggerezza”. Obiettivo della lezione è contattare coinvolgere l’intero corpo nell’azione del camminare. Camminare è un’azione complessa: richiede coordinazione, un buon equilibrio nel continuo alternarsi di stabilità e instabilità. La percezione del movimento che attraverso tutta la persona, dai piedi, alle spalle, alla testa dona dinamicità e connessione tra le varie parti del corpo.

- *Pausa* - 20 minuti

Break/merenda insieme con torta e tè (preparati dalle partecipanti)

- *Celebrare la bellezza* – attività individuale – 20 min.

La ricercatrice chiede alle partecipanti di disegnare un’immagine e scrivere un breve testo che racconti le loro percezioni, sensazioni e emozioni sperimentate nella fase precedente.

- *Comprendere e azione deliberata* – condivisione in gruppo – 60 min. circa

Le partecipanti sono invitate a conversare liberamente e a organizzare insieme le attività in esterno per proseguire la ricerca. Le attività dei due incontri successivi avverranno negli spazi esterni alla comunità

BIBLIOGRAFIA

- Abu-Lughod, L. (1986). *Velied Sentiments*. Berkley: University of California Press.
- Adams St. Pierre, E. (2011). "Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Ed.* Thousand Oaks: Sage, 611-625.
- Albiero, P., Matricardi, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci.
- Alheit, P. (1992). "The biographical Approach to Adult Education". In Mader, W. (Ed.). *Adult Education in the Federal Republic of Germany: scholarship approaches and professional practice*. Vancouver: University of British Columbia.
- Alheit, P. (2009). "Biographical Learning: within the new lifelong learning discourse". In Illeris K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Anderson M. (2003) "Embodied Cognition: a field guide". In *Artificial Intelligence*, 149, 91-130.
- Andrews, M., Squire, C. & Tambounkou, M. (2013). *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- Anderson, R. (2001). "Embodied writing and reflections on embodiment". In *Journal of Transpersonal Psychology*, 33 (2), 83-98.
- Anderson, R. & Braud, W. (2011). *Transforming Self and Others through Research: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities*. Albany, USA: SUNY Press.
- Antonacci, F. (2011). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2003). "Comprensione e politica (le difficoltà del comprendere)". In S. Forti (a cura di). *Archivio Arendt 2. 1950-1954*. Milano: Feltrinelli.
- Bachtin, M. (1970). *La poétique de Dostoevski*. Paris: Seuil.
- Bachtin, M. (1986). "The problem of the Text in Linguistics, Philology, and Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis". In *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, M. (2000). *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi.
- Bager-Charleston, S. (2010). *Reflective Practive in Counseling and Psychotherapy*. Exeter: Sage.
- Balduzzi, L. (2002). *Voci del corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bamberg, M. (1997). "Positioning between structure and performance". In *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.

- Bamberg, M. (2004). "Positioning with Davie Hogan. Stories, tellings, and Identities". In Daiute, C. & Lightfoot, C. (Eds). *Narrative analysis: Studying the development of Individuals in society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (1994). *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Barbetta, P.; Toffanetti, D. (a cura di) (2006). *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*. Roma: Meltemi.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York: Bantam Books.
- Bateson, G. (1984). (tr.it a cura di Longo, G.). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.
- Bateson, M. C. (1994). *With a daughter's eye: A memoir of Margaret Mead and Gregory Bateson*. New York: HarperPerrenial.
- Beer, R. D. (2000). "Dynamical approaches to cognitive science". In *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 91-99.
- Benjamin, W., Solmi, R. (2006) (a cura di). *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.
- Benozzo A., Piccardo C. (1996). *Etnografia organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bergvall, C. (2014). *Drift*. Nightboat Books, NY.UK available and Worldwide distribution: UPNE.
- Bernardi, M. (2007). "Il raccontare le storie e l'invisibile della cura". In Contini, M., Mannini, M. (a cura di). *La cura in educazione*. Roma: Carrocci.
- Bianciardi, M. (2008). "Centralità della relazione terapeutica in terapia sistemica individuale". In *Connessioni*, 20, 157-172.
- Biffi, E. (2012). "Narrazione e sapere pedagogico", in D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Udine: Mimesis, 73-77.
- Blumenberg, H. (1985). *Naufragio con spettatore*. Bologna: Il Mulino.
- Bodei, R. (2002). *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli, Milano.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bolens, G. (2012). *The style of Gestures: Embodiment and Cognition in Literary Narrative*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Bollas, C. (2009). *Il mondo dell'oggetto evocativo*. Roma: Astrolabio.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.

- Boscolo, L., Cecchin G.F., Hoffmann, L., Papp, P. (1987). *Milan Systemic Family Therapy*. New York: Basic Books.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Londono, Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Wacquant J.D. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowen, E. (1966). *The Demon Lover and Other Stories*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Braidotti, R. (1995). *Soggetto nomade*. Roma: Donzelli.
- Bretell, C. (1997). "Blurred genres and blended voices: Life history, biography, autobiography, and the auto/ethnography of women's life". In Reed-Danahay, D.E. (Ed.). *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. New York: Berg, 223-246.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical Time. In *Narrative Inquiry*, 10, 51-73.
- Brooks, R. (1999). *Cambrian Intelligence: The Early History of the New AI*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, E. M. (1986). "Etnography as narrative". In Turner, V. & Bruner, E. (Eds). *The Antropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2006). *La Fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Buber, M. (2004). *Il problema dell'uomo*. Genova: Marietti.
- Burke, P. (2002). *Accessing Education: Effectively Widening Participation*. StokeonTrent: Trentham Books.
- Burkitt, I. (1999). *Bodies of Thought. Embodiment, Identity & Modernity*. London: Sage.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Calabrese, S. (2009). *Neuronarratologia*. Bologna: Archetipolibri.
- Callon, M. (1986). "The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle." In M. Callon, J. L., Houndmills A.R. (Eds). *Mapping the Dynamics of Science and Technology: Sociology of Science in the Real World*. UK: Macmillan.
- Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*. Milano: Garzanti.
- Calvino, I. (1993). *Il visconte dimezzato*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2001). "La pedagogia generale oggi: problemi di identità." In Cambi, F., Colicchi, E., Muzi, M., Spadafora, G. *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Milano: La Nuova Italia, 34-35.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

- Cambi, F. (2016). "John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione". In *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99.
- Cambi, F., Striano, M. (2010). *John Dewey in Italia*. Napoli: Liguori.
- Camerlynck, N. M. (2015). *Cat in the Throat: Caroline Bergvall's plurilingual bodies*. Sydney: Sydney University Press (sydney.edu.au/copyright).
- Capra, F. (1997). *La rete della vita*. Milano: Bur.
- Caputo, A. (2001). *Pensiero e affettività: Heidegger e le Stimmungen : 1889-1928*. Milano: Franco Angeli.
- Caputo, J.D. (1987). *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Bloomington, Indiana: Indiana University, Press.
- Carman, T. (2008). *Merleau-Ponty*. Oxford: Routledge.
- Caruana F., Borghi A. (2013). "Embodied Cognition, una nuova psicologia". In *Giornale Italiano di Psicologia*, 23-48.
- Caruso, A. (2002). "Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria sociocostruzionista". In rivista *Connessioni*, settembre.
- Casolo, F. & Mari, G. (2014). *Pedagogia del movimento e della corporeità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cassirer, E. (1944/69). *Saggio sull'uomo*. Roma: Armando.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Milano: Feltrinelli.
- Cawthorn, N. (2014). *L'enigma di un genio. La vera storia di Alan Turing, il matematico inglese che decrittò il codice nazista*. Roma: Newton Compton.
- Cecchin, G. (1987). "Hypothesizing-circularity-neutrality revisited: An invitation to curiosity". In *Family Process*, 26, 405-413.
- Cecchin, G., Lane, G., Ray Welden, A. (2003). *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza. Epistemologie della complessità*. Roma: Studiorum Edizioni.
- Chad, H. (2008). *Autoethnography es method*. Walnut Creek: Left Cost Press.
- Changeux, P. (1983). *L'uomo neuronale*. Milano: Feltrinelli.
- Chemero, A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christians, C.G. (2003). "Ethics and Politics in Qualitative Research". In Denzin, N.K. & Lincon, Y.S (Eds) *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cirant, E. (2012). *Una su cinque non lo fa. Maternità e altre scelte*. Milano: Franco Angeli.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.

- Clifford, J. & Marcus, C.E. (Eds) (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Clover, D. & Stanford, K. (2016). *Lifelong learning, the arts and community cultural engagement in the contemporary university: International perspectives*. Oxford: Universities and Lifelong Learning MUP.
- Contini, M. (2000). *Il gruppo educativo*. Roma: Carrocci.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Contini, A., Demozzi, S., Fabbri, M. e Tolomelli, A. (2014). *Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crosling G., Thomas L & Heagney M (2008). (Eds). *Improving student retention in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Cyrułnik, B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*. Milano: Frassinelli.
- Cunliffe, A. L. (2011). "Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities". In Grant, D., Hardy, C. & Putnam, L. L. (Eds). *Organizational Discourse Studies*, Volume 2. New York: Sage.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte e narratività. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2007). "L'insegnante racconta il sapere". In Callari, P. & Degasperi, M. (Ed). *I bambini pensano con le storie*. Trento: Iprase del Trentino, 7-18.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Dallari, M., Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Venezia: La Nuova Italia.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of What Happens: Body, Emotion and Making of Consciousness*. London: Vintage.
- Danesi, M. (2003). *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Del Giudice, E.; Giasanti, A.; Marchino, L. (Eds.) (2013). *Essere Umani. Prospettive per il futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, T. (2009). *In principio c'era la parola?* Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.

- Demetrio, D. (2008b). *Filosofia del camminare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2011). *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin, N. K. (2013). *Interpretative Autoethnography*. New York: Sage Publication.
- Denzin, N. K. (2000). "Aesthetics and the practices of qualitative inquiry". In *Qualitative Inquiry*, 6, 256-265.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Ed.* Thousand Oaks: Sage.
- Depalmas, C. & Ferro Allodola, V. (2013). "L'inganno dell'empatia in ambito sanitario. Dall'empatia all'exotopia: dicotomia del senso attraverso l'uso riflessivo dei film". In *Fupress*, vol. 13, n. 3, 22-31.
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- Deriu, M., Mapelli B. (2016). "Dialogando con Marco Deriu". In *Rivista Pedagogika*. Milano: www.pedagogika.it
- Derrida, J. (1992). *Points de suspension. Entretiens*. Paris: Galilée.
- Despret, V. (2004). *Quando il lupo vivrà con l'agnello*. Milano: Elèuthera.
- Devies, B. & Harré, R. (1990). "Positioning: The discursive production of selves". In *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1950). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dirkx, J. & Mezirow, J. (2006). "Musings and reflections on the meaning, context, and process of learning. A dialogo between John M. Dirkx and Jack Mezirow". In *Journal of Transformative Education*, 4, 2, 123-139.
- Dirkx, J. M. (2012). "Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning". In Taylor, E., Cranton, P. (Eds). *The Handbook of Transformative Learning: theory, Research and Practice*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Doane, G. (2003). "Reflexivity as presence: a journey of self-inquiry". In Finlay, L., Gough, B. (Eds). *Reflexivity. A practical guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell Science.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Josey-Bass.
- Donaggio, E. (2005). (a cura di). *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Torino: Einaudi.
- Dourish, P. (2001): *Where the Action Is: The Foundations of Embodied Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Duncombe, J. & Marsden D. (1993). "Love and intimacy: the gender division of emotion and emotion work". In *Sociology*, 27 (2), 221-41.

- Elias, N. (1982). *The Civilizing Process*, vol. II: *State Formation and Civilization*, trans. E. Japhcott. Oxford: Blackwell.
- Ellingson, L. (2011). "Analysis and representation across the continuum". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Ed. Thousand Oaks: Sage, 595-610.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Ellis, C. & Bochner, A.P. (2000). "Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as a subject". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research* 2nd Ed. Thousand Oaks: Sage, 733-768.
- Erbetta, A. (2001). (a cura di). *Il corpo spesso. Esperienze letterarie e vissuti formativi*. Torino: Utet.
- Fabbri, D. & Munari, A. (2005). *Strategie del sapere*. Milano: Guerini e Associati.
- Feldenkrais, M. (1981). *The Elusive Obvious*. Cupertino, California: Meta Publications.
- Feldenkrais, M. (1991). *Awareness Through Movement: Easy-to-Do Health Exercises to Improve Your Posture, Vision, Imagination*. San Francisco: Harper.
- Feldenkrais, M. (1991b). *Le basi del metodo*. Astrolabio: Roma.
- Feldenkrais, M. (1991c). "Corpo e Mente". Articolo in *Rivista Aiimf*. Milano: Bollettino Aiimf.
- Feldenkrais, M. (1991). *Il metodo Feldenkrais*. Edizioni Red: Como.
- Feldenkrais, M. (1996a) *Il corpo ed il comportamento maturo*. Astrolabio: Roma.
- Feldenkrais, M. (1996b). *Il caso Nora*. Astrolabio: Roma.
- Feldenkrais, M. (1998). *Conoscersi attraverso il movimento*. Celuc: Milano.
- Feldenkrais, M. (2003). *Lezioni di movimento. Sentire e sperimentare il Metodo Feldenkrais*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Feldenkrais, M. (2007). *L'io potente*. Astrolabio: Roma.
- Fenwick, T., Edwards, R. (2010). *Acton Network Theory in Education*. Oxon: Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R. (2013). "Performative ontologies. Socialmaterial approaches to researching adult education and lifelong learning". In *RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 4, No 2, 49-63.
- Finlay, L. (2002). "Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice". In *Qualitative Research*, 2, 209-30.
- Finlay, L. (2015). *Relational Integrative Psychotherapy: Processes and Theory in Practice*. Chichester, E. Sussex: Wiley.
- Finlay, L., Gough, B. (Eds). (2003). *Reflexivity. A practical guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell Science.
- Finley, S. (2011). "Critical Art-Based Inquiry: The Pedagogy and Performance of a Radical Ethical Aesthetic". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Ed. Thousand Oaks: Sage.

- Finnegan, F. et al. (2014) (In press) *Student Voices on inequalities in European Higher Education: Challenges for Policy and Practice in a Time of Change*. London: Routledge.
- Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher education and cultural imagination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fodor, J.A. (1975). *The Language of Thought*. Harvard: Harvard University Press.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foerster, H. von (1974). *Cybernetics of cybernetics*. Urbana, IL: University of Illinois, Biological Computer Laboratory.
- Foerster, H. von, (1981), "Costruire una realtà" in Watzlawick P. (a cura di). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli, 1998/2006.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Foerster, H. von (1990). "Non sapere di non sapere". In Ceruti, M. e Preta, L. (a cura di). *Che cos'è la conoscenza?* Roma-Bari: Laterza.
- Foerster, H. von & Pörksen, B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Roma: Meltemi.
- Foerster, H. von, White, J.D., Peterson, L.J. and Russell, J.K, (Eds). (1968). *Purporvise System: The first Annual Symposium of the American Society of Cybernetics*. New York: Spartan.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2003). "Costruttivismo/Costruzionismo". Voce in Telfener, U., Casadio, L. (a cura di). *Voci e percorsi nelle complessità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. G. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2009). "Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione alla relazione di cura". In Formenti L. (Ed.). *Attraversare la cura*. G. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti, L. (2012). "Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane". Prefazione, in Merrill, B. & West, L., *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Lavis: Apogeo.
- Formenti, L. (2012b). "Prefazione". In Vitale, A. *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini.
- Formenti, L. (2014). *Per una pedagogia dello sguardo e degli sguardi in Sguardi di famiglia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (2015). "Mettersi in gioco: quando raccontare è trasformare" in Alastra, V., Batin, F. (a cura di). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Lecce: PensaMultimedia, 101-121.

- Formenti, L. (2016). "Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation". In Formenti, L., West, L. (2016). (Eds). *Stories that make a difference*. Lecce: PensaMultimedia.
- Formenti, L., Caruso, A.; Gini, D. (2008). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counseling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L., Galimberti, A., Luraschi, S. & Del Negro, G. (2015a). *Quando raccontare è trasformare: saperi, oggetti e progetti per la formazione*. Poster Bicocca (depositato in BOA).
- Formenti, L., Luraschi, S. (2016). 'How do you breathe?' *Duoethnography as a means to re-embodiment research in the Academy* in corso di pubblicazione.
- Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S, Galimberti, A & D'Oria, M. (2015b). "Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: un'epistemologia in azione". In *Educational Reflective Practice* 14, 19-32.
- Formenti, L., West, L. & Horsdal, M. (Eds) (2014). *Embodied narratives: Connecting stories, bodies and ecology*. Odense (DK): Southern Denmark University Press.
- Formenti, L., West, L. (2016). (Eds). *Stories that make a difference*. Lecce: PensaMultimedia.
- Fortuna, F., Tiberio, A. (2001). *Il Mondo dell'empatia. Campi d'applicazione*. Milano: Franco Angeli.
- Foster, McAllister, & O'Brien, (2005). "Coming to autoethnography: A mental health nurse's experience". In *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), Article 1.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan. London: Penguin.
- Foucault, M. (1986). *The History of Sexuality*, vol. II: *The use of Pleasure*, trans. R. Hurley. London: Penguin.
- Foucault, M. (1997) *Bisogna difendere la società. Corso al Collège de France (1975-1976)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2002) *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*. Milano: Feltrinelli.
- Francesconi, D & Tarozzi, M. (2012). "Embodied Education: A convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment". In *Studia Phaenomenologica*, 12, 263-288.
- Francesconi, D & Tarozzi, M. (2013). "Per un'embodiment education fenomenologicamente fondata". In *Encyclopaideia*, 27, 9-18.
- Galimberti, A. (2013). "Non-traditional students and imagined social capital. The resources of an embodied mind". In Formenti, L., West, L., & Horsdal, M. (Eds.). *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*. Odense, Denmark: University of Southern Denmark Press, 173-190.
- Galimberti, A. (2014). "Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa sugli studenti non-tradizionali". In *Metis*, 4 (1).
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gallese V. (2006). "Intentional attunement: a neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism". In *Brain Res*, 1079(1), 15-24.
- Gallese V. (2009) "Motor abstraction: a neuroscientific account of how action goals and intentions are mapped and understood". In *Psychol Res*, 73(4), 486-98.
- Gallese V., Eagle M.N., Migone P. (2007). "Intentional attunement: mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations". In *J Am Psychoanal Assoc*, 55(1), 131-76.
- Gallese, V., Ferri, F., Sinigaglia C. (2012). *Corpo, Azione e Coscienza Corporea di Sé: una prospettiva neurofenomenologica*. Disponibile on line: www.academia.edu.
- Gallese V., Keysers, C. (2001) "Mirror neurons: A sensorimotor representation system". In *Behavioral and Brain Sciences*, 24(05), 983-984
- Gallese, V., Keysers, C & Rizzolatti, G. (2004). "An Unifying View of the Basis of Social Cognition". In *Trends in Cognitive Science*, 8,9, 396-403.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). "The brain's concepts: The role of the sensorimotor system in conceptual knowledge". In *Cognitive Neuropsychology*, 21, 455-479.
- Gallese, V., Rochat, M.J., Berchio, C. (2012). "The mirror mechanism and its potential role in autism spectrum disorder", In *Dev Med Child Neurol*. [Epub ahead of print].
- Gallese, V., Sinigaglia, C. (2010). "The bodily self as power for action". In *Neuropsychologia*, 48, 746-755.
- Gallese, V., Sinigaglia C. (2011). "How the body in action shapes the self". In *J Consciousness Studies*, 18, 117-143.
- Gamelli I. (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli I. (2011a). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2011a). *Sensibili al corpo*. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2013) *A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo*. In Seminario "Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio" – Milano, ITT Gentileschi 18 aprile.
- Gamelli, I. (2016). *Il sapere del corpo*. Milano: IpcPress.
- Gamelli, I. e Galimberti, F (2016). *Corpi fragili*. Milano: in corso di pubblicazione.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulle pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gee, J.P. (1986). "Units in the production of narrative discourse". In *Discourse Processes*, 9, 391-422.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The anthropologist as Author*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gendlin, E.T. (1981). *Focusing*. New York: Bantam Books.
- van Gelder, T. & Port, R. (1995). *Mind as motion: Exploration in the Dynamics of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Gensini S. (2004). *Manuale di semiotica*. Roma: Carrocci.

- Gerber, L. & Harrington, D. (1997). "Responsability and survivor testimony". In *The Humanistic Psychologist*, 25(1), p.45-63.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1991). "Towards Reflexive Methodologies". In Steier, F. (Ed.) (1991). *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Gergen, M.M. & Gergen, K.J. (2012). *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). "Observation and Interviewing: Option and Choices in Qualitative Research". In T. May (2003) (Ed.) *Qualitative Research in Action*. London: Sage.
- Gibson, J.J. (2014). *L'approcio ecologico alla percezione visiva*. Milano: Mimesis.
- Giovannone, P. (1994). *Austro e Favonio*. Torino: Genesi.
- Glaserfeld, E. von (Ed.) (2007). *Key works in radical constructivism*. Rotterdam: Sense.
- Goffman, E. (2003). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- Goldman, A. (2006). *Simulating minds: the philosophy, psychology and neuroscience of mindreading*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Gottschal, J. (2016). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gros, F. (2013). *Andare a piedi. Filosofia del camminare*. Milano: Garzanti.
- Gudeman, S. & Penn, M. (1982). "Models, meaning and reflexivity". In Parkin, D. (Ed.), *Semantic Anthropology*. New York: Academic Press.
- Hacking, I. (2000). *La natura della scienza. Riflessioni sul costruzionismo*. Milano: McGraw Hill Libri Italia.
- Halling, S. (1999). "Dialogical Research: a gritty approach to phenomenological practice". Paper presented at *Symposium on Phenomenological Research*, Perugia, Italia.
- Haraway, D. (1988). "Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective.". In *Feminist Studies*, 14, 3, 575-599.
- Harrè, R. (1986). *The Social construction of emotions*. New York: Basil Blackwell.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage Publication.
- Hillesum, E. (2001). *Lettere 1942-43*, tr. it., Milano: Adelphi.
- Hillesum, E. (2004). *Diario 1941-43*, tr. it., Milano: Adelphi.
- Hillman, J. (2002). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano: Adelphi.

- Hillman, J. (2009). *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi.
- Hydén, L.-C. (2013). "Bodies, embodiment and stories" in Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- Hyvärinen, M., Hydén, L.C., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (2010). *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hojat, M. (2007). *Empathy in Patient care – Antecedents, Development, Measurement and outcomes*. New York: Springer Science.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*. London: Sage Publications.
- Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. (Eds.). (2015). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Holst, B. & Cham, J. (2015). *Scientific Paper Writing: A Survival Guide*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy and education*. London: Routledge.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives. Exploring dimensions of narratives*. London: Routledge.
- Hubel, D. H., Wiesel, T. (2004). *Brain and Visual Perception: The Story of a 25-Year Collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Hühn, P., Meister, J.C., Schmid, W, eds. (2014). *The Handbook of Narratology. 2nd Ed.* Berlin/Boston: DeGruyter.
- Hunt, C. (2013). *Transformative Learning through Creative Life Writing*. London: Routledge.
- Hunt, C. (2016). "Uno spazio mobile tra corpo, pensiero e scrittura. Intervista a Celia Hunt a cura di Gaia Del Negro". In Pasini, B. (a cura di) *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo. Stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo.
- Hunt, C. & Sampson, F. (2006). *Writing. Self and reflexivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Hurley S. (1998). *Consciousness in Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Husserl, E. (2016). *Percezione e attenzione*. Milano: Mimesis.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London: Routledge.
- Ilyenkov, Evarld V. (1977). *Dialectical Logic: Essays in its History and Theory*, trans. H. Campbell Creighton. Moscow: Progress Publishers.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (2006b). "Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione". In Tarozzi M. (a cura di). *Direzioni di senso*. Bologna: Clueb, 215-232.
- Jackson, A.J., L.A. Mazzei (Eds.). (2009). *Voice in qualitative inquiry. Challenging, conventional, interpreting and critical conceptions in qualitative research*. London: Routledge.

- Jackson, S. (1993). "Even sociologists fall in love: an exploration in the sociology of emotions", *Sociology*, 27 (2), p. 201-20.
- James, K.H & Atwood, T.P (2008). "The role of sensori-motor learning in the perception of letter like forms: tracking the causes of neural specialization for letters". In *Cognitive Neuropsychology*.
- Johnson, K. Scott, D. (1997). "Confessional tales: an exploration of the self and other in two ethnographies". In *The Australian Journal of Social Research* 4(1), 27-48.
- Jorio, F. (2014). "Immaginare la formazione. Una narrazione per costruire conoscenza di e in formazione con futuri educatori". In III Giornata di Dialogo tra Dottorandi, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa". Milano: Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Josso, M.C. (1991). *Cheminer vers soi*. Paris/Lausanne: L'Age d'Homme.
- Jung, C.G. (1980). *La sincronicità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Keen, S. (2015). *Narrative form*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Keen, S. (2015). "Narrative Empathy". *The Handbook of Narratology*. 2nd ed. Ed. Hühn P. et al. Berlin/Boston: DeGruyter.
- Keeney, B. (1985). *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1: Clinical diagnosis and psychotherapy. New York: Norton. (Tr. it. *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano: Raffaello Cortina, 2004).
- Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. New York: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. New York: Cambridge University Press.
- Kennett C. L. (1999). "Saying more than hello: Creating insightful cross-cultural conversation". In Elliott, D.T. & Holtrop, S.D. (Eds). *Nurturing and reflective teachers: A Christian approach for the 21st century*, 229-248.
- Kikumura, A. (1981). *Through harsh writers: The life of a Japanese immigrant woman*. Novato, CA: Chandler & Sharp.
- Kirsh, D. & Maglio, P. (1994). "On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action". In *Cognitive Science Journal*, Vol. 18 Issue 4, 513-549.
- Knowles, J.G. & Cole A.L. (Eds) (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: perspective, methodologies, examples and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krzmaric, R. (2015). *Empathy: Why It Matters, And How To Get It*. Uk: Random House Group Company.
- Lacan, J. (2008). *Il seminario VIII. Transfert 1960-61*. Torino: Einaudi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Book.

- Lakoff, G & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (1992). "Notes on the Theory of Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity." In *Systems Practice*, 5, 379–93.
- Lazarre, J. (1996). *Beyond the whiteness of whiteness: Memoir of a White mother of Black sons*. Durham, NC: Duke University.
- Legrenzi, P. (2002). *Prima lezione di scienze cognitive*. Bari-Roma: Laterza.
- Lehrer, J. (2007). *Proust era un neuroscienziato*. Torino: Codice Edizioni.
- Leroi-Gourhan, A. (1977). *Il gesto e la parola*. Torino: Einaudi.
- Linde, C. (1993). *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- Lincoln Y.S. & Denzin, N. (1994). "The Fifth Moment". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio Editore.
- Lowen, A. (1958). *Il linguaggio del corpo*. Tr. it., 1980. Milano: Feltrinelli.
- Lowen, A. (1984). *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Lowen, A. (1982). *Paura di vivere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Lowen, A. (1977). *L'espansione e integrazione del corpo in bioenergetica*. Tr. it. 1979. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Lowen, A. (2009). *La voce del corpo. Il ruolo del corpo in psicoterapia*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Luraschi, S., 2013. "Il dis-orientamento è sacro. Connessioni tra formazione e vita nel processo d'orientamento". Tesi di LM Scienze Pedagogiche. Relatori Formenti, L. e Madera, R. Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa". Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Luraschi, S. (2016). "Ripartire da sé: pratiche educative per una risonanza sensibile alla struttura che connette.". In atti del *Seminario Nazionale Circolo Bateson "Io, l'altro, i contesti, i confini"*. Roma: www.circolobateson.it.
- Luraschi, S. (2016b). "Traversing a story A reflective exploration of a role of a research". In Evans, R., Formenti, L. & West, L. *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag.
- Luraschi, S., Formenti, L. (2016). "Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola". In *Riflessioni Sistemiche*, 14, 102-116. <http://www.aiems.eu>.
- Luraschi S., Vitale, A. (2016). "Hope beyond words: body in guidance". Canterbury: Atti del convegno *Resources of hope – Esrea LHBN*.
- Maccagno, P. (2015). *Lungo Lento*. Macerata: Quolibet.
- Machado, A. (2010). *Tutte le poesie e prose scelte*. Milano: Mondadori.

- Madera, R. (1996). "Maestri Scomodi. Ernst Bernhard, Buber e Jung" (a cura di). *Rivista di Psicologia Analitica*. Nuova serie, n. 2, 54/96. Roma: Astrolabio.
- Madera, R. (2012). *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Madera, R. (2013). *Una filosofia per l'anima. All'incrocio di psicologia analitica e pratiche filosofiche* (a cura di Mirabelli, C.) Milano: IPOC.
- Madera, R. (2015). "Dalle origini di Philo. Uno sguardo sul metodo". In Mirabelli, C., Prandin, A. (a cura di). *Philo. Una nuova formazione alla cura*. Milano: IPOC.
- Madonna, G. (2003). *La psicoterapia attraverso Bateson*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Madonna, G. (2010). *La psicologia ecologica*. Milano: Franco Angeli.
- Madonna, G. & Nasti, F. (2015). *Dalla separazione alla riconnessione. Elementi di psicopatologia e psicoterapia sistemico-relazionale in chiave di ecologia della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Mair, M. (1989). *Between Psychology and Psychotherapy: A Poetics of Experience*. London: Routledge.
- Mancino, E. (2006). *Autoformazione in età adulta. Fernando Pessoa e la scrittura di sé*. Milano: Mimesis.
- Manghi, S. (2004). "Su Bateson nel centenario della nascita". Disponibile on line al blog di Sergio Manghi.
- Manghi, S. (2007). "Risonanza partecipe. La responsabilità come responsiveness e modernità liquida". In *Rivista Italiana di GruppoAnalisi*, n.1.
- Mapelli, B. (2004) *Nuove virtù*. Milano: Guerini Studio.
- Marassi, M. (2015). "Il corpo in Merleau-Ponty". In Risoli, A e Antognetti, A. (2015). *Il corpo al centro. Dalla riabilitazione al metodo SaM*. Milano: LED.
- Marchino, L., Mizrahil, M. (2004). *Il corpo non mente. Comprendere sé stessi liberando le proprie emozioni*. Trento: Frassinelli.
- Marcoaldi, F. (2008). *Il tempo ormai breve*. Torino: Einaudi.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e modernità*. Milano: Unicopli.
- Marzano, M. (2004). *Straniero nel corpo. La passione e gli intrighi della ragione*. Milano: Giuffrè.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1996). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massari, L. (2012). "Prevedere l'imprevisto nella tutela dei minori". In Formenti, L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo, 243-262.
- Maturana H., (1988). "Reality: The search of objectivity or the quest for a compelling argument" In *The Irish Journal of Psychology*, Special Issue on "Radical Constructivism. Autopoiesis and Psychotherapy", Vincent Kenny (a cura di), vol.9, n.1.
- Maturana, H.; Varela F. (1987). *Autopoiesis and Cognition: the realization of the living*. Boston: Reid Publication.

- Maturana, H.; Varela F. (1999). *L'albero della conoscenza*. Roma: Garzanti.
- Matthews, E. (2006). *Merleau-Ponty. A guide for the perplexed*. London: Continuum.
- Mauss, M. (1979). *Sociology and Psychology*. London: Routledge.
- May, G. (1982). *Will and Spirit: A Contemplative Psychology*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Mazzei, L.A., Jackson, A.I. (2009). "The limit of voice", in Jackson, A.J., L.A. Mazzei (Eds.). *Voice in qualitative inquiry. Challenging, conventional, interpreting and critical conceptions in qualitative research*. London: Routledge, 1-14.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, Self and Society*. Edited by C.W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1968). "Cybernetics of cybernetics". In Foerster, H. von, White, J.D., Peterson, L.J. and Russell, J.K, (Eds). *Purporvise System: The first Annual Symposium of the American Society of Cybernetics*. New York: Spartan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2002) *The Phenomenology of Perception*. Oxon: Routledge Classics.
- Merleau-Ponty, M. (2004) *The World of Perception*. Oxon: Routledge Classics.
- Merrill, B. (2007). "Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners". In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron e A. Siig Andersen (Eds). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Merrill, B. & West, L. (2014). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Lavis: Apogeo.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. New York: John Wiley and Sons.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: theory to practice. New Direction for Adult and Continuing Education*, 74, Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.
- Mezirow, J., et al. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, A. (2005). *La rivolta del corpo. I danni dell'educazione violenta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morelli, U. (2006). *Conflitto, identità, interessi*. Roma: Meltemi.
- Morelli, U. (2011). *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto. Cosa è la natura umana?* Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003b). "L'esperienza sensibile. Dialogando con Merleau-Ponty". In *Encyclopaideia*, 14.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

- Mortari, L. (2006b). *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liquori.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Mottana, P. (2004). *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*. Milano: Mimesis.
- Mottana, P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis.
- Mustacchi, C. (2001). *Nel corpo e nello sguardo*. Milano: Unicopli.
- Nancy, J. (2000). *Being Singular Plural*. California: Stranford University Press.
- Nancy, J. (2001). *Essere singolare plurale*. Tr. di Davide Tarizzo. Torino: Einaudi.
- Nash, R. J. (2002). *Spirituality, ethics, religion, and teaching: A professor's journey*. New York: Teachers College.
- Nash, R. J. (2004). *Liberating scholarly writing: The power of personal narrative*. New York: Teachers College.
- Navarini, C. (2007). *Etica della metafora. Una rilettura di George Lakoff*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nave, L. (2009). *Il counseling. Comunicazione e relazione nell'incontro con l'altro*. Milano: Xenia.
- Nave, L., Arrigoni, F. (2013). *Come in cielo così in terra. La cura tra medicina, filosofia e scienze umane*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teaching going?* New York: Teachers College.
- Nietzsche, F. (2006). *Divieni ciò che sei*. (a cura di) Carbone, M. e Jung, J. Milano: Christian Marinotti Edizioni.
- Ngozi Adichie, C. (2015). *Dovremmo essere tutti femministi*. Torino: Einaudi.
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Noë, A. (2009). *Perché non siamo il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Norris, J., & Sawyer, R. (2012). "Toward a dialogic methodology". In Norris, J., Sawyer, R., & Lund D. (Eds.) *Duoethnography. Dialogic methods for social, health, and educational research*. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press, 9-39.
- Nuvolati, G. (2006). "Il flâneur dai Passages a Internet. Tra sociologia e letteratura, un'analisi del camminare senza meta". In *Tuttolibri*, p.12.
- Nuvolati, G. (2013). *L'interpretazione dei luoghi. Flânerie come esperienza di vita*. Firenze: University Press.
- Palazzoli, M.S., Boscolo, L., Cecchin, G.F., & Prata, G. (1975). *Paradosso e Controparadosso*. Milano: Feltrinelli.

- Palmieri, C. & Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per la cura di un processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Panksepp, J. (2014). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papadopoulos, R. (2009). "L'epistemologia e la metodologia in Jung". In Id., *Manuale di psicologia junghiana*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Parsons, D. L. (2000). *Streetwalking the Metropolis: Women, the City and Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Pasini, B. (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (a cura di). Santarcangelo di Romagna: Apogeo.
- Pascal, B. (1967). *Pensieri*. A cura di P. Serini. Torino: Einaudi.
- Pessa, E., Penna, M.P. (2000). *Manuale di scienza cognitiva*. Bari-Milano: Laterza.
- Passerini, L. (1991). *Storie di donne e femministe*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Passing, K., Scholz, A. (2010). *Perdersi m'è dolce... Piccolo manuale per perdere l'orientamento e imparare a vagabondare senza meta*. Milano: Feltrinelli.
- Paterson, J.G. & Zderad, L.T. (1976). *Humanistic Nursing*. New York: John Wiley & Sons.
- Perloff, M. (2010). "Language in migration: multilingualism and exophonic writing in the new poetics." In *Textual Practice*, 24, 4. Print, 731-33.
- Peruzzi, P. (2005). "L'ultima lezione di Gianfranco Cecchin" in *Curiosità. Irriverenza. Pregiudizi*. Rivista di Consulenza e Ricerca per i Sistemi Umani Connessioni, n.16, 23-34.
- Petrosino, S. (2009). *Jacques Derrida. Per un avvenire al di là del futuro*. Roma: Edizioni Studiorum.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Picchio, A. (2010). *Social Reproduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pievani, T. (2006). *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Pievani, T. (2015). "Prefazione". In P. Maccagno. *Lungo lento. Maratona e pratica del limite*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Pineau, G. (1998). (a cura di) *Accompagnements et historie de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinel, J.P. (2007). *Psicobiologia*. Bologna: Il Mulino.
- Pink, S. (2015) *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage Publication.
- Pinotti, A. (2011). *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*. Roma-Bari: Laterza.
- Proust, M. (1922). *Remembrance of Things Past. Volume 1: Swann's Way: Whinin a Budding Grove*. The definitive French Pleiade edition translated by C. K. Scott Moncrieff. London: Pelican.
- Pylyshyn, Z.W. (1984). *Computation and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pope, A. (1984). *Il riccio rapito*. Bologna: Bur.

- Portes, A. (1998). "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology". In *Annual Review of Sociology*. Vol. 24, 1-24
- Possamai T. (2009). *Dove il pensiero esita. Gregory Bateson e il "doppio vincolo"*. Verona: Ombre Corte.
- Quagliata, A. (2014). *I-Learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa*. Roma: Armando Editore.
- Qualley, D. (1997). *Turns of Thought: Teaching Composition as Reflexive Inquiry*. London: Heinemann.
- Reinharz, S. (1997). "Who I am? The need for a variety of selves in the field" In *Reflexivity and Voice*. In Hertz, R. (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reason, P. (1988) (Ed.). *Human Inquiry in Action*. London: Sage Publication.
- Reed-Danahay, R. E. (1997) (Ed.), *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Oxford, UK: Berg.
- Reese, M. (2015). *Moshe Feldenkrais: A life in movement*. California, Usa: ReeseKress Somatitcs Press.
- Reggiani Gelmini, P. & Tiraboschi M. (2006). *Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*. Milano: Gioffrè Editore.
- Reich, E., Zornánszky, E. (2006). *Bioenergetica dolce. Guida al massaggio del bambino per risvegliare l'energia vitale*. Milano: Tecniche Nuove edizioni.
- Richardson, L. (1994). "Writing: a method of inquiry". In *Research* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S (Eds). *Handbook of Qualitative*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Richin, M. (1989). *Nous sommes au monde*. Paris: Gallimard.
- Rigotti, F. (2016). "Stupore". In rivista online *DoppioZero*, 11.07.
- Risoli, A e Antognetti, A. (2015). *Il corpo al centro. Dalla riabilitazione al metodo SaM*. Milano: LED.
- Ritzer, G. (1997). *Introduction of sociology*. Los Angeles & London: Sage Publications.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G. e Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers C.R. (1980). *Un modo di essere*. Firenze: Martinelli.
- Rogers, C.R., Kinglt, G. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri.
- Rosiek, J.L. (2013). "Beyond the Autoethnography versus Ironist Debate: Using Charles Sanders Peirce and Cornel West to Envision an Alternative Inquiry Practice" in Denzin, N.K; Giardina, D. (Eds), *Global dimensions of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, 157-180.

- Rossi, F. (1996). *Una tartaruga a passeggio. Il Flâneur, un anonimo ma onnipresente spettatore della metropoli tedesca*. Milano: Prometheus.
- Ryle, G. (2007). *Il concetto di mente*. Roma-Bari: Laterza.
- Russell, S. J., & Norving, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson New International Edition.
- Sacks, O. (1985). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. New York: Summit Books.
- Sacks, O. (2010). *Musicofilia*. Milano: Adelphi.
- Sarsini, C. (2003). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci.
- Sawyer, R., & Norris, J. (2013). *Understanding qualitative research: Duoethnography*. New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R. D., & Liggett, T. (2012). "Shifting Positionalities: A Critical Discussion of a Duoethnographic Inquiry of a Personal Curriculum of Post/Colonialism". In *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5), 628-651.
- Scardicchio (2005). *Il cielo in una stanza. Psicosomatica ed educazione tra Magritte e Battiato*. Bari: Stilo.
- Scardicchio, A.C. (2012). *Logica & Fantastica. «Altre» parole nella formazione*. Firenze: Edizioni ETS.
- Scardicchio, A.C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2005). *A una spanna da terra: indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2015). "Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre". In *Riflessioni Sistemiche*, n.12, 78-89.
- Scott, J. (1991). "The evidence of experience". In *Critical Inquiry*, 17, 773-797.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seale, C. (1999). *The quality of Qualitative Research*. London: Sage Publication.
- Seggiaro, N. (2009). *La chair et le pli. Merleau_Ponty, Deleuze e la multivocità dell'essere*. Milano: Mimesis.
- Severgnini, B. (2001). *Il manuale dell'imperfetto viaggiatore*. Milano: Rizzoli, Bur.
- Shapiro, L. (2007). "The Embodied Cognition Research Programme". In *Philosophy Compass*, 2, 338-46.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. London: Routledge.
- Shorter, E. (1986). *La tormentata storia del rapporto medico-paziente*. Milano: Feltrinelli.

- Sini, C. (1991). *Il simbolo e l'uomo*. Milano: Egea.
- Smith, B. (2007). "The state of art of narrative inquiry: Some reflection". In *Narrative Inquiry*, 17, 391-398.
- Smith, C. (2005). "Epistemological intimacy: A move to autoethnography". In *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), article 6.
- Smith, L., Thelen, E. (2003). "Development as a Dynamic System" In *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 343-48.
- Smith, K. (2010). *Piccolo manuale dei grandi sbagli*. Lavis: Corradini Editore.
- Sparti, D. (1996). *Soggetti al tempo. Identità personale tra analisi filosofica e costruzione sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Spivak, G. C. (1994). "Can the Subaltern Speak?". In Williams, P. & Chrisman, L. (Eds). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. Harlow: Longman, 65-111.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., Giuzouasis P. (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Spry, T. (2011). "Performative Autoethnography. Critical Embodiments and Possibilities.". In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Stanley, L. & Wise, S. (1993). *Breaking Out Again: Feminist Ontology and Epistemology*. London: Routledge.
- Steier, F. (Ed.) (1991). *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Stein, E. (1986). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liquori.
- Striano, M. (2008). "Formazione degli insegnanti e dispositivi riflessivi". In Fabbri, L., Striano, M., Malacarne, C. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli, 67-102.
- Strollo, M. R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Strollo, M. R., Capobianco, R. (2009). *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tabossi, P. (1998). *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale*. Bologna: Il Mulino.
- Tabucchi, A. (1983). *Donna di Porto Pim e altre storie*. Palermo: Sellerio.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Carocci, Roma.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Teresa D'Avila (2015). *Il Castello interiore*. Roma: Edizioni Paoline.
- Thelen, E. (2000). "Grounded in the World: Developmental Origins of the Embodied Mind". In *Infancy*, 1, 3-28.

- Thomas, C. (2005). *Una volta ero soldato. Dall'orrore del Vietnam all'incontro con il buddhismo*. Milano: Oscar Mondadori.
- Thoreau, H. D. (1970). *Walden ovvero la vita nei boschi*. Milano: Oscar Mondadori.
- Thoreau, H.D. (2008). *L'agire del mondo. Ragionando di scienza, natura, esperienza umana*. Donzelli: Roma.
- Tillmann-Healy, L. M. (1996). "A secret life in a culture of thinness: Reflections on body, food and bulimia". In Ellis, C. & Bochner, A.P. (Eds). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: AltaMiraPress, 76-108.
- Tompkins, J.P. (1996). *A life in school: What the teacher learned*. Reading, MA: Perseus Books.
- Thompson, E., Lutz, A., and Cosmelli, D. (2005). "Neurophenomenology: an introduction for neurophilosophers,". In Akins, A. & Kathleen, B. (Eds). *Cognition and the Brain. The Philosophy and Neuroscience Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-66.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tolja, J., Speciani, F. (2015). *Pensare con il corpo. Lavoro, spazi, tempi, relazioni, abbigliamento, linguaggio, cibo, sessualità: ogni nostra scelta di vita ci cambia anche a livello fisico*. Milano: Tea.
- Ugazio, V. (1998). *Storie permesse storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ugazio, V., & Castiglioni, M. (1995). Identità sociali e modelli di socializzazione a confronto. *Ricerche di psicologia*, 19, 79-106.
- Umiltà, C. (1999). *Manuale di neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.
- Ungaretti, G. (1931/2011*). *L'Allegria*. Milano: Mondadori.
- Valastro, O. M. (2016). *Diario di un formatore autobiografico. Esperienze di narrazione e scrittura di sé*. Roma: Nuova Cultura.
- Varela, F. (1992). *Ethical Know-How. Action, Wisdom, and Cognition*. Stranford: Stranford University Press.
- Varela, F. (1994). "Il reincanto del concreto". In Capucci P.L (a cura di) *Il corpo tecnologico*. Bologna: Baskerville, 143-159.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Veronese, G., Castiglioni, M. (2013). "Strengthening positive functioning in children growing up amidst political and military violence: The role of emotions in adjusting to trauma". In Changiz Mohiyeddini, Michael Eysenck and Stephanie Bauer (Eds). *Psychology of Emotions*, Vol. II. New York: Nova Science.
- Veronese, G., Pepe, A. (2016). "Positive and negative affect in children living in refugee camps: assessing the psychometric proprieties and factorial invariance of the PANAS-C in the Gaza Strip". In *Evaluation & the Health Professions*.

- Viggiani, G. (2016). *Nomen Omen. Il diritto al nome tra Stato e persona in Italia*. Milano: Ledizioni.
- Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini.
- Vitale, A. (2016). "Oltre il modello Ghostbusters. Perché allestire un laboratorio per una pratica di orientamento?" in Pasini, B. *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (a cura di). Santarcangelo di Romagna: Apogeo, 183-194.
- Vygotskij, L. (2008). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. (a cura di) Mecacci, L. Roma-Bari: Laterza.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York, NY: W. W. Norton & Co.
- Watzlawick, P. (Ed.) (1984). *The invented reality. How do we know what we believe we know?* New York, London: W.W. Norton.
- Weil, S. (1992). *Gravity and Grace*. London: Routledge.
- West, L. (2006). *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor and Francis.
- West, L. (2016). *Distress the city. Racism, fundamentalism and a democratic education*. UK: IOE Press.
- Whitman, W. (2015). *Foglie d'erba*, a cura di Ceni, A. Milano: Feltrinelli.
- Wilkinson, S. (1998). "The role of reflexivity in feminist psychology". In *Women's Studies, International Forum*, 11, 493-502.
- Wilson, M. (2002). "Six views of embodiment cognition". In *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 625-636.
- Wilson, R. A. & Foglia, L. "Embodied Cognition" In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponibile on line.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Winnicott, D.W. (1996). *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigation*, trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell.
- Woolgar, S. (1989). "Foreword". In Ashmore, M. (Ed) *The Reflexive Thesis: Wrihting Sociology af Scientific Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yourcenar, M. (2014). *Le memorie di Adriano. Seguito da Tacchino e appunti*. Torino: Einaudi.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini, E. (2004). *Il corpo paziente*. Milano: Franco Angeli.
- Zatti, A. (2013). *Il sentimento motorio. Psico-socio-ecologia dell'educazione psicomotoria*. Milano: Franco Angeli.

SITOGRAFIA

- Altravisione di Antonio Caruso: www.centropantarei.it.
- Articolo accademico di Gallese, Ferri e Sinigaglia, “Corpo, Azione e Coscienza Corporea di Sè: Una Prospettiva Neurofenomenologica”: <http://www.stoqatpul.org>.
- Associazione nazionale insegnanti del Metodo Feldenkrais: <http://www.feldenkrais.it>.
- Associazione inglese degli insegnanti del Metodo Feldenkrais: <http://www.feldenkrais.co.uk>.
- Bergvall Caroline: <http://www.carolinebergvall.com>.
- Biennale di arte contemporanea di Tessalonica GR, anno 2015: <http://www.biennialfoundation.org>.
- Circolo Bateson: www.circolobateson.it.
- Finlay Linda: <http://lindafinlay.co.uk>.
- Federazione internazionale degli insegnanti del Metodo Feldenkrais: <https://feldenkrais-method.org>.
- International Congress of Qualitative Inquiry: <http://icqi.org>.
- Istituto di Filosofia Arturo Massolo Università di Urbino “Isonomia”: <http://isonomia.uniurb.it>.
- Istituto Metodo Feldenkrais di Milano diretto da Mara Della Pergola: <http://www.istitutofeldenkrais.it>.
- Museo dell’empatia di Londra: <http://www.empathymuseum.com>.
- Pedagogia del corpo di Ivano Gamelli: <http://www.pedagogiadelcorpo.it>.
- Progetto editoriale DoppioZero: www.doppiozero.com.
- Rivista di informazione comasca: <http://www.ecoinformazioni.it>.
- Rivista Riflessioni Sistemiche: www.aiems.eu.
- Quotidiano La Provincia di Como: www.laprovinciadico.com.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu>.
- Tesi di dottorato di Mario, D. “Se immagino capisco. Il ruolo dei processi simulativi e metaforici nella comprensione del testo” (nota 6): <http://dspace.unive.it>.
- Università di Canterbury (UK), Christ Church University: <https://www.canterbury.ac.uk>.

RINGRAZIAMENTI

La meraviglia è il principio della conoscenza. (Aristotele)

Il primo, e sincero, ringraziamento va a Laura Formenti per aver avermi incoraggiato a intraprendere il cammino di questo lavoro di tesi. La ricerca mi ha portato a esplorare molti sentieri e lei, con il suo esempio, ha aiutato i miei pensieri a trasformarsi in azioni e in una prassi di ricerca di ampio respiro. Grazie per la persistente fiducia che ha risvegliato e coltivato in me, e per la disponibilità, personale e professionale, che mi ha sempre dimostrato.

Un ringraziamento speciale va a Linden West per il ruolo di tutor svolto durante il mio soggiorno di studio a Canterbury e, un altro grazie, ancora più importante, per avermi incoraggiato a sperimentare il metodo auto/biografico seguendo le mie personali intuizioni.

Un grande ringraziamento va a Andrea Prandin, Luca Massari, Paolo Maccagno, Alessia Vitale e Guido Veronese che mi hanno aiutato, con i loro suggerimenti, a realizzare gli studi di caso sul campo. Desidero precisare che ogni eventuale imprecisione nei loro consigli, riportata nella tesi, è imputabile soltanto a me.

Un doveroso ringraziamento va alle partecipanti dei casi di studio le cui parole hanno generato un percorso caratterizzato dal senso della meraviglia e della scoperta.

Un altro, ma non meno importante, ringraziamento va a Federica Jorio per aver seguito con interesse scientifico e, soprattutto, con amicizia il lavoro di scrittura.

Un ringraziamento sincero all'amica Kathrin Wulderlinch che mi ha donato idee creative, stimoli preziosi e fondamentali suggerimenti bibliografici. Grazie per aver trascorso con me intere giornate a studiare provando per gioco, all'ora de tè, a far dialogare Proust, Derrida e Foucault.

Un ringraziamento va a Mara Della Pergola per il supporto che mi ha garantito, in questi tre anni, attraverso la pratica e lo studio del Metodo Feldenkrais.

Rivolgo il mio grazie anche a Iryna Prus e Camilla Barbanti, colleghe del XXIX ciclo, che, nei momenti di difficoltà, mi hanno ricordato quanto fossimo fortunate a vivere l'esperienza del dottorato.

Un grazie emozionante a Antonella Margiotta: è anche insieme a lei che il mio profondo interesse per la dimensione corporea e sensibile sta prendendo forma nella quotidianità della mia vita.

Grazie agli amici di Philo: al gruppo Grass - in modo particolare, a Nadia Tralli, Alessandra Rigamonti, Mara Pirotta, Giovanni Forlani e Ilaria Denti – e ai componenti del laboratorio di pratiche filosofiche dedicato alla voce, a cura di Domitilla Melloni e Fabio Michelin, - in modo particolare a Cinzia Figus, Ludovica Amat, Roberta Secchi, Isabella Barcella, Chiara Cabassi e Roberto Amella - con i quali faccio esperienza dell'essere costitutivamente relazione con "altri" dentro il mondo della "natura".

Grazie ai colleghi del gruppo di ricerca Frogs - Andrea Galimberti, Silvia Pincioli, Federica Vergani, Laura Osio e Maddalena Rossi - per osare a connotare positivamente l'incertezza, il sogno, il desiderio e l'errore, dunque il dis/orientamento, come dimensioni cruciali della vita umana.

Altri ringraziamenti desidero rivolgerli a Ivano Gamelli, Romano Madera, Alan Bainbridge, Angela Voss, Simon Wilson, Kene Igweonu, Sonia Overall, Mike Spence e June Boyce-Tillman per il tempo, la disponibilità e la gentilezza che hanno dedicato alle mie domande.

Inoltre, voglio ringraziare anche i tutti ricercatori con cui ho avuto modo di confrontarmi in questi anni di dottorato. In particolare ringrazio Rob Evans, Fergal Finnegan, Marianne Horsdal, Barbara Merrill, Nicolas Perrin e Katja Vanini del LHBN of ESREA; Angelo Benozzo insieme a Alessandra Frigerio, Laura Galuppo, Silvia Gilardi, Lorenzo Montali e Silvio Ripamonti componenti del gruppo di coordinamento laboratorio nomade di ricerca qualitativa PQR; Claudia Baracchi, Francesca Antonacci, Vittorio Morfino e Monica Guerra per il ruolo di discussant negli incontri di presentazione del Dipartimento "Riccardo Massa" per lo stato di avanzamento della ricerca.

Un altro grazie sorridente agli amici del Circolo Bateson e delle associazioni Aiems e Assimss, con i quali ho condiviso giornate di vacanza e studio dove ho approfondito la conoscenza dell'Ecologia della Mente. In modo speciale, penso a Rosalba Conserva, Sergio Boria e Fabrizio Consorti che continuano a regalarmi importanti riflessioni sistemiche sul tema della complessità.

Un palpitante grazie a Beppe Pasini per avermi regalato una spugna da cucina come invito a "non mollare" nel lavoro di scrittura per un libro collettaneo dedicato al laboratorio formativo tra stili, metafore e epistemologie. Il libro è ora nelle mani dei lettori e con suo gesto ha dato senso, e ironia, all'impegno che richiede la cura educativa.

Un grazie anche a Leo Miglio e Paolo Trivellato per avermi incoraggiato a scrivere e, soprattutto, per la saggezza nell'indicarmi a (ri)cercare la mia strada, personale e professionale.

Grazie a Kyle Jonhson e Layla Bianchi per avermi trasmesso il fascino per la letteratura e la cultura anglo-americana e a Alfredo Tomasetta per avermi inviato numerosi articoli scientifici sul tema dell'*Embodied Cognition*.

Infine grazie ai miei amici: Marina Fiorentino, Antonella Simone, Mina Molinari, Monica Del Monte e Laurent Jacquim perché le mie risate sono più belle se insieme alle loro.

Un altro grazie a Chiara Scardicchio, Chiara Curcetti, Ori Jedlowski, Raffaella Guzzini, Andrea Di Martino, Inge Gobin, Milena Costa, Martina Scapin e Iara De Lucia perché la loro amicizia mi è da stimolo per esplorare le dimensioni della bellezza, della danza, della musica, del sogno, dell'immaginario, della poesia e della consapevolezza corporea.

Un ultimo grazie, che è grande quanto tutti gli altri insieme, a mia madre Luisa, mio padre Giammario e mia sorella Valentina con il suo compagno Salvo. Senza di loro, la mia vita sarebbe tutta un'altra storia.