La Pedagogia del corpo per lo Spazio democratico: il progetto educativo S.P.A.C.E.

Nicoletta Ferri*, Ivano Gamelli*,
Fabio Maccioni*, Chiara Mirabelli*

Riassunto

L'articolo presenta il ruolo della Pedagogia del corpo all'interno del progetto S.P.A.C.E., selezionato da 'Con i Bambini' nell'ambito del 'Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile' e promosso da WeWorld Onlus. Promuovendo un'ottica di cittadinanza attiva e partecipata, il progetto è finalizzato a migliorare le condizioni sociali e scolastiche di studenti pendolari adolescenti che vivono in aree isolate del territorio italiano ad alto rischio di dispersione scolastica e povertà educativa.

In S.P.A.C.E. alcune declinazioni della Pedagogia del corpo – la narrazione auto-mitobiografica, la cartografia esperienziale, l'improvvisazione teatrale –, nelle proposte formative rivolte agli educatori che incontrano quotidianamente gli adolescenti, diventano per ognuno vie per esplorare e re-immaginare i territori che si attraversano e si abitano, in direzione di una cittadinanza democratica che non sia solo a parole, ma incarnata in corpi viventi.

Parole chiave: *Autobiografia, cartografia esperienziale, formazione, improvvisazione, mitobiografia.*

Embodied Pedagogy for a situated democracy: the educational project S.P.A.C.E.

The article focuses on the role of Embodied Pedagogy within the project S.P.A.C.E., selected by the social enterprise 'Con i Bambini' as part of 'The Fund Against Educational Poverty in Children and Youth' and promoted by WeWorld Onlus. Looking towards a democratic citizenship education, the project aims to improve social and school conditions for teenager commuting students who live in remote Italian areas with high risk of school dropout and educational poverty.

Auto-mythobiographical narration, experiential cartography and theatrical improvisation are different declinations of Embodied Pedagogy that in the Project S.P.A.C.E. become training proposals addressed to

* * Università degli Studi di Milano-Bicocca.
Il presente contributo è il risultato di una progettazione comune fatta di confronti, scambi e integrazioni fra gli autori. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: § 1 Ferri, § 2 Gamelli, § 3 Mirabelli, §§ 4-5 Ferri, § 6 Maccioni.

Civitas educationis, a. XI, n. 1, giugno 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857597386 • DOI: 10.7413/2281-9568026
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

educators who work with teenagers. They offer new ways to explore and re-imagine crossed and inhabited territories, in the direction of an embodied, living, democratic citizenship.

Key words: *Autobiography, experiential cartography, education, improvisation, mythobiography.*

1. Progetto e modello formativo

L'articolo intende dare un contributo sul tema dell'educazione alla cittadinanza democratica presentando alcuni tratti costitutivi e di realizzazione del modello formativo proposto all'interno del progetto S.P.A.C.E., selezionato da 'Con i Bambini' nell'ambito del 'Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile' e promosso da WeWorld Onlus. Il progetto nasce per migliorare le condizioni sociali e scolastiche di studenti pendolari adolescenti che vivono in aree isolate del territorio italiano ad alto rischio di dispersione scolastica e povertà educativa. In Italia ci sono oltre 11 milioni di studenti pendolari che ogni giorno si spostano dal proprio comune per raggiungere la scuola: la distanza percorsa, il tempo del viaggio e la percezione della propria condizione possono generare disagi e stress e in alcuni contesti essere elementi chiave per innescare processi di abbandono scolastico. Sono infatti in progressivo aumento le ricerche che indagano gli effetti di una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali (Batini & Bartolucci, 2016). Attrezzare educativamente i luoghi vissuti dagli studenti pendolari e rafforzare e coinvolgere la comunità educante sono gli strumenti principali di S.P.A.C.E. per contrastare la dispersione scolastica.

Nei passati mesi di pandemia e di isolamento fisico il progetto ha cercato di rilanciare strumenti innovativi, anche utilizzando il mezzo digitale, per creare delle piazze virtuali e alternative che consentissero ai ragazzi di trovare momenti di significativa socialità in una rete educativa di connessione tra scuola e territorio. Proprio sul recupero di un forte senso di appartenenza territoriale vuole muoversi il modello di formazione e di intervento tratteggiato nel presente articolo – indirizzato a operatori socio-educativi dei diversi territori interessati e realizzato dell'équipe di ricerca di Pedagogia del corpo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, partner del progetto – delineando modalità corporeo-percettive per interrogare l'esperienza personale, creare appartenenza e costruire senso aggregativo per contrastare fenomeni di povertà educativa. Il dispositivo di intervento proposto si iscrive nella cornice teorica e pratica della Pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), che intende promuovere l'educazione come messa in gioco di pensiero-corpo-emozione e dunque come esperienza globale contestualizzata e condivisa, dove poter sviluppare le proprie attitudini, apprezzare la diversità e allenarsi a giocare un ruolo attivo nella vita partecipativa comunitaria.

2. Il corpo sensibile

Noi abbiamo un corpo. Il corpo è lo snodo di ogni conoscenza: le parole hanno un corpo, la scrittura ha un corpo, la lingua è un atto motorio. L'arte è da sempre necessariamente incarnata. Nelle scuole antiche, era nel ginnasio, ossia nel luogo deputato agli esercizi fisici, che si tenevano le lezioni di filosofia.

Il corpo è gesto. Dove oggi vi è un concetto, in origine vi era un gesto. Ritrovare quel gesto per riconoscere il processo che conduce alla creazione di ciò che infine chiamiamo idea, è il compito che ci attende come educatori sempre, e per una cittadinanza democratica: il corpo è democratico; le pratiche sociali, politiche, educative invece molto spesso democratiche non sono. Anzi: proprio sui corpi, come ben ha illustrato ad esempio Michel Foucault, si esercita il potere opposto. La direzione di senso che ci muove è che la consapevolezza del nostro essere costitutivamente e innanzitutto corpi in relazione possa essere anche un metodo per esercitarci alla democrazia.

Da circa vent'anni esiste un insegnamento accademico denominato 'Pedagogia del corpo', tenuto fin dagli inizi da Ivano Gamelli, istituito presso il Dipartimento di Scienze Umane per formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. L'insegnamento obbligatorio è rivolto agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria. Un esame sostenuto da circa mille studenti ogni anno.

La Pedagogia del corpo intende trasferire nei vari ambiti formativi, elaborandoli in funzione delle età e dei contesti, princìpi che stanno alla base dell'educazione corporea e motoria nelle sue diverse forme, tra le quali: la psicomotricità, la danza, lo yoga, i metodi di consapevolezza corporea come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le pratiche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, le differenti discipline sportive, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea, e naturalmente le declinazioni in prospettiva inclusiva delle diverse proposte.

Per quanto tale insegnamento abbia dunque una sua specificità disciplinare, la Pedagogia del corpo non deve essere intesa come una teoria particolare dell'educazione da affiancare alle tante (troppe) educazioni che già affollano il panorama delle scienze umane. La Pedagogia del corpo intende rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione e della cura, dove il corpo risulta spesso assente o imbrigliato, semplicemente parlato, per integrare saperi ed esperienze abitualmente separati. La formazione corporea all'educazione è formazione a una presenza, una competenza a esserci. Essa intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato sulla consapevolezza del movimento, su certe ritualità, sull' organizzazione attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi.

Per queste ragioni, occorre che la Pedagogia del corpo sia sperimentata, introiettata e non solo 'studiata', affinché l'adulto-educatore sia autenti-

camente reso sensibile a riconoscere i bisogni profondi che il bambino/il giovane/l'adulto/l'anziano esprime globalmente, in quanto 'corpomente'.

Benché sia difficile definire sinteticamente presupposti e articolazioni di una Pedagogia del corpo, a titolo puramente indicativo si indicano qui alcune linee di sviluppo, tre 'contenitori' (a loro volta declinabili al loro interno in molti contenuti specifici).

1) Il primo contenitore riguarda tutto ciò che attiene la tradizione cosiddetta psicomotoria. Psicomotricità è una parola che, prima di ogni teoria e tecnica, rinvia a una condizione ontologica degli esseri umani, ovvero al modo di essere, di abitare e di conoscere il mondo che il bambino privilegia ai suoi esordi nella vita.
   In Italia, a partire dagli anni '70, la 'rivoluzione' psicomotoria s'intrecciò con altre ricerche. 'A scuola con il corpo' fu lo slogan che fece da cappello a un'intensa stagione educativa che impose con forza il tema della soggettività dell'apprendere e dell'imparare. Non si reclamava semplicemente il fatto che i luoghi formativi riconoscessero finalmente ai linguaggi altri rispetto alla parola. Quell'invito ad accogliere il corpo conteneva in sé una sfida più radicale, una sfida che rifletteva nel mondo dell'educazione utopie capaci di appassionare e coinvolgere in un progetto di cambiamento epocale un'intera generazione. Da luogo da controllare e disciplinare, il corpo divenne luogo da animare e ascoltare. Tutto ciò contribuì al disvelamento dell'artificiosità delle separazioni fra mente e corpo, parola e movimento, cognizione ed emozione, mondo della vita e mondo dell'educazione, alla riflessione sul valore pedagogico dell'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi. Prese forma un'idea di relazione educativa come evento inter-soggettivo o, per dirla con Merleau-Ponty, intercorporale. La psicomotricità si è insomma via via andata imponendo ben al di là della sua specificità relativa a un determinato *setting*.
2) Lo stesso potenziale conduce al secondo contenitore identificabile con il progressivo affermarsi di un'idea di prassi pedagogica che ha rotto gli indugi circa la necessità, in educazione, di porsi il problema delle condizioni estetiche (di ciò che si apprende attraverso i propri sensi) di qualsivoglia apprendimento. La percezione sensoriale, la cognizione e l'azione non avvengono in sequenza: le tre funzioni agiscono in modo simultaneo. Non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio (come anche dimostrato dalla ormai nota teoria dei neuroni specchio). Il successo di ogni apprendimento è dunque legato alla compresenza di osservazione e azione. La via estetica della Pedagogia del corpo si alimenta soprattutto delle ricerche in ambito teatrale. Luogo di azione e di parola, il teatro si è sempre trovato nella sua ricerca a interrogarsi e a sperimentare intorno a categorie che sono fondative della stessa educazione: il testo (la parola), il corpo, lo spazio, il tempo. Il teatro – come sosteneva Riccardo Massa – è una grande metafora dell'educazione. Ciò che è vero nel teatro lo è anche in educazione e viceversa. Come nel teatro così nell'educazione: prima dei luoghi in cui si sviluppano i loro reciproci saperi con i quali si tende tradizionalmente a identificarli, prima degli edifici che li ospitano,

prima delle istituzioni che sono loro proprie, prima dei contenuti e delle metodologie, la struttura portante che li qualifica entrambi è determinata dalle relazioni fra coloro che li fanno, ovvero dall'intreccio delle loro voci, dall'incontro dei loro corpi. Qualsiasi contesto educativo è già 'teatro'. La formazione di un educatore non può che essere profondamente arricchita dunque dal sapere che proviene dal mondo del teatro.

3) Il terzo contenitore, quello narrativo, rintraccia la dimensione corporea del conoscere, propria della pedagogia del corpo, oltre i suoi confini disciplinari, nei luoghi di frontiera, di connessione e di scambio fra i vissuti del corpo e la rielaborazione discorsiva e conversazionale, sia orale sia scritta, dell'esperienza. Un tema centrale per chi si occupa di educazione, affinché vi sia non una semplice trasmissione dall'alto in basso, bensì una partecipazione viva al proprio educarsi, principio democratico per eccellenza. Come dare parola al corpo? Come dare corpo alla parola? Il corpo e la parola, l'azione e la riflessione non sarebbero separabili in ogni autentica pratica formativa. Narrazione ed esperienza, corpo e parola, azione e simbolizzazione si intrecciano contemporaneamente nella relazione educativa attraverso un processo di mutua contaminazione (Gamelli & Mirabelli, 2019). E ogni narrazione è sempre una relazione. Una relazione incorporata. Che i linguaggi si incontrino e si contaminino. Da come si compongono e si intrecciano tutti questi momenti fra loro e con altri ancora discende la qualità della formazione e di ogni relazione educativa.

La cornice teorica della Pedagogia del corpo è il principale riferimento epistemologico per l'intervento formativo nel progetto S.P.A.C.E., che si è articolato nell'utilizzo di strumenti pratici provenienti da diversi ambiti disciplinari, distinti e tra loro intrecciati: auto-mitobiografia, cartografia esperienziale, azioni partecipate sul territorio, improvvisazione teatrale. I paragrafi che seguono tentano di restituire il contributo specifico di questi differenti interventi all'interno del progetto evidenziando la funzione che ognuno di essi può avere verso un'educazione alla cittadinanza attiva e democratica.

3. Lo spazio auto-mitobiografico

senza nome uom non ci vive in terra;
sia buono, o reo, ma, come aperse gli occhi,
da' genitori suoi l'acquista in fronte.
Omero, *Odissea*, libro VIII

Dall'*Odissea* alle nostre odissee quotidiane, dal viaggio mitico di Ulisse alle nostre auto-mitobiografie, come porta d'ingresso per la nostra formazione S.P.A.C.E., nell'autunno 2020 abbiamo scelto con gli educatori coinvolti di esplorare ognuno il proprio nome, per raccontarsi e raccontare. Il nostro nome è uno dei primi 'spazi' che abitiamo, sin da quando veniamo

al mondo, e già prima, tra coloro – quasi sempre i nostri genitori – che lo hanno scelto per noi, mentre eravamo radicati nel corpo di nostra madre.

Prima di descrivere l'esperienza formativa, dandole senso in relazione al contesto più ampio della Pedagogia del corpo, di cui la via narrativa è una delle anime, una sintetica premessa su biografia, autobiografia, mitobiografia:

> La dimensione biografica è decisiva: essa pone la psiche individuale nell'interfaccia tra la società e le sue forme culturali da un lato, e la costituzione biologica dall'altro. In questo senso essa raccoglie l'eredità storica del pensiero che ha riconosciuto ogni contenuto ideale come influenzato dalla storia sociale, dalla corporeità e dalle pulsioni, dalle dimensioni psichiche concettuali e simboliche, dalle peculiarità delle origini familiari e individuali. Riconoscere alla dimensione biografica la sua ineliminabilità nella comunicazione vuol dire costruire un contesto efficace di articolazione possibile. Qui il biografico comprende tanto l'aspetto autobiografico quanto quello mitobiografico, poiché il racconto del singolo nasce da una trama di racconti precedenti e, insieme, li incarna. (Màdera, 2013: 14)

L'auto-mito-biografia di ognuno di noi nasce da una trama di racconti precedenti e vivendo li incarna: da questo substrato mitico, da questo terreno, ciascuno muove il racconto inedito della propria esistenza. Il terreno della nostra vita è di un'ampiezza che va ben oltre noi singoli, e riguarda sia il passato sia il presente e il futuro. La prospettiva mitobiografica (Bernhard, 1969; Màdera, 2012; Fresko & Mirabelli, 2016) apre l'autobiografia alle relazioni con il mondo più ampio (le biografie altrui) di cui ogni vita è innervata, e alle grandi narrazioni (familiari, sociali, culturali, mitologiche, e la stessa storia biologica della Natura cui apparteniamo) in cui siamo contenuti, nello spazio e nel tempo, dal punto di vista simbolico e da quello concreto: "*dallo sguardo interiore a quello sul mondo*".

Lo spazio esterno e lo spazio interno che abitiamo sono luoghi di relazione, nel fluire del tempo. Questo vale tanto per noi adulti quanto per gli adolescenti, che devono 'scrivere' nuove geografie di vita, spesso tra inevitabili burrasche proprie della loro crescita, e anche molta fatica, laddove il territorio adulto che colonizza ovunque lascia ben poco spazio per loro: spazio inteso anche come vero ascolto, nuove immaginazioni, concrete possibilità di azione… Con queste premesse, dove potrebbe dunque stare la cittadinanza democratica riconosciuta ai futuri adulti? Tanto che gli adolescenti (ampia fascia di età che oggi i sociologi prolungano fino a ben oltre i vent'anni) spesso tentano di occupare gli unici margini rimasti più liberi: le strade, la notte, come i cosiddetti non luoghi, e i 'paradisi artificiali'. Insieme all'ampio spazio del virtuale, ormai sempre più diffuso.

Anche noi, come formatori di questo progetto S.P.A.C.E. dedicato all'abitare con il corpo lo spazio e al muoversi in esso, nei primi *step* formativi abbiamo vissuto il paradosso di lavorare con gli educatori per lo più ognuno dalla propria scrivania, connessi tramite un monitor e reti virtuali, con la necessità di improvvisare altre vie formative e di immaginare altrimenti.

L'espressione "immaginare altrimenti" riguarda ogni processo di apprendimento e di crescita, sia della specie umana sia di ogni individuo, ed è stata scelta dal filosofo e psicoanalista Romano Màdera per dire della caratteristica filogenetica dell'essere umano che ne fa un animale visionario, in grado cioè di operare trasformazioni dell'ambiente circostante.

> La possibilità di immaginare altrimenti è data dallo sviluppo anatomico-tecnico del circuito mano-statura eretta-occhio-corteccia. La verifica-falsifica dell'agire crea la riflessione commisurando l'immagine alla realizzazione: questo processo avviene tanto per produrre un ciottolo tagliente, quanto per scrivere un racconto o provare un teorema. La prassi non riguarda solo i processi ideativi del lavoro e delle relazioni sociali [...] ma è anche fantasia che, procedendo dal vissuto, può passare al sentito, al percepito, all'espresso, allo spiegato, al compreso, all'assimilato e all'integrato. O può fermarsi in una di queste modalità. Nel gioco o nel teatro interiore – nel sogno o nella fantasia ad occhi aperti – si prova continuamente una sorta di "vita sperimentale". (Màdera, 2012: 37)

Facendo, come si dice, di necessità virtù, abbiamo così immaginato e agìto gli spazi (concreti/virtuali) come potenziali creativi che sono diventati risorse non limitate alla pandemia da Covid-19, ma anche per il futuro, quando la possibilità in presenza vedrà il suo ritorno. È stata anche un'occasione per noi adulti per avvicinarci maggiormente a uno spazio, quello virtuale, che, volenti o nolenti, appartiene pienamente alle generazioni più giovani. "*Coloro di cui ci prendiamo 'cura' cambiano il nostro sguardo sul mondo*". Curano a loro volta il nostro sguardo. Questa è reciprocità democratica.

Il valore delle pratiche auto-mitobiografiche per gli educatori, del lavoro esplorativo sul proprio corpo-psiche-spazio interiore, feconda il metodo anche con gli adolescenti, ma a partire necessariamente da sé. L'etimologia di metodo è ricerca, indagine, investigazione, e nella sua radice ha la parola 'strada, via'. Per questo ogni proposta formativa, educativa, da proporre ad altri per condurli in viaggio insieme a noi in un tratto del cammino di crescita, dovrebbe essere prima sperimentata su di sé (dal formatore, educatore, insegnante che sia): ci fideremmo mai di una guida che ci conduce lungo un cammino se ci rendessimo conto che lui/lei non l'ha mai percorso prima? "È importante dedicarsi a sé per metterci in gioco più consapevolmente come operatori".

La pratica sul nome consente esplorazioni su quanto di più astratto può sembrare appartenerci, "*in fondo sarebbe solo un nome, e invece è molto di più*", e che di converso ha una forte pregnanza corporea, profonda, incarnata. Il nome ci colloca nella geografia del nostro essere al mondo. Le stesse geografie hanno nomi (di vie, città, fiumi, montagne...).

Qui a seguire i passaggi della pratica di scrittura auto-mitobiografica proposta nel primo incontro, che ognuno ha svolto e poi condiviso in gruppo (nelle parti che si desiderava esporre, e senza nessun obbligo, poiché è materiale sensibile e privato), con il valore aggiunto dell'esercizio dell'ascolto – "*l'ascolto dà vita alla storia, fa esistere l'altro*" – e del renderci conto che le vite degli altri arricchiscono la nostra – "*le storie si co-costruiscono fecondandosi a vicenda*".

Titolo della proposta: Tracce mitobiografiche tra nome e voci
– Racconta le origini del tuo nome... Chi lo ha scelto? Ne sai i motivi? (5 min)
– Racconta che cosa sai delle origini storiche ed etimologiche del tuo nome e se c'è qualche personaggio di questa o di epoche precedenti che lo ha avuto e che ti ha in qualche modo colpito. (5 min)
– Ti piace il tuo nome? Ricordi periodi in cui non ti piaceva? Ci sono dei soprannomi che ti hanno dato? Ci sono altre persone che hai incontrato nella vita che hanno il tuo nome? Rievoca con la memoria un periodo, un episodio legato al tuo nome, il primo che ti arriva alla memoria, poi raccontalo scrivendo... (10 min)
– Su un foglio bianco, disegna una cornice. All'interno della cornice scrivi il tuo nome, e a seguire, sullo stesso foglio, scrivi i nomi sparsi delle persone più significative della tua vita, coloro che vi appartengono ora, quelle che non vedi più per le vicende della vita... Prenditi il tempo per ricordarle e scegliere dove posizionarle nel foglio. (10 min)
– Soffermati su qualcuno di questi nomi-persone, chiudendo gli occhi, e prova a ricordare il tono emotivo della loro voce mentre ti chiamano/chiamavano... fai risuonare in te queste voci con le emozioni che la memoria di esse ti evoca e genera ora. Accanto a ogni nome, scrivi un paio di aggettivi sulla sua voce. (10 min)
– Condivisione (ognuno racconta qualcosa, dà un feedback sull'esperienza).

La pratica di queste scritture, passo dopo passo, intreccia emozioni, riflessioni, racconti di eventi, in un muoversi della memoria che è, a sua volta, immaginazione – "*ricordare è immaginare*" –, nel senso nobile e creativo sopra citato: dal proprio vissuto sul nome lungo gli anni della propria vita alla famiglia d'origine, dal contesto storico-culturale più ampio ai ricordi personali e a quelli intrecciati con ciò che altri ci hanno raccontato, e così via. Con l'evidente presenza dell'Altro nei nostri racconti: "*ascoltare le proprie voci interiori per ascoltare le voci degli altri*". La nostra autobiografia è intessuta di biografie altrui. Il nome è simbolo e allo stesso tempo concretezza di vita vissuta e da vivere.

Prendi il tuo nome,
è come ti risposero
al primo strillo, il suono
in cui padre e madre ti avvolsero
appena fuori dal silenzio
e ai risvegli soffiavano
nelle tue orecchie curiose.
Sei tu nei pensieri
di chi non ti ricorda faccia e voce.
Prendi il tuo nome e scrivilo
come chi ha fame pone piano il pane

e spezzalo,
gustane il molle, e il duro e
gridalo e sgridalo e frugalo e rimbalzalo
come palla sul muro, come
sull'acqua pietra piatta. Con il nome
fatti poesia, corpo che suoni. (Piumini, 2008)

4. Narrarsi con più corpo

L'esperienza pandemica durante la quale si sono sviluppati la formazione e poi gli interventi educativi della prima parte del progetto S.P.A.C.E. ha messo a dura prova i presupposti del lavoro educativo perché, come accennato nel precedente paragrafo, ha reso necessario uno spostamento su piazze che sono diventate prevalentemente – anche se per fortuna non in modo esclusivo – agorà virtuali. La sfida è stata infatti quella di mantenere centrale l'esperienza corporea anche in un contesto pedagogico totalmente rivoluzionato come quello di una formazione *online* (Gamelli *et al.*, 2020). Così si è cercato di valorizzare un registro multimodale e multisensoriale anche nelle proposte di matrice narrativa, per promuovere un ascolto dell'altro che andasse oltre la parola e attingere alla dimensione espressiva corporea, nonostante i limiti della comunicazione in digitale: per esercitarsi ad ascoltare con tutti i sensi. La Pedagogia del corpo mira a valorizzare gli intrecci che i linguaggi verbali e linguaggi non verbali intessono laddove c'è una narrazione (Gamelli & Mirabelli, 2019), sviluppando delle prassi pedagogiche che si articolano dal corpo alla parola, seguendo dunque direzioni non lineari e gerarchiche tra i diversi tipi di linguaggio. Così, al termine della scrittura personale automitobiografica, è stata proposta una piccola pratica corporea (ispirata ad alcune tecniche di danza contemporanea) per mettersi in contatto con il proprio nome attraverso il movimento. Le narrazioni corporee autobiografiche sono modi, spesso diretti e potenti, per contattare la propria presenza viva.

> La storia di ciascun essere umano è racchiusa nel suo corpo. Di questa storia possiamo in parte parlare, sforzandoci di rintracciarne la trama nei segni che essa ha depositato nella nostra carne, ma una parte importante di essa è destinata a rimanere inaccessibile alla coscienza. […] Il corpo ci racconta sfidandoci alla comprensione dei suoi messaggi, da sempre oggetto di imprescindibile interesse per le scienze dell'uomo come pure per ogni pratica di conoscenza. (Gamelli & Mirabelli, 2019: 11)

Se educare significa mettere in relazione ciò che siamo con ciò che facciamo, sentiamo, pensiamo, per cercare un dialogo con le diverse dimensioni che ci attraversano, introdurre linguaggi performativi per dire e dirsi attraverso il corpo assume un'importanza decisiva specialmente in età adolescenziale dove si attraversa un'importante fase metamorfica che rende talvolta difficile porsi in ascolto di tale dimensione. L'intenzionalità edu-

cativa, la cura educativa (Palmieri, 2000), si traduce anche nella capacità di creare e offrire occasioni per mettersi in ascolto del corpo percepito, del corpo vissuto, in uno spazio di elaborazione che non sia necessariamente della parola che nomina e definisce il vissuto, ma che ne permetta l'espressione. Micro-contesti sensibili dove mettere in movimento in maniera attenta, ludica, leggera, aspetti di sé; ambiti in cui lasciar affiorare in modo talvolta inaspettato concrete direzioni di senso verso cui potersi indirizzare, intuendo il potenziale trasformativo.

> Educare il corpo tra "il dentro e il fuori" significa poter ripensare la cura di sé come progetto orientato alla presa di consapevolezza della propria presenza nel mondo [...]. Gli adolescenti, oggi, da un punto di vista pedagogico, hanno più che mai bisogno di riappropriarsi del loro corpo esistenziale. (Barone, 2009: 138)

Nella formazione S.P.A.C.E. si è proposto dunque agli operatori una scrittura corporea del proprio nome, anche come possibile strumento operativo nel lavoro in adolescenza.

Titolo della proposta: Danza e 'spraya' il tuo nome
La scrittura è un'azione motoria di cui si proverà ad espandere la gestualità per esplorare diversi modi corporei per entrare in relazione alle lettere che compongono il proprio nome.
Si parte dal nome o dal soprannome con cui maggiormente piace essere chiamati. Guidati dai suggerimenti esplorativi della conduttrice, ciascuno gradualmente entra in una personale sperimentazione corporea che porta a un passaggio dalla scrittura bi- a quella tridimensionale. Nella sperimentazione ogni lettera suggerisce un ritmo, un accento, una direzione di movimento, una qualità motoria, una velocità, precise qualità cinetiche e cinestetiche che consentono di andare gradualmente verso una specifica gestualità, che si fa poi azione motoria, gesto a sé.
Dopo un certo tempo di sperimentazione personale si arriva pertanto a individuare una breve sequenza di movimenti, una piccola composizione coreografica in cui ogni partecipante sintetizza e concatena i gesti a suo sentire più significativi che ha attraversato. Si invitano infine i partecipanti a trasferire su un grande foglio in forma grafica alcuni particolari del vissuto dell'esperienza cinestetica e – per tornare alle lettere – a realizzare una propria sigla, un proprio tag.

A conclusione dell'esperienza, ogni partecipante può, durante il momento di condivisione, utilizzare la modalità *whiteboard* della piattaforma virtuale con funzione 'spray', come se producesse appunto il proprio *tag* con uno spray colorato su un muro bianco.

Per quanto possa essere inusuale e per certi versi spiazzante utilizzare la scrittura corporea per entrare in contatto con il proprio nome, essa può diventare un potente strumento di conoscenza di sé e del gruppo. E questo,

nell'ottica di un'educazione alla cittadinanza, può rappresentare un'interessante palestra per allenare un ascolto empatico, prima e oltre le parole, potenziale generatore di rispetto e genuino interesse per l'altro.

5. Esplorazione, partecipazione e pensiero democratico

La realizzazione di un proprio *tag* durante la formazione di Pedagogia del corpo ha consentito ai partecipanti di aprire una finestra di dialogo tra il proprio nome – esplorato nella dimensione narrativa e corporea – e il proprio territorio urbano di riferimento, attraverso specifiche proposte in *outdoor* di matrice esplorativa. Tra gli strumenti messi in campo per la formazione erano infatti incluse alcune proposte di esplorazione attiva del territorio legate alla cartografia esperienziale, per lavorare sul senso di scoperta e di riappropriazione degli spazi urbani attraversati in quotidiani spostamenti e pendolarismi. Le tecniche di mappature corporeo-sensoriali del territorio (Kent & Vujakovic, 2017; Powell, 2010) rappresentano innovativi metodi di intervento e di ricerca – multisensoriali – in grado di rafforzare la relazione tra luoghi, esperienza vissuta e senso di comunità; come strumento metodologico sono state utilizzate in ambito sociologico, antropologico, psicologico come documenti per analizzare comportamenti sociali, pattern di movimento, relazioni spaziali (Cairns *et al*., 1995; Serriere, 2010).

Nel progetto S.P.A.C.E. sono strumenti educativi che vengono combinati con tecniche narrative e che consentono di evocare la relazione tra l'esperienza personale e incarnata di un luogo e le connessioni sociali che in esso si sviluppano. L'uso delle mappe, infatti, va al di là del normale uso in chiave geofisica e pratica: attinge a un piano evocativo della nostra esperienza incarnata (*embodied*) dei luoghi e ciò consente di unire il personale vissuto biografico all'esperienza di percezione di un dato contesto, togliendo ad esso anonimità, verso una possibile risignificazione. Per questo sono proposte che possono agire da inneschi pedagogici per lo sviluppo di un pensiero democratico, volto alla costruzione del senso di comunità e aperto al confronto con l'altro. L'intento educativo è quello di promuovere in ognuno il desiderio di una partecipazione presente e attiva, per offrire possibilità di vedere le cose da un punto di vista differente e dunque per sostenere un nuovo modo di prendere parola (Guerra & Ottolini, 2019). La mappatura cartografica, infatti, viene via via composta attraverso interventi esplorativi e attivi sul territorio che vengono proposti agli educatori e operatori a cui è rivolta la formazione. Questi possono diventare, se condivisi nel progetto e negli intenti di un intero gruppo di persone, azioni partecipate in spazi pubblici (Guerra & Ottolini, 2019): partire dalla strada, dunque, per pensare ad azioni partecipate che lavorino sul senso di appartenenza ai luoghi interessati quotidianamente dal pendolarismo studentesco.

Nel proporre queste azioni sul territorio, l'attenzione è sul processo più che sul prodotto perché è proprio la condivisione del percorso e dei suoi eventuali esiti trasformativi generati che rende tale azione duratura e peda-

gogicamente rilevante (Guerra & Ottolini, 2019). La partecipazione può essere considerata come strumento di potenziamento delle competenze e conoscenze dei partecipanti come individui o come gruppi (Shaffer, 1994), in vista di una critica formazione alla cittadinanza attiva.

L'autrice a cui si ispira la proposta sotto riportata è Keri Smith, artista, scrittrice, che nei suoi libri-opere propone delle azioni che invoglino i lettori a ingaggiarsi in micro-processi formativi e trasformativi artistici con implicazioni importanti per educatori e insegnanti, impattanti sul loro modo di accompagnare bambini e ragazzi in formazione (Guerra, 2019).

L'osservazione e l'esplorazione proposte si concentrano sul rapporto parola-territorio.

Titolo della proposta: Nomi in risonanza esplorando la città

Si inizia con uno schizzo del proprio quartiere su un foglio. Poi l'invito è di prendere una tazzina da caffè e, con gli occhi chiusi, di appoggiarla sulla mappa a caso, tratteggiandone il contorno. In questo modo viene disegnata l'area da cui partirà l'esplorazione. (10 minuti)

Segue l'uscita di ognuno sul territorio, introducendo l'elemento-casualità per la scelta del tragitto da percorrere: con l'uso di un dado vengono assegnate una serie di variabili: 1=gira a sinistra, 2=gira a destra, 3=procedi avanti, 4=fermati e osserva, 5=fai il contrario di quello che stavi compiendo, 6=scegli tu.

La consegna per l'uscita è questa: 'Osserva le scritte e i nomi, i graffiti che trovi sui muri del tuo quartiere. Osserva il rapporto tra parola/nome e territorio. Fotografane cinque, in cui trovi dei nessi con il tuo nome che hai precedentemente narrato, danzato, disegnato'. (1 ora)



Fotografia urbana, opera di un partecipante alla formazione

In questa proposta formativa, si tratta di cercare e trovare piccoli modi possibili per mettersi in relazione con i contesti urbani che si attraversano e con le persone che si incontrano, rispettando, ascoltando e dando valore a ciò che si incontra.

La mappa, dapprima utilizzata solo come riferimento spaziale, viene durante il tragitto ampliata di note di esplorazione che poi consentono a qualcun altro di prenderla in mano e di decifrarla, tentando di guardare lo stesso contesto territoriale con occhi altrui. In questo senso si tratta di una proposta volta a rimappare la città, risignificandola attraverso le esperienze di esplorazione.

Come esito del percorso esplorativo, è stato chiesto, infine, di fare una sintesi poetica dell'attività esplorativa. Ad esempio C.:

Nome
mio che
risuoni nella città
fai di me, ora,
vita.

6. L'improvvisazione teatrale come modello pedagogico

L'improvvisazione teatrale entra nel progetto S.P.A.C.E. sia come oggetto della formazione sia come metodologia trasversale all'interno dell'équipe pedagogica.

A livello di oggetto di formazione, un obiettivo del progetto è far fare esperienza della metodologia improvvisativa: tramite la proposta di alcuni giochi ed esercizi tipici dell'avvicinamento all'improvvisazione teatrale, gli educatori incontrano le dinamiche base di chi fa teatro senza testo (l'ascolto del qui e ora, l'accoglienza dell'imprevisto e dell'errore, la valorizzazione della proposta ricevuta dal partner) e ne scoprono le analogie con il *setting* professionale in cui sono inseriti, 'teatro' in cui è possibile, a volte necessario, spesso piacevole e fecondo, improvvisare.

Ma di che improvvisazione parliamo? È necessaria una precisazione terminologica.

Forse, agli occhi di chi legge, la parola "improvvisare" suona sconveniente, inadatta o da evitare. L'uso di tale parola nella lingua italiana, infatti, non è sempre lusinghiero: inventare al limite dell'inganno, essere impreparati, mancare di organizzazione. Anche nel linguaggio pedagogico, veniamo da una stagione (che sta fortunatamente tramontando) in cui la parola improvvisare era tabù (Cappa & Negro, 2006): nessun insegnante o educatore l'avrebbe mai utilizzata, o avrebbe mai potuto farlo di fronte a un collega o a un superiore, per raccontare la sua giornata lavorativa.

L'improvvisazione di cui parliamo è quella dell'arte: tra musica, danza e teatro, sono molteplici le esperienze artistiche di *creazione istantanea*, *performance* che nascono senza uno spartito, una coreografia predefinita o

un copione. Un trio jazz, un coro, una coppia di danzatori, un *ensemble* di attori, ci mostrano come sia possibile creare tramite il solo ausilio dell'ascolto reciproco, della valorizzazione piena della proposta del partner, della capacità di rischiare senza temere l'errore, che in realtà è un'opportunità (Nachmanovitch, 2019).

Purtroppo, nel substrato culturale italiano, l'improvvisazione è solo ai suoi primi passi, sulla strada verso il riconoscimento della sua piena dignità. In particolare, l'improvvisazione teatrale è ancora vista come *mezzo*, cioè come strumento per la formazione dell'attore. Strumento entusiasmante ma solo uno strumento, da non mettere in scena.

L'improvvisazione teatrale propriamente detta è *fine*, cioè è l'obiettivo scenico degli attori, che mettono in scena uno spettacolo completamente improvvisato, partendo da una chiacchiera col pubblico, da un suggerimento quale un luogo, un personaggio o uno stile. E così sul palco, se ciascuno rischia, si affida al compagno e ne valorizza le proposte, l'esito è uno spettacolo fluido, armonioso, che a tratti sembra frutto del lavoro su un testo scritto e sotto la guida di un sapiente regista (quando in realtà gli autori e i registi sono, nell'istante, gli attori stessi).

Evidenti sono dunque i rimandi con i contesti educativi, e in questa direzione l'improvvisazione teatrale è divenuta metodo di azione congiunta nella nostra équipe pedagogica: una metodologia trasversale, come simbionte nell'ambiente ospitale generato dalle pratiche di mitobiografia e anatomia esperienziale, mettendo in campo quelle che sono le caratteristiche fondamentali per gli improvvisatori, ossia l'ascolto e la fiducia.

L'ascolto attivo e proattivo tra i formatori si manifesta anzitutto *in fase di preparazione*: ingresso rispettoso nell'area di competenza del collega, accoglimento e fiducia nei confronti di una materia sconosciuta (un *yes and*, l'accoglienza positiva tipica degli improvvisatori teatrali) e, altro *mantra* dell'improvvisazione teatrale, *willingness to change*, ossia la posizione di chi non dà per scontato ciò che riceve ma si predispone al cambiamento che quanto ricevuto potrà causare. È inoltre ascolto *in atto*: attenzione profonda a ciò che sta succedendo durante la formazione. L'improvvisazione è poi ascolto *reciproco istantaneo*: lo svolgimento delle sessioni di formazione prende spunto dal programma che prepariamo e prosegue facendosi condurre da ciò che accade con gli educatori. Il nostro programma di lavoro è sui nostri appunti preparatori ma soprattutto negli occhi del collega, nella capacità di decidere insieme all'istante, facendoci condurre 'fuori programma' da ciò che il lavoro con gli educatori fa emergere.

La fiducia reciproca si manifesta nel concederci mutualmente di rischiare. Scompare la paura di sbagliare perché l'azione educativa considera le proprie imperfezioni come elementi che portano a un cambiamento. In formazione capitano vari 'errori': l'atteggiamento positivo consente di rendere tali momenti occasioni di feconde discussioni, di sconvolgenti cambi di punto di vista e di risate alleggerenti.

Le attività inerenti all'improvvisazione teatrale proposte agli educatori si collocano generalmente all'inizio e alla fine delle sessioni.

Riguardo ai primi incontri, ad esempio, le attività iniziali sono state tratte da quegli esercizi e giochi che nell'improvvisazione teatrale vengono chiamati *icebreaker*, vale a dire pratiche di attivazione della fiducia reciproca, della capacità di accoglienza delle proposte dei compagni, del senso di gioco e di rischio necessari ad affrontare le successive attività. Prendere, per esempio, un oggetto caro trovato in casa e farne raccontare la storia da un compagno, poi rivelarne la vera storia e scoprire le connessioni tra la storia inventata e la storia vera. Oppure costruire una storia dicendo una sola parola ciascuno, a turno, per più giri, e scoprire che inevitabilmente la storia prende direzioni inaspettate e *di-vertenti*.

Al termine delle sessioni, un elemento emerso dalle attività precedenti (una parola, una foto o un breve componimento poetico) è diventato lo spunto per la creazione di una storia improvvisata, generalmente nella forma della scena-a-due, in cui i due personaggi scoprono insieme cosa stanno mettendo in scena seguendo le regole apprese via via: ascolto del qui e ora, accoglienza delle proposte del compagno e rilancio delle stesse (quello che si definisce *yes and* nel gergo dell'improvvisazione teatrale, come sopra si è già accennato).

Le attività svolte non hanno avuto come scopo primario quello di fornire agli educatori strumenti concreti per la loro azione sul campo. Sono state piuttosto presentate come attività che consentono la sperimentazione in prima persona della metodologia di *ascolto e valorizzazione del qui e ora*, per trasferirla dall'ambito teatrale a quello pedagogico, ognuno a modo proprio, declinandola sui propri personali *qui e ora*.

Tuttavia, dai *feedback* degli educatori alle attività proposte, si è rilevato quanto l'approccio *improvvisativo* sia cruciale anche nel concreto delle attività di educativa di strada: in particolare, la forte attivazione della capacità di ascolto e di osservazione stimola gli educatori a immaginare l'ambiente (le strade, la città, i labirinti urbani) come oggetto di molteplici letture, sotto una vasta pluralità di punti di vista. Si va oltre l'univocità dello sguardo, e si spalanca così il campo del possibile, si può immaginare una nuova azione educativa, si profilano desideri di cambiamento e si leggono cambiamenti già in atto. L'arte dell'improvvisazione teatrale ci insegna l'ascolto, stimola la volontà di cambiamento (*listening is willingness to change*) (Johnstone, 2004), invita alla pluralità dei punti di vista e all'inclusione dell'inaspettato: essa è dunque di per sé un'arte *democratica*.

L'incontro con gli educatori del progetto S.P.A.C.E. dona a noi formatori la possibilità di immaginare quanto la metodologia dell'improvvisazione teatrale, insieme alle altre proposte, si accordi con la costruzione di una cittadinanza democratica. Gli educatori ci hanno permesso di sperimentare il discorso inerente alla Pedagogia del corpo inserito in una vera e propria *polis* e ci hanno indicato nuovi percorsi di ricerca/azione: l'improvvisazione teatrale, la cartografia esperienziale, l'auto-mitobiografia come metodi per conoscere e immaginare altrimenti le nostre strade, paesi, città, per coloro che li abitano oggi e per coloro che li abiteranno, in direzione di una cittadinanza democratica che non sia solo a parole, ma incarnata in corpi viventi.

Bibliografia

Barone, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini e Associati.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016) *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Franco Angeli Open Access.

Berk, R.A., & Trieber, R.H. (2009), "Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool", in *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 20, n. 3, pp. 29-60.

Bernhard, E. (1969), *Mitobiografia*, a cura di H. Erba-Tissot, Milano: Adelphi.

Cairns, R., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B. (1995), "Friend- ships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations", in *Child Development,* vol. 66, pp. 1330-1345.

Cappa, F., & Negro, C. (2006), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, Milano: Guerini e Associati

Demetrio, D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari: Laterza.

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

Fresko, S., & Mirabelli, C. (a cura di) (2016), *Qual è il tuo mito? Mappe per il mestiere di vivere*, Milano-Udine: Mimesis.

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

Id., Ferri, N. & Corbella, L. (2020), "Corpi remoti eppure presenti. La sfida dei laboratori virtuali universitari di Pedagogia del corpo", in *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, anno 4, n. 3, pp. 84-92.

Id., & Mirabelli, C. (2019), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*, Milano: Raffaello Cortina.

Guerra, M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, Milano: Franco Angeli.

Ead., & Ottolini, L. (2019), *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*, Mantova: Corraini Edizione.

Johnstone, K. (2004), *Impro. Teoria e tecnica dell'improvvisazione. Dall'invenzione scenica a quella drammaturgica*, Roma: Dino Audino Edizione.

Kent, A., & Vujakovic, P. (Eds.) (2017), *Handbook of Mapping and Cartography*, New York: Routledge.

Màdera, R. (2012), *La carta del senso. Psicologia del profondo e vita filosofica*, Milano: Raffaello Cortina.

Id. (2013), *Una filosofia per l'anima. All'incrocio di psicologia analitica e pratiche filosofiche*, a cura di C. Mirabelli, Milano: Ipoc.

Nachmanovitch, S. (2019), *The Art of Is: Improvising As a Way of Life*, Novato, California: New World Library.

Palmieri C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano: Franco Angeli.

Piumini, R. (2008), "Prendi il tuo nome", in E. Zamponi & R. Piumini (2008), *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino: Einaudi.

Powell, K. (2010), "Making Sense of Place: Mapping as a Multisensory Research Method", in *Qualitative Inquiry*, vol. 16, n. 7, pp. 539-555.

Serriere, S. (2010), "Carpet-time democracy: Digital photography and social consciousness in the early childhood classroom", in *The Social Studies*, vol. 101, n. 2, pp. 60-68.

Shaffer, S. (1994), *Participation for educational change: a synthesis of experience*, Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning.

Smith, K. (2015), *Risveglia la città. Idee e progetti per lanciare il tuo messaggio al mondo*, Milano: Terre di Mezzo Editore.

Spolin, V. (1986), *Theatre Games for the Classroom: a teacher's handbook*, Evanston, Illinois: North Wester University Press.