

REMOTELY PRESENT BODIES. THE CHALLENGE OF EMBODIED PEDAGOGY VIRTUAL LABORATORIES IN ACADEMIC TEACHING

CORPI REMOTI EPPURE PRESENTI. LA SFIDA DEI LABORATORI VIRTUALI UNIVERSITARI DI PEDAGOGIA DEL CORPO

Ivano Giuseppe Gamelli¹

Università di Milano Bicocca
ivano.gamelli@unimib.it

Nicoletta Ferri

Università di Milano Bicocca
nicoletta.ferri@unimib.it

Laura Corbella

Università di Milano Bicocca
laura.corbella@unimib.it

Abstract

The didactic laboratories linked to the Embodied Pedagogy course are part of the curriculum in Sciences of Primary Education Degree at the University of Milano-Bicocca. They have always been structured in small groups and in specific motorial classrooms based on intensive and experiential trainings. The Coronavirus emergency has forced teachers to completely reconsider their action in an online format. The challenge was to try – having in mind the specific and restrictive characteristics of Distance Teaching – to cultivate the “bodily presence” and - where possible - to highlight the unexpected values of the specific and emergency on-line setting, as its limits as well.

Comparing many positive participant’s feedbacks, the outcomes of this experience made us frame some elements of this “pedagogical virtual device” which has a different composition from the classic pedagogical categories of space-time and body. This contribute examines from inside the specific development of the laboratories, uncovering critical issues but also new awareness, postures, key elements, “successful” solutions to share.

I laboratori didattici afferenti al corso di Pedagogia del corpo, rivolti alle studentesse e agli studenti di Scienze della formazione primaria dell’Università di Milano-Bicocca, si caratterizzano da sempre per il loro svolgimento per piccoli gruppi, in aule motorie specifiche, attraverso sedute intensive e con modalità completamente esperienziali. L’emergenza coronavirus ha costretto a ripensarli completamente per proporli da remoto. La scommessa è stata quella di provare – pur nella consapevolezza delle caratteristiche proprie e vincolanti della DaD – a mantenere viva la “presenza corporea”, a individuare, laddove possibile, oltre ai limiti, le risorse “nascoste” nel particolare ed emergenziale setting on-line. Gli esiti di quest’esperienza, confortati dai numerosi e positivi feedback delle ragazze e dei ragazzi che vi hanno partecipato, ci hanno permesso di mettere a fuoco alcuni elementi di quello che potremmo definire un “dispositivo pedagogico virtuale”, che compone diversamente le classiche categorie pedagogiche di spazio-tempo-corpo. Il presente saggio, in particolare, analizza gli aspetti dall’interno del farsi dei laboratori, svelando criticità come pure nuove sensibilità, posture, elementi da attenzionare, soluzioni “vincenti” da condividere.

Keywords

Embodied laboratories, con-tact, circularity
Laboratori corporei, con-tatto, circolarità

¹ Il presente contributo è il risultato di confronti e scambi fra gli autori. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: 1. Ivano Gamelli, 2.3.4.5. Nicoletta Ferri, 6.7. Laura Corbella.

1. Premessa

Solo qualche mese fa sarebbe stato impensabile, tanto meno organizzabile, un corso di acculturazione informatica così capillare ed esteso come quello a cui abbiamo assistito (e partecipato) a seguito del lockdown dovuto al Covid-19. Tutti noi, anche i più pervicaci oppositori e resistenti alla digitalizzazione della propria vita personale e professionale, abbiamo imparato a conoscere e a frequentare piattaforme e strategie fino ad allora riservate a un'élite di praticanti guardati con sospetto, rivolgendoci a loro con inedito interesse e gratitudine. I dispositivi elettronici e la rete si sono rivelati (e continuano a esserlo) essenziali, consentendoci di proseguire in buona parte le attività didattiche con i nostri allievi, di mantenere i "contatti", svelandoci anche delle opportunità che, a parte i già iniziati, solo un mese fa sfuggivano ai più. Dalla scuola dei più piccoli all'università, le nostre giornate davanti a uno schermo sono scandite da appuntamenti, lezioni, meeting. Parole come Zoom, Skype, Google Meet, WebEx (ma ce n'è sempre una migliore e più efficace da scoprire e, spesso, da esibire) ci sono diventate familiari. Ci fanno sentire connessi. Senza dimenticare – come segnalano i dati ISTAT – che il 33,8 per cento delle famiglie, un terzo esatto, ancor di più nel sud del Paese, non possiede un computer, che il 22% delle famiglie ha a disposizione un solo PC o tablet con i conseguenti problemi di gestione nella cronica sovrapposizione di impegni dei suoi membri, e nel 42% delle case italiane è difficile ritagliarsi, per sovrappollamento, un benché minimo spazio fisico personale.

Fatta questa doverosa precisazione, che sembra rappresentare un ulteriore spartiacque sociale da aggiungere ad altri ben noti e consolidati, mai come ora ci è apparso evidente come i Media non siano semplicemente strumenti, ma protrusioni dei nostri stessi corpi. Siamo oltre l'illusione di ritenere che i nostri PC, tablet e smartphone costituiscano banalmente degli oggetti esterni da usare: la storica lezione di Marshall McLuhan e Quentin Fiore (1967) sugli effetti e le dinamiche della comunicazione mediatica sulla società e sui singoli, ben sintetizzato dalla nota espressione "il medium è il messaggio" si va svelando in tutta la sua portata. Tanto più osservando l'approccio che con essi hanno i "Millennials", per non parlare dei giovanissimi della "Generazione Z": salta all'occhio, e fa riflettere, come per loro la divisione fra realtà (on-life) e virtualità (on-line) sembri vissuta come un confine emotivamente e relazionalmente assai più permeabile e – dato per noi interessante – incorporato di quanto non risulti a coloro che appartengono a generazioni precedenti.

Alla luce di queste considerazioni preliminari, il presente contributo intende restituire esiti e riflessioni, e naturalmente questioni aperte, maturate nell'ambito di un osservatorio privilegiato e particolare. Siamo infatti tre docenti che coprono gli insegnamenti di Pedagogia del corpo e di Didattica e Pedagogia speciale presente nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano-Bicocca. Sull'insegnamento di Pedagogia del corpo (2011) in particolare, attivo dal 2001, che raggiunge circa 1000 studenti e studentesse l'anno, abbiamo già avuto modo di scrivere su questa rivista in una precedente occasione:

La pedagogia del corpo intende trasferire nei vari ambiti formativi, elaborandoli in funzione delle età e dei contesti, principi che stanno alla base dell'educazione corporea e motoria nelle sue diverse forme, tra le quali ricordiamo, tra le altre: 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. 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 consapevolezza del movimento, su certe ritualità, sulla organizzazione attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi. (Gamelli, 2019, p. 28)

Le lezioni del secondo semestre del presente anno accademico si sono svolte proprio nella cosiddetta fase 1 della pandemia. Ci siamo presto resi conto, dopo le prime esperienze da remoto, dell'importanza di vedere e far vedere, dell'invitare ad attivarsi, dello sfruttare tutto ciò che di "corpo" è rintracciabile nelle connessioni virtuali. Noi insegniamo Pedagogia del corpo a futuri educatori e a future maestre. Che bel paradosso, verrebbe subito da pensare. Un paradosso che si è palesato in tutta evidenza quando si è poi trattato di affrontare in tale forma anche le attività laboratoriali afferenti ai corsi, che nella nostra università non solo sono obbligatorie (a differenza delle lezioni), ma prevedono giornate intere per piccoli gruppi (costituiti al massimo da 25 studenti/esse) e che tradizionalmente vengono svolte in aule motorie predisposte e favorevoli al movimento, in forma esclusivamente esperienziale-corporea. Quanto segue prova a restituire alcuni aspetti significativi del processo che ha caratterizzato in particolare due esperienze laboratoriali virtuali (fra le molte proposte), nella consapevolezza che quanto è emerso costituisce una ricchezza che merita di essere condivisa e discussa nella nostra comunità scientifica.

2. Corporeità e didattica on-line

Ciò che spesso chiamiamo "debolezza" non è mancanza di struttura, è mancanza di processo. Quando il processo si mette in atto, allora ci sentiamo forti. Un processo si basa sulla relazione.

Bonnie Bainbridge Cohen

La svolta online ha richiesto lo sforzo di rivedere una serie di parametri della didattica in presenza (DaD), andando a ridefinire la mappa del dispositivo educativo poiché la formazione digitale si struttura, o meglio funziona, attraverso meccanismi altri da quelli in presenza. La citazione di Bonnie Bainbridge Cohen, usata dalla studiosa di somatica per descrivere un principio chiave dell'ambito di studio di cui si occupa, l'Anatomia esperienziale, è una buona metafora corporea per sintetizzare un apprendimento che sento di aver maturato in questi mesi di docenza particolare, sintetizzabile nelle seguenti domande: Come riuscire a coltivare la dimensione relazionale a distanza? Come riuscire a coltivare ugualmente la cura educativa, che è ciò che tesse la relazione?

I laboratori legati all'insegnamento di Pedagogia del corpo sono pensati per dare la possibilità alle studentesse e agli studenti di Scienze della formazione primaria di mettersi in gioco in prima persona sperimentando i principi di questa specifica prospettiva pedagogica attraverso proposte pratiche e a mediazione corporea, in modo da osservare il proprio "posizionamento educativo" rispetto ai temi della presenza, dell'ascolto di sé e dell'altro attraverso l'uso dei sensi, del rispecchiamento e della sintonizzazione, solo per citarne alcuni. Ogni conduttore di laboratorio utilizza come strumento formativo tecniche corporee che ha personalmente attraversato per sua formazione e nelle quali è esperto; nel mio caso: anatomia esperienziale, danza educativa, danza contemporanea, training teatrale. Ogni attività didattica, dunque, parte dall'invito a entrare in una specifica proposta corporea; qualcuna concepita in termini strettamente formativi di educazione degli adulti, di sensibilizzazione allo sguardo corporeo, in altre dove risulta più evidente l'elemento di immediata applicabilità in un contesto scolastico. Tutte diventano occasione per trasferire dei contenuti di sé da un canale percettivo all'altro (Formenti, Gamelli, 1998) e costruire momenti di pensiero co-costruito e condiviso dove ripensare la propria professione di insegnante, futura o presente, il ruolo della dimensione corporea nei processi di apprendimento e di insegnamento oltre che nella relazione educativa e nel setting scolastico in genere.

Nell'andare a ridefinire le proposte di lavoro da remoto e ripensando la struttura del setting didattico attraverso lo specifico medium digitale, ho pensato di unire due logiche: una compen-

sativa, partendo da alcune caratteristiche strutturali di questo specifico dispositivo pedagogico che è la didattica a distanza (DaD) – che io percepivo relazionalmente carenti – e una invece euristica, per valorizzare le specificità che questo mezzo così particolare mostrava.

Per quanto la mia esperienza di conduzione sia stata caratterizzata da un genuino atteggiamento di curiosità e ricerca, facendomi operare molte scelte in corso che andavano spesso a rivoluzionare schemi di lezione che mi ero costruita a priori, alcuni recenti riflessioni sulla DaD provenienti dall’ambito neuroscientifico mi hanno invitato a osservare alcuni elementi specifici dei setting in digitale dandomi spunti per strutturare il laboratorio operando delle scelte pedagogicamente più intenzionali. Vediamo di cosa si tratta.

3. Le risorse autobiografiche della casa

Alcune recenti ricerche neuroscientifiche (Moser, M.B., Rowland, D.C., & Moser, E.I., 2015) che si sono occupate di neuroni GPS, i neuroni “luogo”, i neuroni rete, hanno evidenziato come essi non siano deputati, come si credeva da precedenti studi, alla sola mappatura dei luoghi e all’orientamento spaziale, ma avrebbero un ruolo centrale nella memoria autobiografica: è proprio intorno alla percezione dei luoghi che questi neuroni organizzerebbero la dimensione emotiva dei nostri ricordi, costruendo il filo identitario della nostra storia che si radica nell’esperienza.¹ In relazione alle attuali esperienze in digitale sappiamo inoltre che tali neuroni non si attivano durante la videocomunicazione (Riva, 2020) e dunque il mezzo virtuale difficilmente riesce ad accedere alla memoria autobiografica perché le piattaforme non sono per il nostro cervello dei “luoghi digitali” (a differenza, ad esempio, di quello che accade tramite realtà virtuale oppure quella aumentata). Questo determina un impatto scarsamente significativo sia rispetto alla nostra identità sociale (che si struttura intorno alla frequentazione di luoghi) sia, soprattutto, rispetto alla nostra memoria autobiografica, con implicazioni pedagogiche di grande rilevanza perché:

L’uso dello spazio ha sempre costituito un elemento fondamentale di ogni metodica educativa. [...] la disposizione ambientale dei luoghi di svolgimento del processo educativo, e la loro strutturazione architettonica, si pongono come variabili formative dalle quali non è possibile prescindere in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico. (Massa, 1983, p. 147)

Come ha mostrato il movimento autobiografico in educazione, la conoscenza non è tale se i suoi processi non vengono incorporati dai soggetti e soprattutto se l’esperienza non viene integrata nella storia del soggetto, andando a stratificarsi e a costruire il senso per quel soggetto che apprende. Non esiste apprendimento se esso non viene incorporato, diventando così parte della nostra storia.

Alla luce di questi recentissimi dati scientifici, dunque, la prospettiva di lavorare da remoto a partire dalla dimensione corporea mi è apparsa come un’operazione didattica dal grande potenziale cognitivo, oltre che educativo, perché l’andare ad attivare e allenare, attraverso la sensorialità e il movimento, la percezione di un radicamento fisico nel qui e ora, potrebbe consentire di abitare in modo più pieno il trascorso delle lezioni da remoto. Una prima scelta metodologica di conduzione dei laboratori è stato dunque il partire dai luoghi di appartenenza degli studenti, dal valorizzare quello che necessariamente caratterizzava l’esperienza quotidiana di ognuno di noi, nella fase 1, cioè la permanenza nel luogo-casa. Ho pensato a una serie di proposte per andare a lavorare sul senso di riscoperta di alcuni angoli della casa (la cucina, la cameretta) anche attraverso alcuni oggetti-simbolo di questo periodo del Covid-19, come l’og-

¹ Per questa scoperta scientifica i coniugi Moser hanno ricevuto il premio Nobel per la Medicina nel 2014.

getto sedia, che è stato esplorato sensorialmente e dunque trasformato con ottica non strumentale in oggetto scenico, strumento coreografico, partner simbolico per permettere ai partecipanti di raccontare il loro “stare” (e il relativo desiderio di movimento) in questo periodo di pandemia con brevi composizioni di danza istantanea.

Durante il cerchio di condivisione e metariflessione, ragionando con gli studenti sull'importanza del riportare lo sguardo all'elemento-casa come dispositivo pedagogico, sono emerse delle considerazioni interessanti sul nesso tra DaD e inclusione da parte di alcuni studenti lavoratori in classi di scuola primaria. A., ad esempio, così racconta il suo vissuto di insegnamento con un suo alunno di quarta affetto da disturbi del comportamento:

“A.: Durante le prime videocchiamate, vedevi che era a disagio, vedevi proprio la frustrazione nel suo modo di muoversi. Poi la mamma interrompeva il video perché continuava a piangere, e poi non sentiva... vedevi proprio la frustrazione. Poi pian piano ha cominciato a capire come funzionava e ha cominciato a mettere il computer nella sua cameretta e qualcosa è cambiato.

Conduttrice: Secondo te nelle lezioni a distanza che cosa ha agito da contenimento per lui?”

A.: Intanto l'essere in un ambiente familiare: la sua cameretta. Vedendolo così sereno, secondo me l'essere in uno spazio percepito come proprio è quello che l'ha salvato da questo brusco cambiamento: fare scuola in un ambiente protetto”.

4. Giocare a piccoli gruppi

Altro elemento di riflessione della didattica da remoto messo in luce da ricerche neuroscientifiche riguarda l'impossibilità di vedere il corpo intero dell'altro (mancanza di prossemica e di aptica), che ridurrebbe significativamente i fenomeni di rispecchiamento (Riva, 2020) e dunque l'attivazione dei neuroni specchio che collegano intuitivamente le emozioni e le intenzioni dell'altro senza un diretto coinvolgimento dei processi razionali. Alcuni studi hanno dimostrato che i neuroni specchio avrebbero un ruolo decisivo nella costruzione di una buona relazione insegnante-allievo (Laland, 2016) perché funzionerebbero per entrambi i soggetti da attivatori motivazionali. Per un insegnante sono preziosi per riorientare il fare didattico entrando in una circolarità relazionale con l'allievo, come ha ben espresso a lezione uno studente lavoratore nella scuola primaria: “Io avevo bisogno di capire dai loro sguardi se avevano capito o se non avevano capito. Ma così dalla piattaforma, come fare? Dai loro occhi o da un loro segnale in presenza avrei capito se c'era qualcosa che non andava”.

Durante il laboratorio ho cercato pertanto - attivando le videocamere di quattro studenti per volta, e utilizzando la funzione *Gallery View* di Zoom - di giocare a piccoli gruppi in proposte di training teatrale basate sul principio dell'imitazione e della conduzione corporea dell'altro, alternando differenti indicazioni di movimento (lavorando ad esempio in opposizione spaziale, in vicinanza/lontananza dallo schermo, oppure utilizzando lo spazio prossimale al corpo con movimenti piccoli o lo spazio generale con movimenti più ampi etc..) in proposte ludiche che hanno generato il piacere di incontrare l'altro con divertimento e leggerezza e insieme un attento senso di sintonizzazione, come ha verbalizzato questa studentessa nel cerchio successivo di condivisione dell'esperienza: “Mi hanno stupito l'esercizio dello specchio e quello della marionetta/marionettista. Mi ha stupito seguire Claudia. Perché sentivo che ci stavamo mettendo in relazione davvero e non avrei mai pensato che sarebbe stato possibile attraverso il video”.

5. Ti vedo, ti ascolto, ti sento: la com-posizione istantanea

Un ultimo elemento di riflessione proveniente dalle neuroscienze che a mio parere apre interessanti considerazioni per la Pedagogia del corpo riguarda l'utilizzo, in alcune recenti ri-

cerche, della tecnica di *hyperscanning* per misurare le onde cerebrali all'interno di una classe dove si sta svolgendo un'attività condivisa. Si è infatti osservato l'emergere di un effetto fisico specifico: l'interazione crea una sincronizzazione delle onde cerebrali e questo sarebbe direttamente proporzionale alle dinamiche sociali e al coinvolgimento durante e lezioni (Dikker, Wan et al., 2017). Si tratta dell'evidenza di un marker biologico della capacità del gruppo di riuscire a lavorare insieme e co-evolvere e nello studio si specifica anche come siano gli aspetti corporei della tessitura relazionale che riescono a creare un'attenzione condivisa.

Come creare questa "circolarità" nel gruppo lavorando da remoto a mediazione corporea?

Io ho provato sviluppando due tipi di proposte: da una parte lavorando a piccole forme di composizione istantanea fissate in brevi prodotti video, a loro volta messi in dialogo in una forma compositiva attraverso un montaggio di gruppo (tramite lavoro a piccoli gruppi nelle stanze di Zoom). La com-posizione permette infatti una sintesi del lavoro rimettendo in circolo energie e, nello specifico caso del laboratorio corporeo, restituendo una forma, anche coreografica, in cui ci si può specchiare sperimentando un senso di appartenenza a un piccolo gruppo proprio nella dimensione del "fare insieme" a partire dal corpo.

Infine, poiché lavorare sulla ritmicità corporea condivisa può creare, questo è vero in didattica a distanza, ma a maggior ragione nella didattica in presenza, un profondo senso di appartenenza, ho cercato di porre particolare attenzione alla dimensione rituale, anche da digitale: terminare ogni volta con una piccola pratica condivisa, come una danza popolare in cerchio o un gesto collettivo concordato e co-costruito dal gruppo, o nell'ascolto del respiro di ognuno, immaginando di far parte di una grande cerchio in cui l'onda del respiro "passa" da un partecipante all'altro, hanno fortemente contribuito a creare quel calore di gruppo, quel senso di sincero interesse per l'altro che per un conduttore è spesso un importante indicatore di come, per ritornare alla citazione d'apertura, il processo si è messo in atto e dunque qualcosa di significativo sta accadendo in termini di educazione e di apprendimento.

6. Andare oltre un mondo di mezzi busti

La scommessa di lavorare in modalità esperienziale con la Pedagogia del Corpo a distanza è racchiusa nell'obiettivo di "rendere domestico" il lavoro con il corpo, coltivando, in primo luogo, la possibilità di costruire uno spazio e un tempo di vita quotidiani per predisporre (come conduttori) e predisporre intimamente studentesse e studenti all'accesso a un sapere che inevitabilmente non è contattabile con il solo approccio cognitivo. È quest'ultimo infatti quello più sollecitato dalla didattica trasmissiva, di cui la Didattica a Distanza si fa dispositivo perfetto. Infatti, nella sua applicazione più intuitiva e immediata, la DaD opera sulle variabili di spazio, corpo e tempo in modo riducente e controllante: l'inquadratura standard delle videoconferenze è un mezzobusto centrale; i software per gli esami verificano il movimento di occhi e testa; il tempo scorre alla rovescia, e il passaggio tra un meeting e l'altro è il tempo istantaneo di pochi click. Presupposto del costruire i laboratori di Pedagogia del Corpo è stata pertanto la scelta condivisa tra i conduttori di giocare creativamente con i vincoli imposti, in modo non dissimile da quanto accade nei contesti scolastici, quando si destruttura e ristrutturata lo spazio attraverso l'uso non convenzionale degli arredi, tenendo a mente la semplice ma efficace massima che i mobili sono "mobili"².

Gli obiettivi generali del laboratorio da me condotto riguardavano la mobilitazione delle proprie rappresentazioni a proposito del "corpo docente", per avviare la costruzione di una personale teoria della presenza corporea nella professione radicata nei vissuti corporei. Ho costruito il disegno soggiacente alla progettazione del laboratorio ispirandomi al metodo a-metodico della "Spirale della conoscenza" (Formenti, 2017), che include e valorizza nel processo

2 Franco Lorenzoni, webinar del 6 maggio 2020 sulla piattaforma INDIRE dedicato alla possibilità di fare teatro con bambine e bambini in casa durante la chiusura delle scuole.

di costruzione di una teoria la dimensione corporea ed estetica della conoscenza e in cui sono riconoscibili quattro fasi (di seguito citate).

L'abilità di cogliere e valorizzare la qualità improvvisante dell'esperienza educativa e didattica (Corbella, 2018; Sawyer, 2011; Santi, Zorzi, 2016; Berk, 2009), che si conforma in modo imprevedibile e irripetibile nell'incontro tra docenti e discenti, è espressione della presenza corporea dei docenti nel qui ed ora del contesto. Il suo asse fondamentale risiede nella qualità dell'attenzione, considerando che anche i processi cognitivi superiori, quelli per cui vengono prese decisioni e si costruiscono giudizi, dipendono in prima istanza da processi percettivo-motori (Caruana, Borghi, 2016). Pertanto, nel laboratorio abbiamo attraversato proposte corporee che lavoravano su differenti qualità dell'attenzione (verso stimoli rapidi e imprevisi, con giochi di improvvisazione teatrale; verso la propriocezione, con esperienze di rilassamento e ascolto; verso l'esplorazione libera dell'ambiente domestico, lasciandosi richiamare da dettagli che stimolano l'emozione della ricerca; o ancora rivolta alla ricerca di esperienze di "flusso", nel movimento libero ispirato dall'ascolto di musica selezionata). Da questa prima fase di "esperienza autentica", attraverso la composizione di testi o disegni che seguivano l'attività, si schiudeva la fase di "rappresentazione estetica". Disegni, testi e coreografie venivano condivisi attraverso la lettura ad alta voce, la condivisione dello schermo, la visione video. Tutto ciò apriva una conversazione collettiva volta a indagare quanto emerso (fase della "comprensione intelligente", volta a costruire una teoria personale, locale e provvisoria). Alla conclusione dei laboratori, siamo tornati ad osservare i disegni fatti all'inizio delle 12 ore, contenenti la propria rappresentazione istantanea di "maestro o maestra in azione", e ognuno ha elaborato il proprio "promemoria corporeo", in un classico piccolo foglio adesivo giallo ("azione deliberata").

7. Ricordati di respirare

"Fai un bel respiro! ... perché, ci sono respiri brutti?"³

L'equipe di Pedagogia del Corpo in fase di progettazione aveva concordato il valore fondamentale del lavoro sul respiro, centrale nel discorso pubblico legato all'emergenza sanitaria; discorso che, naturalmente connotato come altamente ospedalizzato, era ed è costituito da indicazioni sulla sintomatologia respiratoria, immagini di pazienti intubati, infografiche su come indossare la mascherina, normative che si susseguono rapide sulle casistiche di quando è necessaria e quando no, indicazioni su come tossire. È il respiro a mancare nelle terapie intensive, supportato da tecnologie alla cui visione siamo diventati tutti, giocoforza, più familiari. Schiudere una dimensione intima e personale della relazione con il proprio respiro rappresentava quindi una sfida e un obiettivo primari.

Se, nella didattica in presenza, l'ambiente condiviso rappresenta la prima mediazione che integra l'esperienza di tutte e tutti, in questo caso era la mia proposta a dover avere da sola questa forza. Ho quindi esplicitato la richiesta di ricavare uno spazio protetto nella propria casa, nel tentativo di approdare a una dimensione sacra e silenziosa dedicata unicamente al lavoro su di sé. Parte della sfida della dimensione domestica è rappresentata dall'azione creativa sullo spazio, che inevitabilmente tocca da molto vicino le situazioni individuali, i vincoli e le possibilità non replicabili delle condizioni di vita di ciascuno.

Dal mio tappetino, nell'angolo della mia casa che a mia volta io stessa ho reputato idoneo a diventare un provvisorio "studio" corporeo, la mia voce, durante la conduzione dell'esperienza di rilassamento e consapevolezza del respiro, si è abbassata di tono e ha rallentato il proprio ritmo; mi trovavo a osservare l'orologio scorrere, invece dei loro corpi, sdraiati a terra e fuori dal campo visivo delle webcam. Altro presupposto dell'equipe era infatti quello di concedere ai corpi, durante le tante ore del laboratorio, di uscire dal campo visivo, di mettersi nella con-

3 I testi virgolettati nel paragrafo sono stralci dei testi prodotti da 55 studentesse e studenti dei laboratori di Pedagogia del Corpo tenutisi nei mesi di aprile e maggio 2020.

dizione di “dimenticare” la webcam, proprio come in presenza ci si dimentica dello sguardo, nella sua dimensione potenzialmente giudicante, del conduttore. D’altro canto, però, a proposito di qualità improvvisante della relazione educativa, non potevo non constatare che alla mia percezione mancavano appoggi fondamentali per esercitare la “competenza jazz”, quella per cui bilanciandosi mentre si procede con la conduzione, esercitando la propria abilità ricevente, si aggiusta il tiro e si effettuano modificazioni possibili solo nell’ascolto di sfumature e di dettagli imprevedibili e imprevisiti che intercorrono nella relazione educativa. Allora, l’occasione era propizia per seguire per qualche istante io stessa le informazioni propriocettive del mio corpo, respirando anche io profondamente, come chiedevo loro di fare; e, sebbene potrebbe trattarsi di una semplice suggestione, durante la conduzione ho percepito dei momenti distinti in cui il gruppo sembrava aver raggiunto quella dimensione sacra e rituale auspicata all’inizio.

“Inspira. Espira. Andiamo a correre nel prato davanti casa? Andiamo a correre fino a che il respiro sarà finito.”

Tornati i loro visi nell’inquadratura, con espressioni nettamente cambiate, ho dato loro un tempo per scrivere una lettera rivolta a loro stessi dal punto di vista del respiro. L’attività autobiografica sensibile al corpo ha un’importanza centrale nell’integrazione narrativa delle proprie esperienze, che a sua volta è primaria per ricostruire il senso della propria esperienza nel mondo; rappresenta inoltre un valore etico per chiunque sia impegnato in un compito educativo, poiché mette in grado di differenziare i propri bisogni, aspettative e proiezioni da coloro con cui si è in relazione (Demetrio, 2012; Gamelli, Mirabelli, 2019). Inoltre, se normalmente la narrazione ha una funzione confermativa del sé, nella ricerca e nella formazione essa fa emergere la competenza individuale, interrogando le teorie implicite (Formenti, 2017).

Nei testi scritti da studentesse e studenti si possono individuare alcune tematiche ricorrenti. In 36 testi su 55 sono presenti formule relative alla richiesta, da parte del respiro, di maggiore attenzione e cura. Per esempio:

“Mi dai sempre per scontato”; “Ascoltami, io lo faccio sempre”; “Mi consideri poco”; “Ti ricordi? Sono qui, anche in apnea”; “Carla, sono il tuo respiro. Ti chiedo di rallentare e di sentirmi con maggiore attenzione. Ne ho bisogno. Spesso non mi consideri e preferisci occuparti di altro”; “Prima mi davi per scontato, come se dovessi esserci e basta. Sei viva e respiri: sicura ti basti? A me no!”

Il respiro sembra voler sfruttare l’insolita occasione di poter scrivere una lettera per rivendicare il suo posto di attore fondamentale della vita, schiudendosi nel privato della scrittura. Il lavoro sul corpo riabilita il respiro come interlocutore e specchio del sé, come agente disvelante del proprio stare nel mondo, nel qui ed ora. “L’attenzione agli spazi tra un respiro e l’altro si trasferisce naturalmente agli spazi tra i movimenti del pensiero”, scrivono Gamelli e Mirabelli (2019, p. 156). I testi di studentesse e studenti fanno talvolta riferimento esplicitamente a fatti autobiografici, talvolta invece registrano sensazioni emotive o percettive, o svelano nuovi posizionamenti:

“Dalla nonna. Espira, inspira. Ho un po’ di aria da darti. Fai una capriola nell’erba”; “Capisco che se tu respiri con il naso ti sembra di soffocare, ma cerca di sistemare questa faccenda”; “Siamo soli in questa stanza, ti sto guidando”; “Prendi tutti i macigni e i sassolini che trovi per le tue vie interne. Non ti appartengono ora. Prendi fiato”; “Sono il tuo respiro e se smetti di fumare staremo ancora meglio”.

Ho tutelato la questione del dicibile/non dicibile di sé (*ibid.*) ponendo al centro del laboratorio il principio dell’autoregolazione. Ciascuno e ciascuna poteva avere uno spazio intimo di scrittura personale che nessuno avrebbe violato, e la condivisione con il gruppo avrebbe riguardato solo quanto avrebbero ritenuto utile per lavorare insieme. Si è posta anche per loro la questione della selezione: quanto e come condividere con me delle tracce della loro ricerca, contemplando la possibilità di non condividere nulla o al contrario integralmente. Alcune studentesse hanno raccontato che, in alcune attività riparate dallo sguardo collettivo, hanno compiuto dei passi in avanti nell’esplorazione delle proprie possibilità espressive, altrimenti impossibili. Secondo Holzman (2016), la zona di sviluppo prossimale vygotkiana è interpre-

tabile come la distanza continuamente cangiante tra ciò che si è e ciò che si sta per diventare, si manifesta quando si fa qualcosa che non si sapeva fare prima e si sviluppa in ambienti dove è possibile rischiare, sbagliare, dare e ricevere supporto. I contenuti del laboratorio si sono sviluppati nell'ambiente domestico e nell'ambiente digitale, garantendo un attraversamento in sicurezza delle differenti dimensioni (intima, personale e collettiva) dell'esperienza.

Riferimenti bibliografici

- Bainbridge Cohen B. (2008), *Sensazione, Emozione, Azione. Anatomia esperienziale del Body-Mind Centering®*, Somatica Edizioni, Latina.
- Berk Roland A., Rosalind H. Trieber (2009), Whose Classroom Is It, Anyway Improvisation as a Teaching Tool. *Journal on Excellence in College Teaching*.
- Caruana F., Borghi M. (2016), *Il Cervello in Azione*, Il Mulino, Bologna.
- Corbella L. (2018), Insegnare nel qui ed ora. Improvvisare nel lavoro in classe. *Psicomotricità*, 4: 49–54.
- Demetrio D. (2012), *Educare è Narrare*, Mimesis, Milano.
- Dikker S., Wan L., Davidesco I., Kaggen L., Oostrik M., McClintock J., Rowland J., Michalareas G., Van Bavel J. J., Ding M., Poeppel D. (2017), Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current biology: CB*, 27(9), 1375–1380. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>
- Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Formenti L. (2017). *Formazione e Trasformazione: Un Modello Complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I. (2019), Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo nella formazione dell'educatore. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, vol. 3, n. 4.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019), *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella Cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Gamelli I., Ferri N. (2019), Uno spazio a misura di corpo, *Paideutika*, Theleme, Torino, ISSN 1974-6814.
- Holzman L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Taylor & Francis.
- Laland K. (2016). The Foundations of Human Cooperation in Teaching and Imitation. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E100. doi:10.1017/sjp.2016.101.
- Massa, R. (1983), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Mc Luann M., Fiore Q. (1967), *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Moser M.B., Rowland D.C., Moser E.I. (2015), Place cells, grid cells, and memory. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(2), a021808. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a021808>.
- Riva G., Bernardelli L., Browning M.H., Castelnuovo G., Cavedoni S., Chirico A., Cipresso P., et al. (pre-press) *COVID Feel Good – an Easy Self-help Virtual Reality Protocol to Overcome the Psychological Burden of Coronavirus* PsyArXiv, <https://doi.org/10.31234/osf.io/6umvn>.
- Riva G., www.giusepperiva.com
- Santi M., Zorzi E. (2016), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Cambridge Scholars Publishing.
- Sawyer R. Keith. (2011), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.