

CORPO

IL CORPO-DOCENTE

Serena Destito*

Il saggio, con l'ausilio delle interviste svolte durante il corso di *Antropologia dell'educazione* e dell'etnografia in aula, affronta i modi in cui il corpo insegna, dal rispecchiamento alla memoria sensoriale, sino alla cinestetica. Vengono seguiti il filo del percorso (*patos*) e quello della passione (*pathos*), per evidenziare il bisogno di lasciare all'orizzonte il traguardo, di distaccarsi da una visione finalistica dell'apprendimento, per privilegiare le diverse e possibili vie che vi conducono, come è accaduto a noi. Buone prassi e esperienze conflittuali che hanno segnato il processo di crescita vengono presentate non per stigmatizzarle o renderle paradigmatiche, bensì per offrire un'ulteriore riflessione rispetto al potere di cui sono investiti gli insegnanti, e la scuola, come pure gli studenti nelle relazioni tra pari, nell'ottica che questa presa di coscienza concorra a costruire possibilità alternative di esercitarlo, condividerlo e trasformarlo, da potere a potenza. Infine, un terzo focus interessa lo sguardo, sull'altro e su noi stessi, le sue possibili implicazioni e l'importanza di sperimentare diverse prospettive per mantenerlo vigile e sano.

The essay, through the aid of the interviews carried out during the academic course of Educational Anthropology and of the ethnography in classroom, addressees the ways in which the body learns, from mirroring to sensorial memory, up to kinesthetic. The thread of the path (*patos*) and the one of the passion (*pathos*) are followed, to point out the need for distancing ourselves from a learning finalistic view, to favor diverse and ready pathways which would eventually lead to the goal, as it happened to us. Good practices and conflictual experiences which have marked the process of growth are presented here neither to be

* Insegnante di scuola dell'infanzia, mamma di due ragazzine, studentessa recidiva. Dalla filosofia ho appreso il piacere del pensiero variegato, multiplo e divergente che coltivo nel privato e nel lavoro; dalla vita la certezza che l'apprendimento è un percorso infinito, che seguo con divertimento e un pizzico di meraviglia infantile.

Schoolteacher in kindergartens, mother of two young girls, recidivist student. From philosophy, I've learned the pleasure of variegated, multiple and divergent thinking, which I cultivate in my private life as much as in my job; from life I've learnt the certainty that learning is an infinite path which I follow with fun and a touch of childlike wonder.

stigmatized nor to make them paradigmatic; in stead it offers further reflection regarding the power of which teachers and school are endowed, as well as students are, about peer relationships; this awareness contributes to build alternative possibilities to exert, share and transform it in a process of empowerment. Lastly, a third focus is about the gaze on the other as much on ourselves, its possible implications and the value of experiencing different points of view to maintain it present and healthy.

Polifemo siamo noi?

La scuola è fatta di corpi, spesso negati. Tale considerazione è emersa in quanto percezione, sentire e vissuto nel corso di *Antropologia dell'educazione*, durante le lezioni, le discussioni di gruppo e le interviste svolte tra di noi. Di corpo, del suo stare nelle aule e negli edifici, delle sue relazioni con compagni e docenti, delle sue reazioni, soprattutto di disagio, delle emozioni che veicola si è parlato moltissimo. All'inizio in maniera indiretta, quasi senza intenzione, poi con coscienza progressiva, così come crescente è stata l'assunzione del proprio posto, del proprio ruolo e della possibilità di 'stare nell'esperienza' proposta in modo diverso e, soprattutto, consapevole.

Scomodi. Ansiosi. Disorientati. Spaventati. Perplexi. Imbarazzati. Quasi «su una zattera abbandonata in mezzo al mare», ha detto Fiamma (Commento personale, Gruppo 13). In questi, o in modi analoghi, si è sentita la maggior parte degli studenti, nelle prime lezioni. Inizialmente, a destare perplessità è stato l'invito della docente, rinnovato a ogni incontro, a ridefinire lo spazio dell'aula e occuparlo ognuno nel modo più comodo (o meno scomodo). Un timido dubbio ha cominciato a serpeggiare nel sentire dei più: rompere gli schemi è meno facile di quel che appare, per quanto lo si desidera. La prima scossa è stata pensarsi diversi, in una relazione che non si vuole frontalmente accademica, qual è la versione italiana di una lezione, non solo universitaria. Immaginare di alzarsi in mezzo a tutti i compagni e presentarsi, avere la scena per sé, anche solo per pochi istanti, il corpo esposto agli sguardi e, forse, al giudizio, è stata un'altra prova che alcuni avrebbero volentieri evitato.¹ Curioso, almeno per chi, tra i presenti, frequenta la magistrale di antropologia e quindi si pensa prospetticamente un osservatore/analista dell'altro. Essere l'altro, sembrerebbe, piace di meno, crea meno agio. Oppure è il setting, l'aula, o il contesto, un corso di studio, o ancora il posizionamento poco definito, ambiguo, a disturbare?

Il succedersi delle lezioni, o meglio, degli incontri, ha mitigato in alcuni studenti l'impressione di «un'avventura verso l'ignoto» (Commento condiviso, Gruppo 2), mentre ha rafforzato in altri il senso di spaesamento. Mancano i libri, le nozioni, gli appunti da prendere, quella dottrina che emana dall'alto, quella direzione verticale

¹ Cfr. Romoli.

e verticistica dell'insegnamento che non piace, ma rassicura perché definisce il posto di ciascuno e sostanzia il sentire dei partecipanti.² Invece, nelle discussioni di gruppo, nella possibilità e, anzi, nell'invito a partecipare, nella reiterata sollecitazione a vivere l'esperienza (quello che si continua a voler chiamare corso), qual è il posto degli studenti, di ogni studente? Se ciò che viene richiesto non è un contenuto, non solo per lo meno, che sia stato letto su un libro, ma un sapere, un apprendimento maturato vivendo ed esperendo la scuola, dove ci si colloca rispetto alla cattedra? Il 'glaucoma' dello studente ha continuato a rendere appannata e deforme la prospettiva; seppure non ciechi, in molti hanno proceduto a tentoni, più che fidandosi, affidandosi alla guida della docente. Chi per inerzia, chi per abitudine, chi per curiosità, ci si è lasciati condurre verso il cuore del per-corso, il lavoro di gruppo, l'intervista. In tanti hanno dichiarato che il focus continuava ad essere la performance, o il risultato, il prodotto finale; sembra quasi che, nel contesto scolastico istituzionale, lo sguardo prospettico finisca per ammalarsi, divenendo astigmatico, quando non miope, fino a smarrire la visione tridimensionale, riducendo ciò che sta intorno a un mondo piatto e uniforme.

Quando, però, avviene l'incontro con un docente attento ai bisogni degli alunni, stimolante, appassionato, allora i segni lasciati sono luminosi. Così è stato per Margherita (Commento personale, Gruppo 11): «ho avuto talmente tanto l'opportunità di sentirmi capita, voluta bene [...], vedo che i professori che avevo di fronte erano perfettamente a conoscenza dei miei difetti, delle mie capacità, sia in positivo che in negativo». E così è avvenuto per i partecipanti al corso della professoressa Bonetti. L'avvio dubitoso, spaesato e diffidente si è andato stemperando in curiosità e interesse, per poi trasformarsi in partecipazione consapevole, scelta, apprezzata, che ha persuaso o confermato la bontà del lavorare in gruppo,³ permesso di vivere come responsabilità e opportunità di crescita la libertà dello stare nell'esperienza⁴ e lasciato nei più il desiderio, in molti la coscienza che la fine del corso non fosse la fine del percorso.⁵

Addentrando nell'analisi degli elaborati, occorre prestare una particolare attenzione anche allo sguardo adottato dai partecipanti. Il cuore della ricerca etnografica è solitamente l'esplorazione del 'noi in altri', così da individuare, puntualizzare e definire le caratteristiche precipue di coloro che sono oggetto di ricerca. Laddove però l'inda-

² «Certi interventi sono stati percepiti [...] poco inerenti [...], sottraendo tempo all'attività didattica preposta. [...] In classe ricerchiamo l'utile» (commento condiviso, Gruppo 9). Oppure: «non riesco a capire di quale utilità potesse essere dare tanto spazio agli studenti e così «poco» allo studio» (Commento personale, Naomi, Gruppo 5).

³ «Ci siamo rese conto di una trasformazione nel nostro modo di approcciarci verso gli altri e verso situazioni di condivisione» (Commento condiviso, Gruppo 7).

⁴ «Penso siano fondamentali esperienze simili per imparare a prendere coscienza del proprio giudizio, osservarlo, prenderne le distanze (senza mortificarlo) e poter così osservare una situazione e viverla con occhi nuovi, più consapevoli» (Commento personale, Sveva, Gruppo 8).

⁵ «Ci piace pensare che niente sia finito: vivere l'esperienza è stato un input [...], una modalità di approccio estendibile anche a molte altre situazioni, di studio e non solo» (Commento condiviso, Gruppo 13).

gine si fa più introspettiva, come è stato nel corso in oggetto, e noi diventiamo l'altro da studiare, la nostra attenzione rischia di focalizzarsi sulle assonanze, su quel che assomiglia e risuona e di perdere così di vista ciò che è (o appare) diverso, di passare sotto traccia quel che si avverte lontano. Ci sono interviste che, più di altre, hanno sfiorato questo pericolo e alcune che vi si sono incagliate, e non sempre i partecipanti ne hanno avuto piena consapevolezza. Nei paragrafi successivi analizzeremo le rotte seguite dai diversi gruppi, e dai singoli partecipanti, nel tentativo di delineare elementi comuni, tratti specifici e strategie adottate per permettere al corpo di insegnare alla mente, tra le altre cose, come evitare o aggirare le secche dell'*autodafé*.

Πάτος – Patos

Stare nell'esperienza: attraversarla, e insieme, farsi attraversare. Questo suggerimento della docente è il *refrain* intonato nelle interviste e nei commenti, individuali e collettivi. Obiettivo a volte smarrito, sempre perseguito, infine conquistato dagli studenti, offre una duplice chiave interpretativa che si fa azione e diviene sostanza, corpo. Da una parte c'è il percorso affrontato, il tragitto seguito, cercando di mantenere la meta, il traguardo, su uno sfondo indistinto, sfumato, affinché non fagociti i nostri passi e ciò che accade mentre procediamo attra-verso. Dall'altra lo sguardo, necessario per cogliere il divenire nostro e di ciò che ci circonda, per distinguere noi e l'altro – noi dall'altro. Talvolta specchio, tal'altra finestra, lo sguardo ha il potere di avvicinare e respingere, creare, trasformare, sostanziare, come pure di distruggere. Può giovare ricordare che il verbo latino *aspicio*⁶ deriva da *spēciō*,⁷ e il suo participio passato è *aspectum*, ciò che viene visto. L'aspetto. Nel nostro contesto, l'aspetto è quel che ci consente di stabilire la distanza (o la prossimità) tra noi e l'altro, come pure le molteplici possibilità di divenire di ciò che viene osservato: ogni sguardo nota elementi, dettagli che gli sono propri ed è nella corralità che le sfumature possono essere colte e apprezzate. La soggettività è spesso limitata. E stigmatizzante. *Respectum*⁸ versus *despectum*.⁹

⁶ <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=aspicio>: guardare, scorgere, considerare, essere rivolto verso (ultimo accesso 18 novembre 2019).

⁷ <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=specio>: osservare, controllare (ultimo accesso 18 novembre 2019).

⁸ Da *respicere*, osservare una seconda volta; il rispetto, in latino, richiama l'interesse che ci porta a osservare meglio, con maggiore attenzione, ciò che ha colpito il nostro sguardo: (<https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=respicio>, ultimo accesso 18 novembre 2019).

⁹ Da *despicere*, guardare dall'alto in basso; suggerisce l'intima connessione tra il disprezzo e lo sguardo, o meglio, la sua direzione, la sua posizione nello spazio rispetto a ciò che viene guardato: (<https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=despicio>, ultimo accesso 18 novembre 2019).

Queste riflessioni etimologiche nascono da quelle ritrovate nelle interviste; per esempio, Frida (intervista, Gruppo 5) ricorda la duplice valenza, solo apparentemente divergente, di 'errare': «in italiano esiste la parola errare *como* divagare [...], questa possibilità di rapporto tra l'errore e questa manifestazione fisica, anche, di essere in differenti spazi [...], magari con un cammino più lungo». Questo passaggio ci permette di spostare la nostra attenzione dall'occhio al piede e così facendo, anche di inciampare o di perderci. Ci interessa sottolineare la concessione e anzi, la valorizzazione dell'errore:¹⁰ questo intenderlo come percorso alternativo per arrivare alla comprensione, vero traguardo, coinvolge la persona, ogni persona, nella sua dimensione olistica e in quella sinergica. Mente, cuore, corpo sono implicati insieme in un ribaltamento di prospettiva che lascia libertà di muoversi, errare (vagare) e, eventualmente, errare (sbagliare), senza che ciò comporti giudizio o, peggio, sanzione. Perché questo risulti efficace, tuttavia, pur percorrendo ognuno la propria strada, è fondamentale essere accompagnati, perché è nel confronto, nell'accoglienza, nella sinergia che l'azione si fa verbo e quindi viene compresa e interiorizzata.

Le parole di Frida sembrano in qualche modo riecheggiare quelle di Diego (Commento personale, Gruppo 3): «da questa attività ho compreso che il mio interesse per la scuola [...] non mi farà mai rimanere apatico né eliminare le passioni, i *παθήματα* (*pathemata*) del mio animo legati all'esperienza educativa». Quando ho letto queste righe, nonostante i miei lontani studi di greco mi avessero permesso di tradurre correttamente l'espressione, il rimando alla parola 'passo' è stato immediato e irrefrenabile. Passo o sentiero: *path*, in inglese, *passus* in latino, *pátos* in greco. *Pátos* (*πάτος*), dunque, non *páthos* (*πάθος*). Due radici diverse, due famiglie diverse.¹¹ Eppure... Eppure, questo binomio tra 'andare' (come cammino) ed educazione emerge, in positivo, in molte interviste. In esse, il tema del percorso è stato declinato in molte forme: lo si è trovato legato all'apprendimento, ma anche all'aspetto della crescita; lo si è pensato nella sua dimensione fisica, come pure metaforica; lo si è invocato come strumento, come obiettivo, come bisogno.

«In ogni percorso che facciamo, credo sia assolutamente necessario voltarsi un istante indietro e soffermarsi sul sentiero che abbiamo seguito» dice Mirto (Commento personale, Gruppo 5). Anche questo accostare percorso e sguardo, piede e occhio, si diceva prima, ricorre spesso; non solo perché è importante vedere dove si sta andando, da dove si è partiti e quale orizzonte abbiamo di fronte, ma perché

¹⁰ Il tema dell'errore viene trattato più diffusamente nel saggio di Scorza. In questa sede ci occupiamo della lettura *cinetica*, di movimento attraverso e verso la conoscenza che connota la riflessione della studentessa brasiliana.

¹¹ Per l'etimologia di *πάθος* e *πάτος*, vedi Chantraine (1974); il primo termine (p. 847, 861) deriva da *πάσχω* 'trovarsi in un certo stato d'animo', 'sopportare', 'patire'; il secondo da *πατέω* (p. 864) 'calcare i piedi', 'camminare'.

senza consapevolezza di dove poggiamo i piedi, rischiamo di non cogliere ciò che ci sta intorno, di non attivare i nostri sensi e di non avere cosa raccontare al nostro momentaneo punto di arrivo. Ogni passo conta, se si converte l'oggetto dell'apprendimento dal concetto alla coscienza di sé e del mondo. Nel passaggio da una dimensione dogmatica ad una emotiva, il corpo-*docente* attiva e dispiega il proprio potenziale costruttivo, divenendo responsabile di un'educazione collettiva, di un sapere comunitario perché costruito insieme.

Divagazioni

Quando si permette all'attenzione di convergere sul percorso, si riscopre che l'apprendimento passa spesso per il corpo anzi, è esso stesso corpo. Non solo e non tanto perché il corpo impara, ma anche e soprattutto perché 'insegna'. Dalla prossemica alla memoria sensoriale, dal rispecchiamento alla mimica, alla cinestetica, ogni gesto è comunicazione e accompagna l'espressione verbale, integrandola, contraddicendola, sostituendola, sovrapponendosi ad essa.

Il *kinesthetic learning*,¹² per esempio, è una pratica citata – e assai apprezzata – nel corso di narrazioni di esperienze molto lontane, anche geograficamente. David¹³ e Franca,¹⁴ i due intervistati del gruppo 14, ne parlano in maniera esplicita mettendo a confronto le rispettive esperienze scolastiche. Il primo, studente Erasmus australiano, racconta come al liceo della sua città utilizzassero il corpo, o meglio, l'andare con il corpo, il camminare, per studiare Shakespeare, imparando a cambiare direzione nel seguire la punteggiatura, per sottolineare e ricordare i movimenti del testo. La seconda ricorda come in più di un'occasione, nel corso della sua esperienza lavorativa, abbia optato per un insegnamento dinamico insieme con i ragazzi che seguiva, permettendo a loro (e a se stessa) di utilizzare in modo creativo lo spazio. Per esempio, quando lo ha reso personalizzabile, sdraiandosi sul pavimento per individuare su una carta geografica i diversi Paesi d'origine e le rotte tracciate nei viaggi, loro o delle loro famiglie. Oppure, quando ha deciso di essere lei a seguire (in una sorta di *shadowing*) le passeggiate libere nei corridoi e nel cortile di un ragazzo che «non riusciva a stare seduto un attimo» (Intervista, Franca, Gruppo 14) e che ha dimostrato di apprendere in maniera più efficace e profonda assecondando questa sua

¹² Di apprendimento cinestetico hanno scritto Fleming (2001), Gamelli (2011) e Gardner (2013). Per approfondimenti si rimanda alla bibliografia.

¹³ Lo studente australiano ha portato sia la sua esperienza scolastica sia quella come insegnante in un liceo per ragazzi autistici, in una città australiana, per quattro anni.

¹⁴ Ha prestato servizio civile presso una scuola media, lavorando per 40 ore settimanali come educatrice di sostegno individuale e in un piccolo gruppo di ragazzi con disagio socio-culturale.

necessità.¹⁵ Luisa (Intervista, Gruppo 3) racconta di uscite didattiche un po' fuori dagli schemi, quali il *trekking* all'Acquacheta di dantiana memoria o le passeggiate al mare. Giordana (Intervista, Gruppo 7) ricorda le letture poetiche in giardino, curate da «una professoressa di italiano che ho amato con tutta me stessa». Per Rossana (Intervista, Gruppo 1), i giochi in cortile con le amichette sono ricordi così importanti e piacevoli che tutt'oggi – dopo quarant'anni – «ogni volta che ritorno al mio paese di nascita io vado a passarci davanti». Questi esempi delineano una dimensione propriocettiva dell'insegnamento: un corpo che si muove incide nel profondo ciò che ha imparato, lo fa divenire una nuova parte del sé e lo offre all'altro. Giulia approfondisce ulteriormente quando si riferisce al metodo di 'apprendimento corporeo *Feldenkrais*': il tocco che si utilizza sul compagno deve accompagnarsi «all'attenzione alla verità dell'esperienza, all'ascolto di sé e dell'altro», con l'obiettivo di «prendersi la libertà di arrestare [...] il fluire dei progetti, dei programmi per soffermarsi su quello che c'è già, che emerge da noi, dalla persona che abbiamo davanti, dal modo in cui entriamo in relazione» (Intervista, Gruppo 4). A insegnare, pertanto, è il corpo dell'insegnante e, insieme, quello dello studente, promosso docente di sé, dei pari e dell'insegnante stesso, in virtù dell'apprendimento prossimale così caro a Lev Semënovič Vygotskij (1990) e a chiunque ne ha fatto esperienza attiva.

Questo, peraltro, comporta che anche il docente si metta in movimento. Lo esplicita Valentina, in modo viscerale, a proposito della maestra delle elementari: «non riusciva lei a staccarsi da quella fottuta cattedra, per venire in mezzo a noi a insegnare; sempre lì attaccata a quella sedia» (Intervista, Gruppo 4). Lo esemplifica Giulia (*ibid.*) che sostanzia l'importanza della prossemica nelle aule raccontando di una supplente di matematica delle superiori che «ti si sedeva vicino, ti faceva vedere una cosa, ti chiedeva 'come la fai', poi si alzava, andava al banco di qualcun altro, si sedeva sul banco di qualcun altro a far lezione. Molto anche fisicamente, molto presente, molto vicina».

Vicinanza, dunque, prossimità, che può essere attuata e vissuta anche nella sua dimensione intima, emozionale, quando il cammino diviene percorso di studio, di crescita, di conoscenza. Come accennato sopra, nelle interviste così come durante le lezioni di *Antropologia dell'educazione*, è emerso più volte quanto sia (sarebbe?) fondamentale riuscire a spostare l'attenzione dall'esito al processo, cosa che peraltro consente di personalizzare davvero l'insegnamento, di renderlo a misura del singolo studente, accrescendo la motivazione e la consapevolezza dei bisogni individuali.

Ulteriore osservazione merita l'aspetto *global* della dimensione motoria e, quindi, corporea dell'insegnamento. Le riflessioni e le memorie arrivano non solo da

¹⁵ «Vedevo che questa cosa funzionava. Ha iniziato lui a parlarmi [...] e abbiamo fatto tantissime lezioni in cui anziché chiedere a lui di seguire me, nello stare seduto o nello stare in un determinato posto, io seguivo lui» (*ivi*).

molte regioni italiane, con una certa prevalenza di quelle del nord, ma anche da più lontano,¹⁶ e dalle interviste emerge come, nel mondo, il corpo dei ragazzi sia portatore della stessa necessità di essere protagonista. Questo bisogno universale chiede che la scuola continui a interrogarsi, attivarsi e reinventarsi, per dare ‘corpo’ a questa fondamentale esigenza. Ne sono esempi virtuosi e felici quei docenti che si sono spesi per assecondare i bisogni degli studenti – e, perché no?, anche i propri, ricevendo in cambio un ricordo prezioso della loro persona, oltre che dei saperi trasmessi.

Memoria emozionale

Nella storia della pedagogia, e della scuola, si è assistito ad un altalenante posizionamento del corpo, ora oggetto ora soggetto dell’apprendimento: con il corpo si impara – il corpo impara. Si deve invece alla scoperta dei neuroni specchio,¹⁷ e a tutti i successivi studi, il riconoscimento di un ruolo attivo del *soma* nei processi di apprendimento, come pure nella creazione di tutti i prerequisiti necessari alla costruzione dell’identità e delle conoscenze. Il corpo insegna, e lo fa attraverso la relazione e lo scambio. Non sempre, tuttavia, questa ‘docenza’ rivela i tratti della consapevolezza di sé. Quando ciò non avviene si hanno lasciti importanti, talvolta indelebili. Gli intervistati insistono sullo stato d’ansia, forse la parola più citata in relazione alla scuola, ma anche sulla condizione di angoscia, di panico, o altre reazioni fisiche come stanchezza, malessere generalizzato, vomito. In merito alla somatizzazione della memoria è notevole questa testimonianza: «per me era veramente un incubo. Poi io associavo il dettato con [...] degli ovetti Kinder [...]. Io non sopporto tuttora la cioccolata al latte per questo motivo [...]. Finito di mangiarlo volai in bagno a vomitare, a piangere, perché ero terrorizzata da quei dettati assurdi» (Intervista, Valentina, Gruppo 4). Rammentando le punizioni corporali inflitte dalla maestra alle compagne, anche Rossana rimarca la permanenza del ricordo: «io proprio stavo fisicamente male»; e prosegue: «non sopporto la violenza [...], tutt’ora mi disturba moltissimo. Difatti sono tre anni che non accendo più la tv, perché sentire il tg e le notizie [...] mi si bloccava lo stomaco» (Intervista, Gruppo 1). Incise nel corpo, incorporate, esperienze così dolorose e negative possono accompagnare a lungo chi le ha vissute, anche per tutta la vita.

Merita un accenno, a questo proposito, Walter Benjamin (1997), per il quale la memoria è la leva su cui operare per trasformare il presente, mantenendo il contatto con il passato, e costituire la soggettività. Rammemorare ci permette di redimere ciò che è stato, e per noi, nel nostro vissuto, di emanciparci e di intervenire su ciò che è.

¹⁶ Per esempio Brasile, Australia, Turchia.

¹⁷ Rizzolatti, Fadiga, Gallese, Fogassi (1996). Per approfondimenti, si rimanda alla bibliografia.

Senza volerci addentrare nelle sue riflessioni sulla memoria volontaria e sul suo farsi esperienza vissuta, pare opportuno cogliere l'occasione che lo studioso ci offre per riflettere sulla parte attiva del ricordo, ovvero quella di accrescere la consapevolezza e la responsabilità dei nostri gesti agiti che costruiscono memoria, o quantomeno contribuiscono a farlo. Ogni persona, ogni studente, non è tanto – o solo – terreno da solcare e seminare, ma è anche aratro, così come è vero che tutti, sempre e vicendevolmente, incidiamo e siamo incisi da ciò che quotidianamente facciamo in relazione agli altri e all'ambiente in cui viviamo.¹⁸ Ciò accade anche con i ricordi piacevoli, positivi, che permettono il perdurare delle emozioni e dei sentimenti vissuti, oltre che degli apprendimenti:¹⁹ «l'apprendimento 'per emozione' si sedimenta più nella memoria rispetto all'apprendimento cognitivo, perché nel ricordo pesa più il sentimento provato» (Commento condiviso, Gruppo 11). Eccoli, i *pathemata* di Diego e degli altri. Tutti gli altri, docenti compresi.

Πάθος – Páthos

«È sorprendente per me adesso vedere la persona che sono diventata anche e soprattutto grazie alla mia esperienza liceale» (Commento personale, Selma, Gruppo 11). Quanti insegnanti possono affermare di aver contribuito in maniera così felice e sana alla crescita dei propri ragazzi? E come avviene tutto ciò?

Si dice spesso che la scuola getti semi in un terreno, gli studenti, che si spera fertile. Ma la botanica ci insegna che tutte le piante, anche quelle più spontanee, come quelle infestanti, hanno bisogno di una sinergia di fattori per fiorire. Così, quando oltre alle nozioni, al sapere, il docente irrori passione, la possibilità che i semi germoglino diventa probabilità, se non certezza. Questo è il 'potere di' quanto viene analizzato nei diversi saggi di questo volume: potere di sostenere la crescita, potere di rendere capace e consapevole; un potere che si fa potenza in quanto con-diviso, proteso verso l'altro, esercitato non contro, e neppure sull'altro, bensì verso l'altro. Un potere elargito e donato.

Nei racconti degli studenti è decretata – come causa ed effetto di un simile esercizio di potere – soprattutto la passione, non solo verso la materia insegnata, ma proprio verso quei corpi e quelle menti in formazione che si frequentano quotidianamente. Passione che può essere declinata come rispetto, come sollecitazione,

¹⁸ «Il momento dell'intervista vissuta come condivisione può essere visto come un momento [...] anche di rilettura del proprio vissuto personale, dando ad esso nuove interpretazioni nel momento in cui viene narrato» (Commento condiviso, Gruppo 4).

¹⁹ «Gli anni della scuola [dovrebbero essere] meno 'obbligati' e più desiderabili, ma soprattutto sereni e formativi per la persona *in primis*» (Intervista, Silvia, Gruppo 3).

come stimolo, ma anche come ascolto attivo e sguardo attento. Ci sono ricordi molto toccanti, tra le interviste; uno su tutti quello di Margherita che ricorda la vicinanza dimostrata dai docenti a due ragazzi, come pure all'intera classe, colpiti entrambi da un lutto importante a ridosso della maturità: «si era creata proprio una situazione di familiarità al punto tale che non mi capacitavo del fatto che fosse successa una cosa simile ai miei compagni [...] e molto bello è il fatto che anche i professori abbiano avuto una vicinanza particolare, quasi genitoriale ecco, [...] c'è stato da parte loro, un incoraggiamento reale, umano, e questa è stata una cosa molto bella che mi ha segnata tanto» (Intervista, Margherita, Gruppo 3). Più in generale, molti mettono in relazione la scelta dei loro percorsi attuali a una qualche figura che li ha fatti appassionare o, al contrario, allontanare da una disciplina, in particolar modo rispetto alla relazione instaurata (o mancata) negli anni trascorsi soprattutto alle medie e alle superiori. Altri, invece, collegano il vissuto scolastico all'elemento relazionale che hanno imparato o meno a gestire, ma anche agli aspetti caratteriali che in modi diversi hanno influito sulla loro capacità di stare nelle situazioni: la fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità, la loro reazione rispetto alla performance, alla pressione subita, al senso del fallimento. Si può dire che ogni aspetto della sfera emotiva ha ricevuto un particolare imprinting, durante l'intero percorso di studi, che a volte si è trasformato, diventando bagaglio personale, valore aggiunto, mentre altre volte sembra essere sopravvissuto come un corpo estraneo, se non un parassita, nell'animo degli studenti.

Quando si tratta di emozioni, si può essere portati a pensare che si parli di una sfera che poco o niente abbia a che fare con la corporeità. Eppure, è proprio nel corpo che le avvertiamo, anzi, è esso stesso ad esserne investito: si trema di rabbia, si salta di gioia, si suda per l'agitazione, si vomita per la paura. Non solo il nostro *soma* subisce e agisce le emozioni rendendole visibili, ma permette al contempo a noi e agli altri di riconoscerle, su di noi quanto in loro stessi. L'empatia nasce dunque da un comune sentire, ma ciò avviene anche perché possiamo riconoscere le emozioni narrate da un altro, prossimo a noi, per averle a nostra volta fisicamente vissute. Emblematico a questo proposito è ciò che emerge dalla lettura dei feedback, individuali e collettivi, del gruppo 1. Rossana narra delle punizioni corporali cui ha assistito a scuola e parte del gruppo non risuona: «mi sono sentito molto lontano dall'esperienza della violenza fisica che si usava in passato nelle scuole. Come se fosse qualcosa che non mi appartenesse» (Commento personale, Marco, Gruppo 1); «ho avuto quasi l'impressione che i sentimenti che apparivano sul suo volto fossero 'recitati' [...], ho finito per distrarmi, oppure sono diventata insopportabile ad alcune sue affermazioni» (Commento personale, Elena, Gruppo 1). Ritorna qui, insistentemente, il tema dell'alterità, così caro non solo all'ambito di studi antropologico: l'altro sembra essere destinato a rimanere 'altro da noi', quando non è in grado di rivelarci, o anche solo di evocarci, qualcosa in comune al nostro vissuto. Per evitare

lo stallo, è necessario poter osservare e interpretare il noi, e l'altro da noi, da angolazioni plurime e diverse prospettive. A un primo livello, l'altro è chi non siamo noi, chi non sono io. Mi aiuta ed è necessario a circoscrivermi, a darmi contorni e concretezza. Ben presto, però, nella relazione ci si trova a confrontarsi con le appartenenze multiple: io non sono solo una certa cosa, e quella stessa appartenenza identifica anche altri. Dall'io al noi. E il loro? Può continuare a essere definito sempre e solo per divergenze? Se così fosse, ogni forma di contatto e comunicazione sarebbe preclusa. Al contrario, nella vita reale, come emerge anche dalle interviste, i confini possono essere sfumati. E se un limite, che può essere barriera, si trasforma in orizzonte, divenendo stimolo che ingenera curiosità, accade che l'altro si svela e rivela, e noi possiamo esserne cassa di risonanza, superando la diversità che è tra noi. L'educazione all'attenzione, all'accoglienza, a uno sguardo e un pensiero divergente, creativo, o quantomeno aperto a possibilità inattese, ci permette di emozionarci anche se il vissuto che l'altro ci porge non è il nostro, di farlo vibrare in noi, di sentirlo, portando l'ascolto attivo al livello più intimo e profondo.

E la scuola? Qual è il suo ruolo? Lascio la risposta a Ginestra e Miriam (Intervista, Gruppo 9): «Felicità... appassionamento ehm... andare in profondità»; «Futuro... Rispetto e... potenza [tutte le parole scandite con importanza]». Il gioco era quello della libera associazione, la parola da cui partire era, appunto, "educazione".

Assonanze e divergenze

La prospettiva – *propriospect* – (Goodenough 1971, p. 36) appare dunque un elemento fondamentale, in educazione tanto quanto in antropologia. Si ha bisogno, a scuola, di poter fluire fra lo status di docente e quello di discente, così come in antropologia da tempo sono stati sottoposti a revisione critica quelli di osservatore e osservato. Questa versatilità è la chiave per sbloccare quelle rigidità che provocano *impasse*, che confondono autorevolezza e autorità e, spesso, costringono in una corazza di false certezze chi dovrebbe rappresentare la 'parte forte' del dittico. A questo proposito, dalle interviste emerge che per quanto se ne riconosca l'importanza, spesso i ruoli possono risultare stretti, soprattutto quando intesi in maniera statica. Ma su questo versante, che di nuovo è prospettico, due sono i punti di vista imprescindibili. Da una parte, favorire la trasgressione, la via di fuga dalla posizione che si sta occupando, che peraltro emerge come la reazione più comune. Nel nostro corso, è accaduto che l'intervistatore si sia trasformato in intervistato, rispondendo a domande che si è posto da solo, oppure che l'osservatore sia intervenuto nella discussione, abdicando al proprio compito di presenza silente. Se si rimane invece graniticamente ancorati al posto che si occupa, può accadere che si trascenda, dando vita a una 'insurrezione' reale e dirompente. Ciò avviene più facilmente quando si

è in gruppo. Tra le mura scolastiche può succedere quando, per esempio, la classe non riconosce autorevolezza all'insegnante e si ribella, disturbando la lezione, ignorando il docente, deridendolo²⁰ o rendendolo invisibile. Perché a rompersi sia solo lo schema, e non i rapporti, le persone, occorre allora creare una condizione alternativa al 'branco', ma ugualmente protetta; un luogo e un tempo di accoglienza, di attenzione, ma anche di richieste chiare: ascolto, partecipazione e rispetto. E qui si innesta il secondo aspetto da considerare, e coltivare, ovvero la cura del proprio ruolo. Solo il viverlo con piena consapevolezza, il farne esperienza, permette poi di assumerlo o rifiutarlo, non prima di averne colto gli aspetti a volte nascosti, o sottovalutati, che richiedono impegno e fatica, ma che portano alla libertà della scelta. Come si diceva, di nuovo, si tratta di darsi e dare la possibilità di esperire punti di vista diversi. Essere. Stare. Muoversi. Osservare. E farsi osservare.

Gli studenti hanno bisogno di essere visti, perché è lo sguardo dell'altro che li sostanzia, che li in-forma. Il loro io si costruisce sul 'loro', pari o docenti, uniti in questa alterità tanto più presente e pregnante quando l'identità è in via di formazione.²¹ L'antropologia, poi, ci permette di vivere, attraverso la pratica, quanto questa attività in-formativa valga per tutti. La ricerca etnografica, infatti, si propone di evidenziare come sia facile cadere nella trappola del definire i tratti costitutivi di un gruppo, etnico, culturale o sociale, che talvolta prende coscienza e si reifica proprio in virtù dell'occhio distanziante dell'osservatore. Tutti possiamo essere il loro di qualcun altro, a seconda di quale punto di vista venga di volta in volta assunto, tutti siamo passibili di osservazione, indagine, e descrizione. La distanza tra noi e gli altri che, come si diceva prima, ci permette di circoscriverci, è biunivoca: non siamo noi gli unici a porla, ma anche gli altri, per poterci osservare e definire. Lo sguardo e l'aspetto sono connessi pure da un punto di vista ontologico. Ognuno di noi si rispecchia nello sguardo che l'altro gli rimanda e in questo modo costruisce l'immagine di sé anche sotto l'aspetto visuale. Gli atteggiamenti, la mimica, la prossemica, oltre che l'estetica, dall'abbigliamento alla cura del corpo, sono fortemente influenzati dallo sguardo dell'altro, dall'impatto che desideriamo o temiamo di ottenere, tanto nella relazione personale quanto a livello sociale. Vogliamo piacere, essere riconosciuti, distinguerci, identificarci, ma anche celarci, scomparire. In una parola, vogliamo essere visti – oppure no.

L'esperienza vissuta durante il corso, ancor prima delle interviste, risulta piuttosto esplicitiva a questo proposito. La fatica a uscire dal ruolo di discente/ascoltatore,

²⁰ «Una volta è capitato pure che un mio compagno di classe ha tirato il... l'astuccio in faccia alla professoressa e le ha lasciato i lividi» (Intervista, Milena, Gruppo 12).

²¹ «La scuola ha un ruolo fondamentale perché sono gli anni più teneri in cui tu veramente cerchi di capire come sei, come sei fatto, come sono fatti gli altri, cosa puoi fare tu con e per gli altri e con e per te stesso» (Intervista, Margherita, Gruppo 11).

la resistenza a divenire attore del cambiamento, a lasciare quella passività così vituperata e che pure, nonostante tutto, rappresenta una zona di comfort, esemplifica bene come il semplice esercizio di cambio di prospettiva possa spaventare. Occorre che lo sprone, la sollecitazione sia ben calibrata: la fiducia che ci è stata accordata, esplicitata anche dal mettersi in gioco della docente stessa, nel suo ruolo così come nella narrazione di esperienze personali, a volte critiche, altre feconde, ha permesso gradualmente a noi studenti di andare alla scoperta dell'alterità che ci circonda e, successivamente, di quella che ci permea. La riuscita di questo duplice movimento appare vincolante e vincolato: se è (stato) per tutti abbastanza semplice emozionarsi e immedesimarsi in racconti che ci assomigliano, in quanto potrebbero essere il nostro racconto, provare vicinanza e comprensione per situazioni distanti si è rivelato più delicato e complesso da praticare e non sempre ciò è accaduto.

La prima sfida è (stata) quella della neutralità, un complicato esercizio di equilibrio tra la non ingerenza, la non invasione dello spazio altrui e la compartecipazione emotiva. Permettere all'altro di risuonare in noi significa ascoltarlo in maniera attiva senza esserne pervasi, per evitare di reinterpretarli alla lente del nostro vissuto.²² Non è davvero semplice attivare e sviluppare questo doppio orecchio, attento alla melodia altrui e alla nostra, ai loro intrecci, ai contrappunti e alle stonature. Quanto a queste ultime, non basta riconoscerle; occorre anche saperle ascoltare, così da comprendere se le disarmonie nascono da melopee dissonanti o da una distanza rispetto all'attesa, all'aria che ci saremmo aspettati avrebbe suonato. Perché è qui che, più spesso, avvengono i fraintendimenti.²³ La mancata comprensione, a propria volta, può generare contrasto, distanza e incomunicabilità. Le posizioni si cristallizzano, i ruoli si cementano: è lo stallo. Eppure, ci rammenta ancora Frida (Intervista, Gruppo 5), «il disaccordo è, tante volte, una perla che ci fa capire il mondo in altro modo, oppure ci fa questionare quella che è la tua forma di vederlo».

La forma è sostanza

Corpo e mente. Pensiero ed emozione. Sentimento e apprendimento. Forma o sostanza?

Rosi Rioli (2008), recentemente scomparsa, ha scritto che «i bambini non imparano dall'adulto, ma imparano l'adulto».²⁴ Queste parole hanno la stessa anima

²² «Difficoltà nel mantenere la giusta distanza dall'altro e da sé, da ciò che cercava inevitabilmente di uscire da noi» (Commento condiviso, Gruppo 4).

²³ «Sveva si è sentita nei confronti di Adriana più offensiva di quanto è risultata a noi da fuori» (Commento condiviso, Gruppo 8).

²⁴ In <https://pastoralebattesimale.wordpress.com/2012/11/04/anche-gesu-aveva-una-famiglia/> (ultimo accesso: 26 ottobre 2019).

di quelle di José Pacheco, citate ancora da Frida (Intervista, Gruppo 5): «c'è un educatore portoghese che mi piace tantissimo [...], lui dice che noi *no* impariamo i contenuti, impariamo solamente la forma [...]. Impariamo *como* quello *professoru*, professore, insegna la *istoria*». Un'idea che ci impone di prestare una particolare attenzione a tutto ciò che sta intorno alle parole.

Gli studenti che hanno partecipato come osservatori durante il corso e le interviste si sono concentrati molto sul paraverbale, talvolta cercandovi la corrispondenza con quanto veniva detto, altre facendosene catturare tanto da perdere i discorsi. Anche questa pratica appare insidiosa, a indagarla a più livelli. Se ci si limita infatti a quelle nozioni sul linguaggio corporeo che sono ormai parte del bagaglio culturale comune e che ci permettono di interpretare il taciuto, il sottinteso, il pericolo è quello di incorrere nei rischi propri della comunicazione e della decodifica: fraintendimenti, male interpretazioni, inferenze... Se però, come spesso accade, come è accaduto anche durante il corso, si attribuisce un valore connotativo, identitario, etico al non verbale, se si fa derivare un'interpretazione dell'altro dalla mimica, dalla postura, dal modo in cui si occupa lo spazio, anziché attraverso il dialogo con l'altro, cercando di farlo aderire ai nostri schemi e alle nostre convinzioni; se si abbandona il ruolo di 'registratore' di eventi per divenirne il traduttore; se si avvia, per quanto inconsapevolmente, uno scontro di modelli, di forme, allora il rischio diventa quello di perdere la sostanza, dell'altro come pure la nostra.

Occorre attivare ascolto e sguardo in maniera simultanea e sincronica, in un esercizio che coinvolge solo parzialmente i sensi e riguarda particolarmente la sfera emotiva, la capacità di mettersi in risonanza, restando in equilibrio tra ruolo e empatia. La riflessione che segue rimarca l'importanza, in educazione, della condivisione del percorso, come pure quella del processo.

La parte esperienziale, congiunta alla modalità di ricerca per cui tutti eravamo ricercati e ricercatori allo stesso tempo, ha reso chiare le questioni di metodologia antropologica che spesso in Italia vengono poco considerate. Partire dai limiti e non dalle certezze, distanziarsi dal senso comune – ovvero dall'ovvio –, inserirsi in una ricerca antropologica con il ruolo di facilitatore, ascoltare non solo l'altro ma anche se stessi ed essere umili, sono stati suggerimenti che l'insegnante ha portato a partire dalle sue ricerche, quelle andate bene ma anche quelle andate male, infatti da quest'ultime [...] ha comunque tratto profitto ragionando insieme a noi sulla costruzione del fallimento (Commento condiviso, Gruppo 9).

Quello che emerge in maniera quasi prepotente, sicuramente urgente, dagli elaborati è che i vissuti più negativi, o comunque sofferti, rendono difficile andare oltre l'esperienza personale per dare ali a idee, suggestioni, proposte di ampio respiro, cosa che sembra venire naturale a chi ha invece rammemorazioni positive o, comun-

que, metabolizzate. È un lascito importante, soprattutto perché riguarda l'intera comunità scolastica: se più che i saperi, i contenuti, sono le forme a essere trasmesse, diviene fondamentale che siano aeree, permeabili, malleabili. Libere.

Vie di fuga

Libertà di partecipare, libertà di intervenire, libertà di gestire lo spazio scolastico, almeno nell'aula, almeno il banco, almeno nella scelta dei colori.²⁵ Queste declinazioni della libertà sono le più insistenti e ritornanti esigenze manifestate dagli studenti, prima a lezione e poi nelle interviste. I membri del gruppo 8, per esempio, si sono concentrati proprio sulla disposizione dei banchi, e su tutte le possibili ricadute che le scelte operate in maniera arbitraria, dai professori, o libera, dagli studenti, possono avere (avuto) sulla relazione come sulla didattica, e perfino come scelta strategica per contrastare casi di emarginazione e/o bullismo. Quanto al corso, molti hanno apprezzato la possibilità di accostare l'idea di istruzione a luoghi non canonici, dal corridoio al cortile, al bar. Altri hanno scoperto il valore e il ruolo della fiducia, la sua ricaduta sull'apprendimento. E se in tanti hanno legato a doppio filo benessere e accoglienza, assenza di giudizio, ascolto attivo, quasi tutti lo hanno gemellato al movimento. Occupare lo spazio diventa espressione di libertà, fiducia, potere. Potersi collocare nel contesto classe dove sia più favorevole stare. Avere l'opportunità di alzarsi, camminare, di agire la propria corporeità. Godere di giochi motori e spazi ampi e versatili, che offrano possibilità altre rispetto al banco, la sedia e l'obbligo di occuparli per tutte le lunghe ore passate a scuola. Ma anche ritirarsi, riposare, perfino celarsi allo sguardo. Queste le circostanze individuate, non tanto per scappare, quanto per cambiare angolo visuale, prospettiva. Ottimi spunti da cui partire, almeno per riflettere sui bisogni poco espressi eppure molto sentiti degli studenti. E inventare, magari, nuove vie di fuga.

²⁵ «Secondo me, ecco, l'uso dei colori dovrebbe essere... dovrebbe essere tolta questa accezione dei colori che il rosso è il colore della correzione [...]. Quindi lasciare libertà nella scelta dei colori» (Intervista, Miriam, Gruppo 9). In precedenza, la studentessa ha più volte sottolineato come per lei sia fondamentale il *code color* che utilizza per l'identificazione e l'assimilazione dei concetti studiati.

UN MOMENTO DI ASCOLTO RECIPROCO

Lorenzo Romoli*

Il saggio intende indagare alcuni aspetti innovativi del corso di *Antropologia dell'educazione*. Per mezzo di riferimenti teorici relativi agli studi sulla corporeità in ambito antropologico, si guarderà ad alcune pratiche che valorizzano la dimensione sensoriale ed emozionale, senza scinderle da quella cognitiva, vantaggiose per un apprendimento situazionale. Dopo aver fatto riferimento ad alcune tappe cruciali del percorso caratterizzato da ascolto, confronto e partecipazione, ci concentreremo sull'importanza di 'stare nell'esperienza' con uno sguardo attento al proprio 'corpo' ed a quello altrui.

This essay intends to look into some of the innovative aspects of the course of *Anthropology of Education*. By means of theoretical references relating to the studies on body in the field of anthropology, we will look at some practices that enhance the sensory and emotional dimension, without separating them from the cognitive one, which are beneficial for the situational learning. After having referred to some of the key stages of the process, which is characterized by listening, debating and participating, we will focus on the importance of 'being in the experience' with a careful look at one's 'body' and that of others.

Incorporare il nuovo

Parlare di un'esperienza non è mai cosa facile; l'esperienza necessita di essere vissuta, interiorizzata, ma quando viene raccontata, si attuano in modo più o meno conscio delle selezioni, costruzioni narrative, vere e proprie finzioni. Selezioniamo, così

* Sono uno studente del corso magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia dell'Università di Bologna. Mi interesso alle modalità attraverso cui l'individuo interagisce con l'ambiente in cui è inserito, ai processi di apprendimento ed alla capacità agentiva del soggetto.

I am a student of the Master course of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. I am interested in how the individual interacts with the environment surrounding him/her, in learning processes and in the agency of the subject.

come facciamo quando viviamo un'esperienza. In che modo percepiamo la realtà che ci circonda? Quanto influiscono il contesto socio-culturale, le dinamiche intersoggettive ed il proprio bagaglio esistenziale sul modo in cui esperiamo un evento?

Negli ultimi tre decenni l'antropologia ha incrementato il suo interesse per il tema della 'corporeità', non solo ritenendo il corpo simile ad un oggetto plasmato dall'ambiente in cui è inserito, ma anche considerandolo come 'entità pensante' per mezzo della quale agire e produrre conoscenza – mediante i sensi (Gusman 2010),¹ attraverso il *learning by doing* e, più in generale, secondo la prospettiva della 'fenomenologia culturale'.² Il corpo, inserito in un contesto socio-culturale specifico, percepisce facendo riferimento a modelli culturali acquisiti in quel dato contesto; pertanto i sensi – attraverso cui l'individuo incorpora l'esperienza – oltre che meccanismi biologici, sono culturalmente condizionati. Basti pensare al modo in cui, su di un piano sensoriale e cognitivo, abbiamo registrato l'immagine che ci viene proposta della carta geografica di Mercatore ancora presente nella maggior parte delle aule scolastiche, e alle ripercussioni che questa immagine incorporata può avere sulla nostra visione del mondo.³ Fino a che punto saremmo portati a sviluppare uno sguardo eurocentrico?

Così come i sensi, anche le emozioni si compongono di elementi biologici e culturali: sono diversi gli autori che ritengono le emozioni condizionate da aspetti sociali e culturali, ma è fondamentale prendere in considerazione anche la dimensione più materiale e psico-biologica di esse: quella corporea. È nel corpo che si situa l'esperienza umana, ed è per mezzo di questo che l'individuo esprime il suo essere nel mondo (Pussetti 2010). Detto altrimenti, ciò che il corpo esprime è quello che Pierre Bourdieu ha chiamato 'habitus', un insieme di disposizioni che l'individuo apprende (incorpora) in modo pratico e abitudinario all'interno di uno specifico contesto. Le emozioni, dunque, sarebbero espressione delle pratiche incorporate nel corso delle esperienze passate e degli scambi intersoggettivi.

Il presente saggio intende riflettere su di una serie di pratiche che, lungo il 'per-corso' di *Antropologia dell'educazione* (a.a. 2018-2019), si sono rivelate essere particolarmente innovative ed efficaci nei processi di incorporazione dell'esperienza, sia sul piano individuale che collettivo. Questa – quantomeno per noi studenti – insolita

¹ Per una trattazione antropologica dei sensi si veda, tra gli altri, David Howes (1991), Sarah Pink (2009).

² Uno dei propositi di questa prospettiva avanzata da Thomas Csordas è quello di mettere in discussione e superare la visione dualista e dicotomica mente/corpo, dunque soggetto/oggetto, che ha a lungo caratterizzato – e ancora oggi influenza – i fondamenti epistemologici della scienza occidentale in generale, e della biomedicina in particolare. È grazie al concetto di "incorporazione" – inteso come un processo incessante che caratterizza l'esistenza dell'uomo, il suo "essere nel mondo" – che Csordas ci prospetta il superamento delle suddette dicotomie (Csordas 1999). Per un approfondimento sulla tematica della "corporeità" e dell'incorporazione si veda Csordas (1990, 1994), Bourdieu (1997).

³ Appunti personali, lezione del 27 settembre 2018, corso di *Antropologia dell'educazione*.

esperienza e forma di apprendimento, ha permesso di viverci in maniera differente all'interno di un contesto a tutti familiare.

Un corpo che ascolta ciò che sente

Ciò che abbiamo esperito in aula non è stato un apprendimento esclusivamente cognitivo, quanto sensoriale ed emozionale. Durante la prima lezione del corso, dopo aver condiviso con noi studenti le difficoltà che, il più delle volte, abbiamo nel «far sentire ai presenti in aula la nostra voce», la docente ci ha invitato ad eseguire un esercizio: immaginare di doversi presentare individualmente, di fronte alla classe, dalla posizione della cattedra, e di ascoltare in modo attivo quello che avremmo di lì a breve sentito attraverso il corpo, a seguito dell'azione immaginata.⁴ Cosa è accaduto nello svolgere questo esperimento? Cosa abbiamo avvertito? Si è trattato di un esercizio percettivo e riflessivo che ha stimolato noi studenti ad una presa di consapevolezza – pur nella difficoltà emersa nel riuscire ad esprimerla – scaturita dal proprio corpo, di quanto non siamo abituati a stare in questo genere di esperienza.

L'invito ad ascoltare il proprio corpo, ad osservare con “presenza” e, al contempo, con “distanza” il tumulto delle sensazioni, il colore delle nostre emozioni e dei pensieri, è ciò che ci ha poi accompagnato lungo tutto il percorso. È una pratica che alcuni di noi hanno sperimentato anche al di fuori del contesto accademico, nel tentativo di andare più a fondo nella comprensione di dinamiche interpersonali, oltre che nella conoscenza di sé. Si tratta, infatti, di un'esperienza di apprendimento che può essere praticata nella quotidianità, ogni qualvolta la persona si trova all'interno di un campo intersoggettivo. Per questo, alcuni studenti hanno visto nelle pratiche messe in atto a lezione, modalità di apprendimento riadattabili e utilizzabili in ambienti differenti da quello accademico.⁵

Inoltre, vi è da sottolineare come, per la maggior parte degli studenti, la percezione nei confronti del corso sia mutata dall'inizio alla conclusione di esso. Nonostante nelle settimane iniziali fossero diversi gli studenti che avevano espresso una sorta di preoccupazione, un senso di spaesamento e perplessità a causa del metodo di insegnamento e dei lavori di gruppo adottati dalla docente – la quale in un primo momento aveva mantenuta ‘ignota’ anche la modalità d'esame finale – al termine del percorso l'entusiasmo per quanto vissuto è stato condiviso pressoché da ogni allievo.

⁴ *Ibidem.*

⁵ È il caso, ad esempio, di alcune studentesse che hanno ritenuto l'esperienza dell'intervista svolta durante il corso «una modalità di approccio estendibile anche a molte altre situazioni» (Commento finale, Gruppo 13); si vedano anche le parole di fine corso di Leandro che, nel 'Feedback collettivo', ha ritenuto l'intera esperienza una modalità di lavoro riadattabile a qualsiasi contesto (Feedback collettivo di fine corso, Gruppo 10).

Per dare qualche esempio sulle modalità condotte all'interno dei lavori di gruppo, mi soffermo ora su alcune tappe che hanno orientato il corso di *Antropologia dell'educazione*.

Il primo lavoro di gruppo del 5 ottobre 2018 ci ha visti discutere ed argomentare tre domande (inerenti alla 'diversità', all' 'integrazione' e all' 'interculturalità'),⁶ relative ad un testo che ognuno di noi avrebbe dovuto leggere nei giorni precedenti. La docente ci aveva invitato ad appuntare su di un foglio quelle sensazioni e quelle emozioni che sarebbero emerse lungo il corso dell'interazione con i propri compagni di lavoro. Alcuni gruppi hanno riportato nella relazione di fine corso un commento personale attinente a questa prima esperienza. Marianna, studentessa di italianistica, ha dichiarato di non essersi sentita preparata né per le letture antropologiche, né per un confronto. Inoltre, si è sentita inadeguata ed esposta al giudizio e, come ha scritto nel suo commento: «sicuramente ha influenzato molto il fatto che fin dalla scuola elementare ci valutano in base ad una risposta giusta o sbagliata» (Commento personale, Marianna, Gruppo 6). Annagiulia, componente dello stesso gruppo, ha messo in campo la sua paura di esporsi pubblicamente: «mi sono quasi paralizzata, per paura di mettermi in gioco e di entrare in contatto con quattro perfette sconosciute, dovendo esporre le mie opinioni e di conseguenza [non] essendo pronta ad essere giudicata» (Commento personale, Annagiulia, Gruppo 6). Il timore di essere giudicati è stato, quindi, un leitmotiv che ha accompagnato molti di noi studenti dalla presentazione in aula di inizio corso, alla restituzione che ogni gruppo ha svolto di fronte al resto della classe al termine di esso. Come si evince da uno dei resoconti finali, durante l'intervista del 18 ottobre 2018,⁷ che è stata svolta in modo autonomo da ogni gruppo, Milena ha fatto riferimento al momento in cui ogni studente si è presentato in classe e ha spiegato di essersi sentita molto spaventata,

ma più che spaventata tremavo e... boh non so... ma ero più spaventata dai miei compagni che magari si girassero tutti, hai capito, tutti che si girano e mi guardano [...] Ho sempre paura di saperne meno, [...] tra pari ho sempre paura di essere qualcosa di meno (Intervista, Milena, Gruppo 12).

⁶ Si tratta della modalità di apprendimento nota come *flipped classroom*: la lezione diventa 'compito a casa', mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, laboratori e confronti tra gli studenti. In questo contesto, il docente diventa il facilitatore dell'esperienza di apprendimento.

⁷ L'intervista del 18 ottobre 2018 è stata preparata da ogni singolo gruppo secondo alcune indicazioni poste dalla docente; ogni gruppo ha scelto coralmemente le domande da porre agli intervistati ed il giorno stesso dell'intervista ci siamo spartiti i ruoli per l'intervista – intervistatore, intervistato ed osservatore. Ritengo che sia importante mettere in luce la rilevanza che hanno avuto i diversi momenti di dialogo e confronto tra i componenti di ogni gruppo, gli incontri pomeridiani, lo scambio di mail e le conversazioni avvenute sull'applicazione di messaggistica istantanea *Whatsapp*, nel processo di rafforzamento della fiducia e dell'intimità tra i partecipanti.

Anche Giusto, altro studente del medesimo gruppo, ha dichiarato di aver avuto il batticuore nell'attesa di pronunciare il suo nome in aula, ma stavolta il timore era dettato da una sorta di deferenza nei confronti della docente, condizionato dall'ipotetico giudizio che questa avrebbe potuto dare (Intervista, Giusto, Gruppo 12).

Adele, nel suo commento personale di fine corso, ha esternato tutta la sua difficoltà a relazionarsi in un gruppo di sconosciuti. Ha inoltre parlato del suo blocco e del suo silenzio prolungato, per la timidezza che la caratterizza. Le sensazioni e le emozioni scaturite da questo evento le hanno dato da pensare per diversi giorni ma, come vedremo alla fine di questo saggio, non hanno paralizzato la sua voglia di partecipare e mettersi alla prova (Commento personale all'intervista, Adele, Gruppo 10).

Durante le interviste, un ruolo fondamentale per quanto riguarda la raccolta di dati relativi alla dimensione emotiva e al significato delle pratiche del corpo – postura, gestualità, espressività, *etc.* – è stato svolto dagli osservatori:

le intervistate hanno inizialmente vissuto il loro ruolo con un certo livello di ansia, una paura di sbagliare che si esprimeva nella *rigidità dei corpi*, nel ritmo della conversazione e nelle modalità di risposta. Negli intervistatori questo stress performativo era presente, ma meno visibile (Commento personale, Federico, Gruppo 3).

Tuttavia, vi è da notare come questo ruolo dell'osservatore possa aver influenzato sia gli intervistatori che gli intervistati. Come riportato da Sofia,

a intervista finita ho chiesto a Rossana e a Paola come si sono sentite ad avere un'osservatrice che, ad ogni loro parola o movimento, scriveva nel suo quaderno e non faceva trasparire nessun tipo di emozione e nella loro risposta mi sono rispecchiata tanto. Dal mio punto di vista, mettendomi nei loro panni, una persona che erige una barriera e che riveste un ruolo così neutrale non mette di certo a proprio agio e, più che invogliare una persona ad aprirsi totalmente, rischia di raggiungere l'obiettivo opposto (Commento personale, Sofia, Gruppo 1).

Ancor più rispetto ad intervistati ed intervistatori, gli osservatori avrebbero dovuto prestare la massima attenzione al silenzio. Inoltre, l'attività è stata un'occasione per mettere in pratica strumenti di ricerca etnografica, da un'osservazione disciplinata, allo scrivere a caldo tutto ciò che vi è da cogliere sul campo.

Stare nell'esperienza

Man mano che il per-corso seguiva, gli studenti si sono resi conto che la libertà di espressione facilitata dalla docente permetteva loro di mettersi in gioco in diversi

contesti: nella relazione con se stessi, nella relazione con l'altro, nella co-costruzione di un'esperienza collettiva e, in breve, in tutte quelle piccole occasioni in cui difficilmente si erano lasciati andare, frenati o del tutto bloccati dalla paura, dal proprio giudizio e/o da quello altrui. In virtù di un ascolto attento, presente, il più possibile depauperato dalla presenza di (pre)giudizi, siamo stati più volte invitati a 'stare nell'esperienza'. Si tratta di 'uno stare' che contempla una 'dimensione interiore' nell'atto di prestare attenzione alle proprie sensazioni ed emozioni, e di osservare pensieri e sentimenti sospendendo nel limite del possibile il proprio giudizio, ma che non può fare a meno di guardare al di fuori di sé, vivendo il momento presente nel rispetto e nell'ascolto dell'altro. La posizione liminale, tra l'essere attore ed al contempo osservatore di un evento, consente di incorporare l'esperienza con atteggiamento flessibile, di attuare una riflessione istantanea, purché non vi sia l'identificazione con una sensazione o un'emozione – dunque una ri-produzione di blocchi ed ostacoli che interromperebbero il processo di apprendimento – limitandosi pertanto ad ascoltarle, senza interpretazioni, sì da raccogliere elementi per un'ulteriore riflessione da svolgere a posteriori.

Ciò che in diverse circostanze ha facilitato lo 'stare nell'esperienza' è quel terreno fertile che la docente ha costantemente nutrito insieme a noi studenti con attenzione e ascolto reciproco. Questo ha fatto sì che dessimo vita, in modo partecipato, ad un'atmosfera di risonanza, armoniosa e collaborativa, sia in aula sia in altre esperienze di lavoro in gruppo, la qual cosa ha portato noi studenti a condividere vissuti, limiti e paure del passato scolastico, ad esternarle davanti ai compagni di corso. Riferendosi all'esperienza dell'intervista, Margherita ha riportato di aver avuto

una percezione positiva del lavoro svolto, soprattutto per l'interazione e l'empatia che si sono venute a creare molto spontaneamente e che mi hanno permesso di riguardare ad anni ed esperienze passate con uno sguardo rinnovato, anche in senso più critico e costruttivo (Commento personale, Margherita, Gruppo 11).

In molti casi, il potere che hanno le nostre azioni è stato compreso per mezzo della pratica auto-riflessiva unitamente ad un processo di ascolto e a un'osservazione più attenta dell'altro; Leone, in qualità di osservatore, ha riconosciuto come elemento positivo dell'esperienza di intervista il fatto di aver avuto

una diversa percezione di come i nostri comportamenti, i nostri gesti fino ai più sottili atteggiamenti possano condizionare il comportamento e l'umore di chi ci sta attorno, il suo modo di relazionarsi con noi. In questo caso, ad esempio, scrivere ed ascoltare stando di fronte a chi parlava, gettandogli di tanto in tanto veloci sguardi negli occhi ed assumendo al volto un'espressione di disappunto o di stupore, anche se appena accennata, era un comportamento più che sufficiente per distrarre e ral-

lentare i discorsi, inducendo spesso insicurezza, titubanza ed imbarazzo. Cambiare posizione dapprima rispetto a chi prendeva la parola, poi rispetto all'intero gruppo, così come il prestare attenzione, controllare e cambiare i miei atteggiamenti e i miei gesti, penso abbia in buona parte eliminato la tensione e la soggezione nel gruppo (Commento personale, Leone, Gruppo 14).

Aspetto non da poco dello 'stare nell'esperienza' è quello di aver facilitato, nel corso del processo, l'abbandono della necessità di sapere in che modo si sarebbe svolto l'esame. In tal senso, abbiamo distolto lo sguardo dall'obiettivo, dal traguardo, corroborando l'importanza che ha il vivere l'esperienza del momento presente.

Scegliere di partecipare come 'capacità d'azione'

Lo 'stare nell'esperienza' ci ha permesso dunque di prendere coscienza del nostro sentire, ma anche di comprendere le modalità attraverso cui ci relazioniamo con gli altri e ci muoviamo nel mondo. Questa consapevolezza pone l'individuo di fronte alla possibilità di produrre un pensiero differente, pertanto un agire differente. Recuperando episodi scolastici del passato, Fiamma ha visto nella modalità di lavoro partecipato un piacevole momento di riflessione, «nonché l'occasione per mettere in discussione il mio modo di pensare, parlare e muovermi all'interno di una conversazione» (Commento personale, Fiamma, Gruppo 13).

Il clima di libertà ha reso possibile un enorme potere decisionale: dal modo di occupare gli spazi sia all'interno che all'esterno dell'aula, alla scelta di partecipare o meno ai lavori di gruppo, di esporsi, di parlare di sé, di intervenire durante le lezioni in classe, di prendere parte alla restituzione finale dinanzi agli altri studenti (quando ogni gruppo ha riportato, agli altri studenti, elementi di analisi raccolti nei lavori collettivi). Coco ha scritto della sua difficoltà a relazionarsi e a lavorare con altre persone:

quando ho sentito per la prima volta parlare di un lavoro di gruppo, che non solo sarebbe stato importante, ma parte integrante dell'esame, la mia prima reazione è stata un mix di irritazione e paura. Irritazione, perché da persona individualista e perfezionista già soffrivo all'idea di dover condividere il mio lavoro e dipendere da persone diverse da me. Paura, perché sarei stata costretta a confrontarmi, interagire ed aprirmi al giudizio altrui. Eppure, i miei pregiudizi (e le mie paure) sono stati spazzati via dopo appena un paio di incontri (Commento personale all'intervista, Coco, Gruppo 8).

È il riconoscimento delle sue resistenze e la conseguente scelta di agire che porta Coco a superare i suoi 'limiti', cercando un confronto e arrivando ad un accordo con

le sue compagne di gruppo: «pertanto, fin dalle fasi preparatorie, questo lavoro per me ha avuto un valore positivo per avermi spronato ad abbandonare la mia diffidenza e a mettermi in gioco» (Commento personale all'intervista, Coco, Gruppo 8).

La possibilità di mettersi alla prova, quindi di mettersi in discussione – non solo su di un piano individuale ma anche collettivo – congiuntamente ad un continuo confronto con i compagni di corso, conduce ad una fase di comprensione che, al contempo, responsabilizza attraverso la pratica. Karina, ad esempio, pur sostenendo di aver scelto il corso di *Antropologia dell'educazione* per la possibilità di partecipare ad attività pratiche, si è sentita cogliere dal timore e non pronta psicologicamente, proprio dinanzi all'opportunità di mettersi concretamente in gioco:

ma, pian piano, mi sono data la forza per affrontare l'attività, cercando di svolgerla nel miglior modo possibile. Inizialmente non è stato facile per me interagire con le altre ragazze perché avevo timore che nell'esprimere le mie idee potessi risultare prevaricatrice o potessi urtare la sensibilità di qualcuna di loro, dal momento che eravamo perfette sconosciute [...] è stato difficile entrare nei tempi della conversazione, comprendere i silenzi (Commento personale, Karina, Gruppo 6).

Grazie alla condivisione delle proprie emozioni e riflessioni, Adele e i suoi compagni di lavoro hanno brillantemente superato le difficoltà di inizio corso. Difatti, incontrandosi più volte in luoghi informali e al di fuori dell'aula, hanno saputo mettere a frutto lo scambio sui diversi punti di vista, sui modi di interagire, manifestando ciascuno la propria insicurezza e fragilità, ostacoli che avrebbero potuto condurre a forme di boicottaggio dell'esperienza, nelle seguenti attività di gruppo. Sperimentando, nel corso del tempo e seppur nella sua brevità, una sorta di complicità tra loro, ognuno di essi si è impegnato a modificare il proprio modo di agire nel gruppo: chi rispettando le esitazioni altrui, chi cercando di smussare un forte senso di inadeguatezza derivante dalla paura di sbagliare, chi 'giocando' ad esporsi, e in modi sempre diversi, per superare la propria timidezza:

i componenti del mio gruppo mi sono sembrati, dopo l'incontro, molto più 'umani'; [...] ho visto in loro l'interesse e la volontà di creare un ponte, di colmare delle lacune, di cercare un equilibrio; tutto questo mi ha cambiato completamente il modo di vivere l'esperienza, cogliendo l'occasione di scoprire, nuovamente, quanto la prima impressione possa essere fuorviante e come il lavoro e l'interesse di lavorare in squadra possa aprire a nuovi e interessanti spunti di riflessione. L'impatto iniziale si è rivelato limitante, bastava semplicemente parlare per tirare giù muri e poterci incontrare a metà strada (Commento personale, Adele, Gruppo 10).

Il focus condiviso sul proprio sentire ed i propositi ponderati e messi in atto al fine di plasmare in modo attivo le successive esperienze, sono pratiche che hanno facili-

tato un percorso trasformativo sia individuale che collettivo, avviando un processo lento di incorporazione del nuovo.

Altro elemento che, a mio avviso, ha facilitato lo 'stare nell'esperienza', la partecipazione, la capacità d'azione nella pratica, dunque, l'apprendimento, e che ben si accorda con la libertà d'espressione legittimata dalla docente, è stato una forte dimensione ludica che ha contraddistinto molti dei lavori di gruppo. Sono molti, infatti, gli studenti che hanno considerato diverse attività, e in particolar modo il momento dell'intervista, un'esperienza divertente.

Un per-corso in cui crescere

Dall'apparente mancanza di senso percepita inizialmente da alcuni studenti circa il modo in cui noi tutti avremmo affrontato le lezioni, siamo giunti, lungo il processo, a dare significato all'esperienza del corso. Senza la modalità esperienziale sin qui descritta, non sarebbe stato possibile acquisire, in un lasso di tempo breve, un certo grado di consapevolezza e capacità di 'visione' sulle proprie cornici di riferimento. Ascoltarsi reciprocamente, attuare una riflessione *in itinere* e a posteriori, condividendole, ha permesso di fare esperienza di piccoli cambiamenti per quanto concerne le proprie abitudini, le proprie azioni usuali. Ogni effettivo processo di cambiamento non può che essere lento e quanto abbiamo fatto è stato coltivare un seme da far crescere per un nuovo e diverso modo di apprendere, rispetto a quello a cui eravamo avvezzi. In tal senso, il per-corso di *Antropologia dell'educazione* è stato per molti un'esperienza liminale, uno spazio all'interno del quale rinnovarsi e viverci in maniera differente, sì da facilitare un apprendimento trasformativo. Entrando nell'ottica di 'stare nell'esperienza' ed abbandonandosi al flusso del percorso, abbiamo potuto accorgerci – attraverso la consapevolezza del nostro corpo – di essere 'in presenza', e ciò è quanto ha accresciuto l'efficacia dell'esperienza. Quello che ha caratterizzato il nostro approccio alla ricerca è un movimento circolare che va dalla pratica alla riflessione, e viceversa.

Sebbene non vi fosse alcuna pressione performativa durante il corso, molti dei resoconti finali hanno fatto emergere ansie e tensioni legate alla performance, sia nei racconti del passato scolastico, relativi alla scuola dell'obbligo, sia generate dal metodo scolastico di valutazione – e in questo caso determinate dal non conoscere le modalità di esame finale – ma anche dalla paura del giudizio altrui. Questa postura proiettata sempre solo sull'obiettivo finale e sul controllo del proprio corpo, se protratta nel tempo, non permette di accogliere il nuovo e di incorporare l'esperienza vissuta; finisce per togliere ossigeno alla capacità d'ascolto attivo, dunque a quella capacità riflessiva e di apertura che permette di relazionarsi in modo costruttivo. Mettersi in discussione ha fatto sì che per molti il per-corso si sia rivelato essere un'e-

sperienza per lavorare su di sé, come per Alex, che lo ha definito «un'esperienza che mi ha fatto crescere sia dal punto di vista emotivo, sia dal punto di vista relazionale, toccando un buon numero di tasti della mia emotività» (Commento personale, Alex, Gruppo 3), o per Marco:

anche se in alcuni momenti ho rimpianto le modalità di esame tradizionale questa esperienza sicuramente mi ha molto arricchito, soprattutto nell'aspetto umano ed emozionale. [...] mettersi in gioco in maniera così collettiva e di gruppo è stata un'esperienza di crescita molto importante (Commento personale, Marco, Gruppo 1).

Nonostante fossimo stati invitati ad ascoltare le nostre emozioni e sensazioni e ad esporle verbalmente tra di noi dando libera espressione alla parte emotiva, la tendenza è stata tuttavia di razionalizzare e interpretare, e fornire un resoconto quasi sempre in termini cognitivi. Forse perché, se da un lato il corso aveva dei tratti innovativi e originali, era pur sempre inserito all'interno di un contesto istituzionale, con le sue regole e formalità; dall'altro, come ha suggerito la docente, questo tipo di risposte sono il frutto di un apprendimento per cui l'esperienza di ascolto emozionale è scarsa, se non addirittura assente.

Per ragioni di spazio, non è stato possibile riportare molte delle descrizioni e dei commenti alle interviste riguardanti la postura del corpo, l'espressione facciale dalle esitazioni alle risate, i silenzi, i sospiri, tutti elementi essenziali per comprendere il peso della corporeità e del linguaggio para-verbale e non verbale nelle interazioni quotidiane.