



**UNIVERSITÀ
DI SIENA
1240**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI,
POLITICHE E COGNITIVE**

**CORSO DI DOTTORATO IN
APPRENDIMENTO E INNOVAZIONE NEI CONTESTI
SOCIALI E DI LAVORO
XXXVIII CICLO**

**Conoscenza generativa dei corpi:
pratiche di Embodied Inquiry
diffrattive nei laboratori teatrali**

Supervisor
Prof.ssa Alessandra Romano

Candidato
Giovanni Gottardo

Anno accademico 2024/2025

Abstract

La presente ricerca indaga il sapere generato dal corpo (Nicolaidis, 2023; Spain, 2024) quale costruttore attivo di conoscenza e spazio privilegiato di apprendimento, riconoscendone la centralità epistemologica alla luce dei contributi neuroscientifici (Varela et al., 2024; Rizzolatti, & Sinigaglia, 2006) e delle riflessioni pedagogiche sul sapere incarnato (Gomez Paloma, et al., 2016; Gomez Paloma, 2020; Francesconi, & Tarozzi, 2019). A partire da tale cornice, si adotta l'*Embodied Inquiry* (Leigh & Brown, 2021; Thanem & Knights, 2019) quale approccio metodologico capace di dare voce alle istanze corporee e di accogliere le dimensioni carnali e affettive. L'*Embodied Inquiry*, collocandosi tra il paradigma socio-costruttivista e quello post-qualitativo, abbraccia la complessità e si caratterizza per la possibilità di far dialogare dati narrativi, artefatti materiali e produzioni artistiche, valorizzando la pluralità di prospettive (Ellingson & Sotorin, 2020).

La ricerca si sviluppa all'intero di laboratoriali teatrali, quali pratiche *art-based* (Fabbri & Romano, 2017) che, coinvolgendo dimensioni emotive, cognitive e fisiche (Pellicoro, 2014), offrono l'opportunità di uscire dallo scacco linguistico, rendendo comunicabile ciò che non è esprimibile a parole (Butterwick & Lawrence, 2009). I/le partecipanti alle attività performativo-teatrali sono adolescenti e donne con fibromialgia, persone accomunate dall'esperienza di un "corpo-difficile". Da un lato, gli adolescenti vivono il corpo come luogo in trasformazione, spazio di costruzione identitaria e di sperimentazione talvolta dolorosa (Ammaniti, 2018; Mancaniello, 2020); dall'altro, le donne con fibromialgia vivono quotidianamente un corpo "ribelle", che non risponde, che resiste e genera

sofferenza. Le performance, gli artefatti materiali e gli scritti dei/le partecipanti, prodotti all'interno delle esperienze laboratoriali, costituiscono i dati di ricerca.

L'analisi, dovendo tematizzare la pluralità dei materiali e degli attori coinvolti, umani e non-umani (Fenwick, 2010; Fabbri & Melacarne, 2023), è stata condotta adottando una prospettiva diffrattiva (Haraway, 2000; Barad, 2007, 2017), la quale ha potuto mettere in luce le intra-azioni (Barad, 2007) che si sono generate nei laboratori. I risultati mostrano come i "corpi-difficili" siano luoghi di cambiamento e trasformazione, luoghi specifici e peculiari, che vogliono essere riconosciuti per la loro unicità.

Parole chiave

Embodied Inquiry, diffrazione, post-qualitativo, corpo, teatro

Abstract

This research investigates the knowledge generated by the body (Nicolaidis, 2023; Spain, 2024) as an active constructor of knowledge and a privileged space for learning, recognizing its epistemological centrality in light of neuroscientific contributions (Varela et al., 2024; Rizzolatti, & Sinigaglia, 2006) and pedagogical reflections on embodied knowledge (Gomez Paloma, et al., 2016; Gomez Paloma, 2020; Francesconi, & Tarozzi, 2019). Starting from this framework, Embodied Inquiry (Leigh & Brown, 2021; Thanem & Knights, 2019) is adopted as a methodological approach capable of giving voice to bodily instances and welcoming the carnal and affective dimensions. Embodied Inquiry, situated between the socio-constructivist and post-qualitative paradigms, embraces complexity and is characterized by the possibility of bringing narrative data, material artifacts, and artistic productions into dialogue, valuing the plurality of perspectives (Ellingson & Sotorin, 2020).

The research is developed within theater workshops, such as art-based practices (Fabbri & Romano, 2017) which, by involving emotional, cognitive, and physical dimensions (Pellicoro, 2014), offer the opportunity to break out of linguistic deadlock, making communicable what cannot be expressed in words (Butterwick & Lawrence, 2009). The participants in the performative-theatrical activities are adolescents and women with fibromyalgia, people who share the experience of a ‘difficult body’. On the one hand, adolescents experience their bodies as places of transformation, spaces for identity construction and sometimes painful experimentation (Ammaniti, 2018; Mancaniello, 2020); on the other hand, women with fibromyalgia experience a “rebellious” body on a daily basis, one that does

not respond, that resists and causes suffering. The performances, material artifacts, and writings of the participants, produced within the workshop experiences, constitute the research data.

The analysis, having to address the plurality of materials and actors involved, both human and non-human (Fenwick, 2010; Fabbri & Melacarne, 2023), was conducted using a diffractive perspective (Haraway, 2000; Barad, 2007, 2017), which was able to highlight the intra-actions (Barad, 2007) that were generated in the workshops. The results show how ‘difficult bodies’ are places of change and transformation, specific and peculiar places that want to be recognized for their uniqueness.

Key words

Embodied Inquiry, diffraction, post-qualitative, body, theater

Indice

Indice delle figure	11
Introduzione	13
Embodied Inquiry: come disegnare la ricerca	21
1.1 La narrative review della letteratura	21
1.2 L'Embodied Inquiry, che cos'è.....	24
1.3 I sei passi di una Embodied Inquiry.....	26
1.3.1 L'identificazione del problema	27
1.3.2 La review della letteratura	28
1.3.3 Specificare lo scopo della ricerca.....	30
1.3.4 La raccolta dei dati	31
1.3.5 L'analisi e l'interpretazione	39
1.3.6 La restituzione dei risultati	41
Il posizionamento e la review della pratica	45
2.1 Il posizionamento dell'Embodied Inquiry	45
2.2 Il posizionamento del ricercatore	50
2.2.1 Il posizionamento scientifico.....	52
2.2.2 Il posizionamento biografico.....	54
2.3 La review della pratica	57
2.3.1 Le tre interviste.....	58
2.3.2. L'analisi delle interviste.....	62
2.3.3 Cosa emerge dalle interviste.....	63
2.3.4 Alla ricerca delle proprie radici: oltre l'analisi delle interviste	71
2.4 Una chiarificazione lessicale	73
2.4.1 Le metodologie performativo-teatrali	73
2.4.2 Teatro.....	74
2.4.3 Laboratorio teatrale.....	76

2.4.4 Improvvisazione	80
Il disegno di ricerca	85
3.1 Dal “prurito” alle domande di ricerca.....	85
3.2 La fase pilota.....	86
3.2.1 Le sette esperienze laboratoriali	88
3.2.2 La riflessione sulle esperienze: dati che “brillano”	90
3.2.3 Le cinque condizioni per dati che “brillano”	92
3.3 La fase di progettazione	97
3.3.1 Il contesto e i/le partecipanti.....	97
3.3.2 Gli strumenti di indagine.....	101
3.3.3 La dimensione etica della ricerca.....	104
3.4 La fase di intervento	106
3.4.1 Il ruolo del ricercatore nel laboratorio	107
3.4.2 Gli interventi laboratoriali.....	108
3.4.3 Gli imprevisti della ricerca	118
I risultati della ricerca	127
4.1 Dall’approccio riflessivo a quello diffrattivo.....	128
4.2 L’evento laboratoriale: corpi in intra-azione	130
4.2.1 Il/la ricercatore/trice, responsabilità di un corpo nel mondo .	131
4.2.2 Materia, un non-umano vivo	134
4.3 Primi passi (e pensieri) nell’analisi diffrattiva.....	136
4.4 L’analisi diffrazionale.....	138
4.4.1 “Siamo una grande famiglia”	139
4.4.2 Post-it, limiti da superare, una palla da buttare.....	145
4.4.3 Oggetti, “lo specchio della mia anima”	149
La restituzione dei risultati.....	153
5.1 La realizzazione del video	154
5.2 La voce ai/le partecipanti	156
Conclusioni	159
Appendici	165
A.1 Le risorse emergenti dalla review della letteratura.....	166
A.2 L’approvazione del progetto da parte del CAREUS	168

A.2 Trascrizione dell'intervista a Matteo Balbo	169
A.3 Trascrizione dell'intervista ad Antongiulio Barbujani.....	179
A.4 Trascrizione dell'intervista ad Alessandro Gatto.....	190
A.5 Domande stimolo per i/le partecipanti	201
A.6 Un artefatto artistico.....	202
Bibliografia	203
Sitografia	217
Musiche.....	218

Indice delle figure

Fig. 1 - Il processo di review della letteratura	23
Fig. 2 - Gli step di ricerca a confronto.....	27
Fig. 3 - I paradigmi di ricerca qualitativa	46
Fig. 4 - Il posizionamento identitario del ricercatore	52
Fig. 5 - Le esperienze del ricercatore	55
Fig. 6 - Il dettaglio delle interviste condotte	60
Fig. 7 - I temi emergenti dalla review della pratica.....	64
Fig. 8 - I terreni di convergenza tra teatro e pedagogia.....	76
Fig. 9 - Classificazione delle tecniche teatrali.....	77
Fig. 10 - Fasi e attività del laboratorio teatrale.....	80
Fig. 11 - Le competenze dell'educatore/trice teatrale	82
Fig. 12 - La fase pilota: le esperienze laboratoriali	87
Fig. 13 - Le cinque condizioni per dati che "brillano".....	96
Fig. 14 - La "terra di mezzo"	98
Fig. 15 - Il "mosaico" degli strumenti.....	102
Fig. 16 - Il flow del laboratorio Cicatrice	111
Fig. 17 - Il flow del laboratorio Limite	113
Fig. 18 - Il flow del laboratorio Casa.....	115
Fig. 19 - Il flow del laboratorio Fibrobox	117
Fig. 20 - Il dettaglio dei laboratori analizzati.....	139
Fig. 21 - La sagoma generata dal laboratorio	141
Fig. 22 - Prima, terza e quarta persona -	144
Fig. 23 - Artefatti artistici con la carta assorbente.....	144
Fig. 24 - Artefatti artistici con i post-it: le scritte "visibili"	146
Fig. 25 - Artefatti artistici con i post-it: la palla di dati	147
Fig. 26 - I take out del ricercatore	148
Fig. 27 - Le Fibrobox e gli oggetti delle partecipanti.....	151
Fig. 28 - QR code del video	154

Introduzione

Perché parlare di corpo e corporeità in una tesi di dottorato in *Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro?*

Perché, prima di tutto, noi abbiamo un corpo, noi siamo un corpo. Avere un corpo ed essere un corpo non è la stessa cosa. Un semplice cambio del verbo non è un'azione neutra, un banale gioco linguistico, ma è uno spostamento di focus, di paradigma (Ellingson, 2017).

Il corpo è una dimensione imprescindibile: ogni azione che facciamo, ogni esperienza che viviamo, ogni rapporto che instauriamo avviene ed è reso possibile grazie al corpo, il quale produce sovrapposizioni e risonanze di significato (Gamelli, 2011). L'apprendimento e l'innovazione passano anche attraverso una materialità, non solo strumentale, ma anche corporea e fisica; corporeità che vive e alimenta anche i contesti sociali e di lavoro. Seppure in questi anni, anche a seguito dell'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia, si è assistito al dilagare del mezzo digitale, sia nell'istruzione/formazione che nel lavoro, garantendo l'assolvimento delle mansioni a distanza, il corpo ha sempre un ruolo fondamentale. Da un lato è un "corpo negato", impoverito delle esperienze sociali, emotive e cognitive; dall'altro è un "corpo-pixel" che, proprio per il suo essere digitale, non ha connotati spazio-temporali, ed è caratterizzato da un'apparente perfezione non corrotta dal tempo (Milani, 2021).

Non possiamo vivere senza un corpo e la complessità nel considerarlo all'interno delle teorie dell'educazione risiede nell'impossibilità di separarlo e di metterlo a distanza (Gamelli, 2011): «guardiamo il corpo da fuori ma lo viviamo da dentro» (Gamelli & Mirabelli, 2019, p.14). Questa

commistione sembra al contempo mettere a rischio la decantata oggettività, sinonimo incontrovertibile di ricerca attendibile. Ben pensando però, come ricorda Spatz (2017), ogni ricercatore/trice¹ è incarnato/a, anche un/a matematico/a, un/a biologo/a a un/a archeologo/a hanno un corpo e lo utilizzano per derivare formule, muovere strumentazioni o rinvenire reperti. I corpi di tutti/e i/le ricercatori/trici giocano un ruolo fondamentale nelle ricerche (Ellingson, 2017), in tutti i tipi di ricerca, in quanto è impossibile separare completamente la corporeità dal processo di ricerca stesso (Thanem & Knights, 2019). Certamente, l'utilizzo del corpo per il/la matematico/a, il/la biologo/a e il/la archeologo/a è strumentale, può influenzare la ricerca, ma non ne rappresenta il suo centro (Spatz, 2017). Per l'educativo e il formativo, invece, il corpo rappresenta un elemento importante e non solo da un punto di vista igienico e salutistico, banalmente riducibile alle discipline del corpo e del movimento (Gamelli, 2011); è un "imperativo pedagogico" (Isidori, 2002), "un'emergenza-novità" (Milani, 2021) da indagare e approfondire. È un corpo che deve risorgere dalle proprie ceneri (Milani, 2021) e trasformarsi da "presenza assente" (Shilling, 2003) a s-oggetto di studio. Un corpo che da regolato e relegato, controllato e immobilizzato (Ferri, 2022; Doerr-Stevens et al., 2015) o talvolta semplicemente parlato (Gamelli, 2011) all'interno dei contesti educativi e formativi, sia in grado di liberarsi, interrogandosi sulle proprie potenzialità e possibilità (Spatz, 2017). Una liberazione, lenta, resa possibile dalle scoperte neuroscientifiche (Varela et al., 2024; Rizzolatti, & Sinigaglia, 2006), che considerano il corpo un costruttore attivo di conoscenze e luogo dell'apprendimento. Un corpo che influenza e plasma le esperienze umane (Gomez Paloma, et al., 2016; Gomez Paloma, 2020); un corpo che

¹ Nel testo, si è optato per utilizzare la doppia forma dei generi. Chi legge troverà forme linguistiche come "il/la ricercatore/trice". Questa scelta, che può rendere il testo di più difficile lettura e accessibilità, è stata compiuta per il rispetto delle identità, delle differenze e dei corpi di tutti e tutte gli attori e le attrici coinvolti e coinvolte nella ricerca.

interviene attivamente nelle attività cognitive e nei processi di socializzazione (Francesconi & Tarozzi, 2019); un corpo quale dispositivo di conoscenza (Costantino, 2022). Una conoscenza data dalle esperienze corporee, che diventano generative di apprendimento (Nicolaidis, 2023), non solo in caso di traumi ed eventi negativi, ma nella quotidianità, nelle azioni cosce e inconscie che ogni giorno sperimentiamo (Spain, 2024).

Considerare il corpo non come accessorio, ma restituirgli la centralità che gli spetta all'interno dei contesti educativi e formativi in quanto corpo che apprende (Gomez Paloma & Damiani, 2015) diventa pertanto una necessità. Al contempo si rende necessario individuare canali attraverso cui riconoscere e far emergere le istanze corporee, dare voce a dimensioni incarnate e viscerali che difficilmente nei metodi di ricerca tradizionali sono intercettate. Sapere cosa i corpi racchiudono, custodiscono e raccontano può diventare un punto di partenza non solo per riconsiderare il ruolo del corpo all'interno dei processi educativi, ma per ridisegnare gli stessi spazi adibiti alla formazione, riconoscendo e restituendo dignità e legittimazione a quella componente ritenuta per molto tempo irrazionale e limite all'educabilità. Questa ricerca, pertanto, si muove dal riconoscere il corpo quale deposito, veicolo e costruttore di conoscenza, legittimandone il ruolo da protagonista nei processi di apprendimento (Damiani & Gomez Paloma, 2018) e, avvalendosi di metodologie e strumenti che ribaltano il primato della ragione, si prefigge lo scopo di intercettare e dare voce al sapere incarnato.

Il primo capitolo sarà dedicato all'*Embodied Inquiry*, un approccio di ricerca non lineare (Thanem & Knights, 2019), alternativo rispetto alle tradizioni occidentali, nato all'interno degli studi sull'incarnazione (*embodiment*), che ponendo l'accento sul non detto, sul difficile da comunicare, focalizzandosi sul corpo inteso come strumento percettivo, comunicativo ed espressivo, incoraggia l'uso di metodi e obiettivi diversi per raccogliere e analizzare esperienze incarnate (Leigh & Brown, 2021).

Proprio la sua duttilità, la sua apertura all'inaspettato, all'imprevisto, la sua capacità di abbracciare il disordine, lo rendono un approccio particolarmente utile ad ac-cogliere i corpi e il loro continuo cambiamento (Ellingson, 2017). Inoltre, «il paradigma dell'*embodiment*, sottolineando il carattere incarnato, situato e agito della conoscenza, crea un terreno di scambio a più livelli tra diversi ambiti disciplinari» (Ferri, 2022, p.37). Questa apertura alla multidisciplinarietà ha reso possibile il suo utilizzo come metodologia di ricerca sia in ambiti sportivi e artistici quali la danza (Welch, 2022), la boxe (Wacquant, 2006), l'aikido (Gordon, 2019), la performance (Scott, 2018), che, grazie all'utilizzo di metodi artistici e creativi (Horsfall & Titchen, 2009), al tema dell'immigrazione (Vacchelli, 2018), della pratica professionale dei docenti (Ferri, 2022) e della malattia (Brown, 2018; Ellingson, 2019).

Alla luce dell'apertura dell'*Embodied Inquiry* alla multidisciplinarietà e ai metodi artistici, come possono essere utilizzate le metodologie performative teatrali per intercettare istanze e conoscenze provenienti dal corpo?

A questo è dedicato il secondo capitolo, dove sono presentate le metodologie performative teatrali, quali metodi *art-based* (Fabbri & Romano, 2017) che attraverso il coinvolgimento e la coesistenza di dimensioni emozionali, cognitive-razionali e fisiche promuovono lo sviluppo personale e il cambiamento (Pellicoro, 2014). Le metodologie teatrali, in particolare, rappresentano una attualità educativa, costituendosi di quattro dimensioni: situazionalità, ruolo attivo del soggetto, aspetto relazionale e coinvolgimento corporeo (Rivoltella, 2021). Questi quattro elementi interagiscono nello spazio teatrale al fine di far uscire i partecipanti dal limite razionale-cognitivo e dallo scacco linguistico:

As our bodies often hold the knowledge that is not yet present in our conscious minds, theater can be a way of telling our stories and bringing them out in the open, where we can begin to

engage in dialogue and eventually create new knowledge and new stories. (Butterwick & Lawrence, 2009, p.37)

Le metodologie teatrali, in quanto basate sulla corporeità e sull'uso di linguaggi espressivi flessibili (Cuccaro, et al., 2024), permettono di considerare dimensioni non verbali, cinesiche, prossemiche, vocaliche e aptiche (Ellingson, 2017) che per mezzo di altre tecniche potrebbero andare perse. Il mezzo teatrale si delinea quindi come canale privilegiato per intercettare istanze corporee, per «dar voce alla carne, imprimersi nei nervi, rivelare il non detto, costruire una grammatica che, fondata sullo scacco del significante, mette in luce nuovi significati» (Cappa, 2016, p.128). Ne deriva una capacità delle metodologie performative di dar voce o, meglio, di aprire un canale attraverso il quale lasciare spazio al corpo per esprimersi e generare nuovi significati.

A partire dall'emergente interesse dell'ambito educativo e formativo per il corpo e la conoscenza da esso generato e le potenzialità delle metodologie performative teatrali, gli obiettivi di questo lavoro di ricerca sono:

1. esplorare e analizzare la letteratura nazionale e internazionale sul tema dell'*Embodied Inquiry*;
2. esplorare come le metodologie performative teatrali si inseriscono all'interno dell'*Embodied Inquiry*;
3. mappare la generatività dei corpi nelle metodologie performative teatrali.

Attraverso un approccio di ricerca qualitativo, ridisegnato attraverso la lente dell'*Embodied Inquiry*, l'indagine vuole rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Come si disegna una ricerca attraverso l'approccio dell'*Embodied Inquiry* che si serve di metodologie performative per indagare la generatività corporea?

2. Cosa raccontano e quale sapere generano i “corpo-difficili” su loro stessi?

Il terzo capitolo è dedicato al disegno di ricerca e alla presentazione delle attività dei laboratori teatrali che hanno visto il coinvolgimento di due gruppi di partecipanti distinti: adolescenti e donne. Gli/le adolescenti coinvolti/e sono studenti e studentesse di scuole secondarie di secondo grado provenienti dal territorio italiano che partecipano a una Rassegna artistica residenziale, a seguito della realizzazione di un percorso teatrale, cinematografico o di danza durante l'anno scolastico. Le donne sono membri di un'associazione nata per sensibilizzare alla fibromialgia, accogliere pazienti affetti/e da questa patologia e facilitare la condivisione di pratiche ed esperienze sulla gestione e convivenza con questa malattia cronica. Entrambi i gruppi sono accomunati da un rapporto particolare con il proprio corpo: per gli/le adolescenti, infatti, è gestione della novità, luogo di costruzione dell'identità (Mancaniello, 2020), azioni non banali e portatrici di fantasie, paure e elucubrazioni, talvolta anche dolorose (Ammaniti, 2018); per le donne con fibromialgia, il corpo è un amico/nemico che improvvisamente può manifestare sintomi severi, rendendo impossibili azioni banali e quotidiane. Proprio la loro esperienza di un corpo che cambia, che si ribella, che si trasforma, che non risponde, in cui non ci si riconosce, ha fatto scegliere questi due gruppi di partecipanti.

Per intercettare la conoscenza dei corpi si è ricorso all'utilizzo di una molteplicità di strumenti d'indagine: da un lato performance e artefatti materiali artistici, prodotti dai/le partecipanti all'interno dei laboratori teatrali; dall'altro feedback scritti e diari di bordo. Questa pluralità di strumenti non deve stupire, dare “voce” ai corpi non significa “annullare” le istanze razionali, ma esprime la volontà di equilibrare queste dimensioni, attribuire a ciascuna la medesima importanza, in quanto legate da una relazione di co-dipendenza (Perry, 2015).

Nel quarto capitolo si affronterà l'analisi dei dati generati all'interno di alcuni dei laboratori realizzati. Le caratteristiche di coinvolgimento e partecipazione dei corpi proprie dell'*Embodied Inquiry* e la compresenza di dati tra loro molto diversi, quali performance, artefatti artistici e testuali, hanno reso necessario considerare i contributi delle teorie socio-materiali (Fenwick, 2010; Fabbri & Melacarne, 2023). La materia e il non umano sono così "elevati", diventando elementi di costruzione e di significazione della realtà assieme alle componenti umane. Questa attenzione all'interazione tra umano e non umano, ha spinto all'adozione del paradigma diffrazionale (Haraway, 2000; Barad, 2007, 2017) quale lente metodologica attraverso la quale interpretare le azioni e le intra-azioni (Barad, 2007) avvenute all'interno delle esperienze laboratoriali. Così come in natura le onde si combinano e sovrappongono quando incontrano un ostacolo, dando origine a qualcosa di nuovo (Barad, 2007), così l'analisi cercherà di muoversi, combinando, integrando e sovrapponendo materiali, teorie, testi, performance e autori, al fine di promuovere l'emergere di nuovi significati (Bozalek & Zembylas, 2018; Gherardi, 2025).

L'attenzione alla dimensione etica dell'*Embodied Inquiry* e, in particolare, all'importanza della restituzione dei dati ai/le partecipanti coinvolti/e nell'indagine sarà trattata nel quinto capitolo. Restituzione che non vuole essere una sorta di validazione dei risultati (Bloor, 1978), ma che diventa simbolo di reciprocità (Ellingson, 2017), di mutuo riconoscimento tra tutte le parti coinvolte nella ricerca. Una restituzione che vuole dare, ancora una volta la "voce" ai/le partecipanti, uno spazio dove riconoscere la legittimità dei loro punti di vista. Restituzione che ha sempre conseguenze reali per la vita (e i corpi) di coloro che hanno partecipato alla ricerca.

Capitolo primo

Embodied Inquiry: come disegnare la ricerca

Non ho mai considerato il mio corpo come un oggetto di curiosità scientifica. Non ho mai cercato di decriptarlo sui libri. Non l'ho mai piazzato sotto sorveglianza medica. Gli ho lasciato la libertà di sorprendermi. (Pennac, 2012, p.319)

1.1 La narrative review della letteratura

La *review* della letteratura è un riepilogo che descrive lo stato presente e passato dell'arte su un determinato argomento (Creswell, 2012). Tra le varie forme di *review* che possono essere condotte (Grant & Booth, 2019), era fondamentale individuarne una in grado di raccogliere un'ampia varietà di studi provenienti da ambiti disciplinari diversi in quanto, come si è visto, l'*Embodied Inquiry* è stata impiegata in vari campi. Si è scelto di ricorrere a una *narrative review* (Grant & Booth, 2019; Sukhera, 2022) in quanto non solo è particolarmente utile per indagare argomenti poco ricercati e provenienti da diversi ambiti, ma anche perché sfrutta le prospettive uniche del/la ricercatore/trice per sintetizzare la conoscenza. Quest'ultima affermazione sul ruolo e il coinvolgimento del/la ricercatore/trice che, come avremo modo di vedere in seguito, ha importanti punti di contatto proprio con l'*Embodied Inquiry*, apparentemente mina il rigore della stessa *review*. A tale fine, Sukhera (2022) individua cinque elementi che devono essere presenti in una *narrative review* per garantirne il rigore:

1. motivazione della *narrative review*;
2. chiarezza dei limiti, della portata e delle definizioni;
3. giustificazione dei criteri di inclusione ed esclusione;

4. riflessività e dichiarazione di saturazione e sufficienza;
5. dettagli sull'analisi e sull'interpretazione.

Prima di procedere alla presentazione del processo di revisione, si ritiene fondamentale declinare i cinque elementi fondamentali di Sukhera (2022) per la presente *review*.

1. Motivazione della *narrative review*.

L'obiettivo della *review* è quello di delineare le caratteristiche di un'*Embodied Inquiry*, in particolare, come l'adozione di questa metodologia di indagine vada a ridisegnare l'intero processo di ricerca.

2. Chiarezza dei limiti, della portata e delle definizioni.

Il focus è sulle modalità di svolgimento di una *Embodied Inquiry*; pertanto, sebbene non si pongano limiti sugli ambiti disciplinari degli studi, sono stati privilegiati i contributi di impianto metodologico rispetto a quelli di sola presentazione di risultati di ricerche.

3. Giustificazione dei criteri di inclusione ed esclusione.

Il materiale bibliografico è stato ricercato attraverso il database *Google Scholar* tra i mesi di aprile e maggio 2023. Le *keywords* impiegate sono state “*embodied research*” e “*embodied inquiry*”. I criteri di inclusione adottati per la selezione del materiale sono stati:

- contenere nel titolo una delle parole chiave;
- essere pubblicato tra il 2003 e il 2023;
- essere scritto in lingua inglese o italiana.

In virtù della grande quantità di risultati, oltre 25.000, e dell'interesse di intercettare contributi di impianto metodologico, si è scelto di considerare i soli volumi e le tesi di dottorato in quanto, in questi tipi di pubblicazione, gli aspetti procedurali e metodologici sono di più ampia descrizione e analisi.

4. Riflessività e dichiarazione di saturazione e sufficienza.

Attraverso la parola chiave “*Embodied Inquiry*”, sono stati individuati 122 risultati, 13 dei quali rispettano i criteri. La keyword “*Embodied Research*” ha invece generato 24.900 risultati, solo i primi 300 però

soddisfavano il criterio di contenere nel titolo la parola chiave. Tra questi, 14 quelli che rispettavano tutti i criteri di inclusione. Rimosso un duplicato trovato in entrambe le ricerche, tra i 26 risultati (cfr. Appendice A.1), 7 trattavano del disegno di ricerca attraverso l'*Embodied Inquiry*. Alla luce dell'interesse di ricerca e per saturare il campo attorno al tema della performance, sono stati considerati altri 5 contributi, esclusi in prima battuta (cfr. Fig. 1).

5. Dettagli sull'analisi e sull'interpretazione.

I contributi individuati sono stati letti integralmente. Ciascuno di essi è stato analizzato considerando i sei passi della ricerca individuati da Creswell (2012): (1) identificazione del problema, (2) *review* della letteratura, (3) scopo della ricerca, (4) raccolta dei dati, (5) analisi e interpretazione dei dati, (6) restituzione dei risultati. L'utilizzo di questa "griglia" di analisi ha pertanto messo in luce le peculiarità e le "zone d'ombra" dell'*Embodied Inquiry*.

Il posizionamento, le prospettive e le esperienze del ricercatore saranno presentati nel secondo capitolo. Questi elementi, infatti, non sono solo dimensioni strutturali in una *Embodied Inquiry*, ma modellano e influiscono anche sulla selezione e l'interpretazione della letteratura nella *narrative review* (Sukhera, 2022).

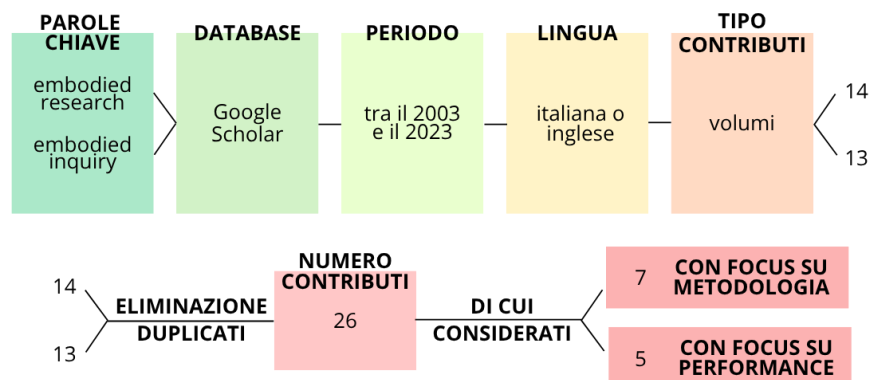


Fig. 1 - Il processo di review della letteratura - Elaborazione dell'autore

1.2 L'Embodied Inquiry, che cos'è

Dalla lettura emerge come l'*Embodied Inquiry* sia un particolare modo di approcciarsi all'intero processo di ricerca (Leigh & Brown, 2021), che mette al centro il corpo. Non è un vero e proprio metodo, ma è una postura, uno stile di ricerca (Bispo & Gherardi, 2019), pertanto non prescrive un piano, una forma o delle procedure rigide da seguire, bensì è un invito rivolto sia al/la ricercatore/trice che ai/lle partecipanti a vivere attraverso il proprio corpo (Snowber, 2016). Quest'ultimo è talmente centrale al processo di ricerca da ridisegnarlo: il corpo e l'incarnazione influenzano non solo le domande, ma anche la conduzione della ricerca stessa (Changaris, 2021; Sharma et al., 2009), l'interazione con i/le partecipanti, l'analisi dei dati e la restituzione degli stessi (Todres, 2007). Abbracciando questo stile di fare ricerca si abbandona una prospettiva tradizionale focalizzata sul rispetto di un insieme di procedure tecniche e si attribuisce al/la ricercatore/trice e al suo corpo la capacità «di riconoscere e identificare qualcosa quando lo vede o lo legge» (Bispo & Gherardi, 2019, p.372). Si assiste così a uno spostamento da un approccio alla ricerca di tipo costruttivista, dove il corpo è un oggetto di studio, a un paradigma postmoderno, dove il corpo è centrale in tutte le fasi di ricerca (Ellingson, 2017). Centralità che per Bispo e Gherardi (2019) si trasforma in una vera e propria *sine qua non* per una *Embodied Inquiry* che richiede al al/la ricercatore/trice di avere un corpo addestrato e una competenza a sfruttare le proprie capacità carnali e affettive in tutte le fasi della ricerca. Al contempo, questa apertura al corpo, reclama la necessità di strumenti di indagine nuovi in grado di «*produce different knowledge and to produce knowledge differently*» (St. Pierre, 1997, p.175) tra i quali quelli artistici e performativi.

Leigh e Brown (2021) individuano tre principi cardine dell'*Embodied Inquiry*.

Il primo è l'importanza della consapevolezza del sé e dell'altro. Il/la ricercatore/trice, infatti, deve stare attento sia ai/lle partecipanti che alle

proprie conoscenze e posizionalità. «Ogni ricercatore è unico e le sue esperienze pregresse contribuiscono a costruire la postura attraverso cui entrerà in dialogo con il proprio oggetto di indagine» (Ferri, 2022, p.15). Il/la ricercatore/trice, infatti, nell'*Embodied Inquiry* è coinvolto/a attivamente: la sua presenza e soggettività influenzano i dati (Dahlberg, 2021) in quanto il suo corpo è uno strumento per la raccolta di dati incarnati (Leigh & Brown, 2021; Woodyer, 2021). L'introduzione del corpo del/la ricercatore/trice non è finalizzata ad essenzializzare la complessità dell'esperienza incarnata in categorie fisse quali ad esempio genere, età ed etnia (Dahlberg, 2021; Ellingson, 2017) ma rappresenta la consapevolezza dell'impossibilità di rimuovere o nascondere la distanza tra il/la ricercatore/trice stesso/a e i/le partecipanti, anzi, di evidenziarla al fine di non trascurarla nella fase di analisi dei dati (Leigh & Brown, 2021). Come evidenzia Vacchelli (2018a), infatti, alcune caratteristiche del/la ricercatore/trice quali ad esempio età, genere, classe, etnia, orientamento sessuale, credenze religiose e background educativo, hanno impatto sia sulle domande di ricerca che sui dati generati nel contesto. È pertanto fondamentale che il/la ricercatore/trice sia in grado di riflettere su di sé e sulle sue caratteristiche, mantenendo e abitando la consapevolezza dell'impossibilità di conoscersi e rappresentarsi pienamente e, in grado, al contempo, di non tralasciare gesti, sguardi, tocchi e odori che spesso possono passare inosservati (Longhurst et al., 2008). Un/a ricercatore/trice che deve saper assumere la posizione di un/a tennista: non rigido/a, ma in continuo movimento, pronto/a, attento/a e aperto/a all'imprevisto; accostandosi al campo e ai/le partecipanti con pazienza e "rispettosa apertura" (Dahlberg, 2021). Ne deriva l'immagine di un/a ricercatore/trice quale professionista riflessivo/a (Schön, 2010), consapevole del proprio corpo, dei propri pregiudizi e *bias*, del proprio ruolo, al fine di non trasformare l'indagine incarnata in una proiezione dei propri valori e ideali (Leigh & Brown, 2021). Dahlberg (2021) estende la consapevolezza anche al contesto e al luogo dell'interazione in quanto anche il tempo e lo spazio influenzano i

dati. Come ricorda Changaris (2021), infatti, l'incarnazione essendo situata è strettamente connessa e determinata da questi elementi.

Mente e corpo sono collegati, questa è la seconda peculiarità dell'*Embodied Inquiry*. Se per Heidegger l'essere umano nel mondo e il sé persona sono inscindibili (Leigh & Brown, 2021) è con Merleau-Ponty (2003), e il suo recupero della fenomenologia di Husserl, che si ha il rifiuto del dualismo cartesiano mente/corpo; il corpo non è più oggetto, ma diventa soggetto attivo che pensa e percepisce (Thanem & Knights, 2019; Leigh & Brown, 2021). Viene superato così tra mente e corpo un rapporto di contrapposizione, a favore di uno di codipendenza (Perry, 2015) dove corpo, mente, emozione e percezione sono tra loro intrecciati.

La terza caratteristica è la consapevolezza nell'utilizzo dell'approccio. Thanem e Knights (2019) affermano che la ricerca è sempre stata e sempre sarà incarnata in virtù dell'impossibilità di separare completamente i corpi dal processo di ricerca. Un/a ricercatore/trice, mentre si trova sul campo, infatti, non è mai *solo* un/a ricercatore/trice: porta infatti sempre con sé un corpo, un bagaglio di esperienze, un'identità, una complessità che non è trascurabile e separabile (Sharma et al., 2009). Sebbene questa inscindibilità, Leigh e Brown (2021) precisano però che non basta prestare attenzione ai corpi per fare *Embodied Inquiry*, ma serve una posizione teorica sottostante.

1.3 I sei passi di una *Embodied Inquiry*

I sei passi che caratterizzano la ricerca, individuati da Creswell (2012), sono ora riletti alla luce di quanto emerso dalla letteratura sull'*Embodied Inquiry* (cfr. Fig. 2). Questi sei momenti non devono essere considerati come momenti separati e indipendenti della ricerca, ma come tappe, elementi tra loro in dialogo.

STEP	STEP DI RICERCA (Creswell, 2012)	STEP DI UNA EMBODIED INQUIRY
#1	Identificazione del problema	Identificazione del “prurito” di ricerca
#2	Review della letteratura	Review della letteratura e della pratica
#3	Specificare lo scopo della ricerca	Specificare le domande “come” e “cosa”
#4	Raccogliere i dati	Produzione dei dati
#5	Analizzare e interpretare i dati	Interpretazione e interazione con i dati
#6	Restituire e valutare i dati	Messa in comune dei risultati

Fig. 2 - Gli step di ricerca a confronto - Elaborazione dell'autore

1.3.1 L'identificazione del problema

L'inizio di ogni ricerca è solitamente decretato dall'identificazione di un problema da studiare, di una criticità da chiarire o di una conoscenza da approfondire (Creswell, 2012). Ciò, per una ricerca incarnata, non è sufficiente: questa nasce infatti da un “prurito” (Thanem & Knights, 2019), “un'istanza viscerale” (Snowber, 2016) che abita e vive nel corpo del/la ricercatore/trice. Un/a ricercatore/trice incarnato/a deve saper ascoltare il proprio corpo e le proprie passioni in quanto saranno l'impegno appassionato e totale e le proprie esperienze personali a stimolare e alimentare la ricerca stessa (Thanem & Knights, 2019). Questo coinvolgimento in prima persona del/la ricercatore/trice non solo non inficerà la validità della ricerca ma è una condizione necessaria all'interno di una ricerca incarnata. Il rischio, nel tentativo di prendere le distanze dal campo di indagine, è quello di rifugiarsi in una conoscenza “cerebrale e passiva” veicolata dal linguaggio, tralasciando dimensioni pratiche, carnali e viscerali (Wacquant, 2015). Fondamentale diventa il coinvolgimento della componente carnale e dell'atteggiamento affettivo del/la ricercatore/trice con i/le partecipanti e il contesto (Bispo & Gherardi, 2019), tanto che l'accesso al campo e il diventare membro attivo del

contesto rappresentano elementi cardine per accedere al fenomeno studiato (Wacquant, 2015). Talvolta l'ingresso è facilitato per caratteristiche comuni pregresse tra ricercatore/trice e partecipanti, quali patologie (Ellingson, 2017), esperienze di parto (Turner & Norwood, 2013) altre volte richiede tempo ed esercizio fisico (Thanem & Knights, 2019); altre ancora bisogna cercare la giusta “via d'accesso” quale ad esempio condividere delle pratiche, come masticare del tabacco (Turner & Norwood, 2013).

1.3.2 La review della letteratura

Il secondo passo consiste nell'individuazione della letteratura esistente sul tema, al fine di definire il contesto e il campo d'indagine, dato e circoscritto dai precedenti studi e in cui si svilupperà la ricerca.

Nei contributi considerati sono presenti delle *review* della letteratura che investono: (1) la dimensione epistemologica dell'incarnazione e il superamento del dualismo cartesiano mente-corpo; (2) gli aspetti specifico-disciplinari, quali la performance e il teatro; (3) le questioni metodologiche e connesse agli strumenti di indagine, in particolare quelli creativo-artistici e performativi. Si nota come le revisioni condotte in tutti gli studi siano “tradizionali”, non emerge infatti una “declinazione” di questo passo di ricerca in chiave incarnata.

Sebbene non siano state individuate giustificazioni relative alla mancanza di linee guida per lo svolgimento di una *review* in chiave incarnata, è possibile formulare delle ipotesi per questa “zona d'ombra” in virtù delle caratteristiche dell'*Embodied Inquiry*.

Una prima ipotesi è connessa ai tipi di materiali considerati per la *review*: report scientifici, articoli accademici e pubblicazioni. Questo materiale scritto poco racconta e riesce a trasmettere di esperienze “vive” e incarnate. La materialità cartacea insiste sul primato della razionalità e del medium linguistico quale unico canale riconosciuto per la validità di un report/resoconto di ricerca. Interessante è il tentativo di Ferri (2022) di mitigare questo “squilibrio” attraverso l'accompagnamento del testo

scritto con il video di una performance nata dall'elaborazione dei dati raccolti durante la sua ricerca. La presenza di report “non scritti” potrebbe pertanto facilitare una *review* della letteratura che valorizzi dimensioni sensoriali e incarnate andando a riequilibrare la contrapposizione tra mente-pensiero e corpo-emozione.

Nel momento in cui vengono considerati report scritti e “razionali”, difficile è tentare di interpretarli in chiave incarnata. La difficoltà è quella di dare una terza dimensione a immagini che pervengono bidimensionali (Gallagher, 2015), senza rischiare di “aggiungere o inventare” elementi per recuperare la dimensione mancante. Le esperienze del/la ricercatore/trice, il suo sentire e il suo corpo, così come quello dei/lle suoi/e partecipanti sono dei saperi che spesso rimangono di proprietà solo del/la ricercatore/trice in quanto vivono nel suo corpo (Ellingson, 2017) e sono difficili da veicolare ad altri attraverso il linguaggio. Per tentare di condividere questa “terza dimensione” di ricerca, degno di nota è il caso del *Journal of Embodied Research*², nel quale i report scientifici sono costituiti da video, dai quali poi è estratto il paper costituito dalla trascrizione testuale del video stesso. La possibilità di avere report “tridimensionali” potrebbe facilitare una incarnazione dei dati anche a ricercatori/trici terzi/e, che non condividono la conoscenza e l'esperienza del contesto di studio.

Un'ulteriore ipotesi sulla mancanza di linee guida per la conduzione di *review* incarnate può essere ricondotta alla difficoltà di definire che cosa sia un'analisi incarnata e come si sviluppa. Come avremo modo di vedere in seguito, la stessa fase di analisi dei dati non contiene delle “regole” da seguire, alcuni autori e autrici (Thanem & Knights, 2019; Ellingson, 2017; Leigh & Brown, 2021) la descrivono come una interazione fisica con i dati: dove il/la ricercatore/trice ci si stende sopra, ci si mette a carponi, e organizza, scompone e ricompone i dati; Thanem e Knights (2019) parlano inoltre di analisi come incarnazione anziché dissezione, dove i dati

² Disponibile al seguente link: <https://jer.openlibhums.org/>

devono vibrare e risuonare nel mondo; Ellingson (2017), invece, suggerisce di farla precedere da sessioni di meditazione e di rilassamento. Questo ventaglio più di consigli che di regole, è difficilmente applicabile alla *review* della letteratura, momento fondativo e rigoroso della ricerca (Creswell, 2012), soprattutto quando questa, come abbiamo visto, è costituita principalmente da report scritti.

Infine, non bisogna dimenticare che il campo dell'*Embodied Inquiry* è ancora emergente e in continuo sviluppo. Non ci sarebbe da stupirsi quindi se, nei prossimi anni, questo momento di ricerca possa essere approfondito e sviluppato. Dalla *review*, infatti, emerge come gli aspetti connessi agli strumenti di indagine siano particolarmente rilevanti e oggetto di discussione e approfondimento (Thanem & Knights, 2019; Ellingson, 2017; Leigh & Brown, 2021; Tantia, 2021; Vacchelli, 2018a), forse per la necessità primaria di intercettare le modalità attraverso cui raccogliere e costruire i dati provenienti dalla dimensione incarnata, rispetto al “collocarli” in riferimento alla letteratura esistente.

Probabilmente, però, l'aspetto più interessante connesso a questo passo di ricerca è quello proposto da Spatz (2017) che suggerisce di inserire accanto a una “tradizionale” *review* della letteratura una sorta di *review* della “pratica”. Questo tipo di revisione dovrebbe citare fonti non testuali al fine di intercettare le aree della pratica più significative e inerenti attorno al tema di ricerca. Secondo l'autore infatti alcune aree tematiche, connesse con la pratica, sono talmente vaste che la semplice denominazione non è sufficiente ad inquadrare l'argomento ed è pertanto fondamentale «*to include practitioners of your own generation who are doing work that is similar but not identical to your own*» (Spatz, 2017, pp.12-13) al fine di collocare la ricerca nello specifico contesto.

1.3.3 Specificare lo scopo della ricerca

Il terzo passo di ricerca consiste nella dichiarazione degli intenti e nella formulazione delle domande di ricerca (Creswell, 2012).

La dichiarazione di intenti, in una ricerca qualitativa, consiste nella esplicitazione di un particolare fenomeno da esplorare e comprendere all'interno di uno specifico campo di ricerca (Creswell, 2012). Leigh e Brown (2021) individuano quattro principali campi che possono essere indagati attraverso la lente dell'*Embodied Inquiry*: (1) le esperienze del corpo, a livello sensoriale, propriocettivo e interocettivo; (2) le esperienze del corpo del/la ricercatore/trice; (3) il corpo quale luogo di comunicazione, inteso sia come canale che come produttore di conoscenza; (4) il corpo quale luogo di interazione.

Le domande di ricerca invece, cercano di circoscrivere lo scopo attraverso la formulazione di quesiti specifici a cui i/le ricercatori/trici cercano di rispondere attraverso la ricerca stessa. In una ricerca qualitativa le domande di ricerca sono finalizzate a comprendere o esplorare un fenomeno centrale e, per questo motivo, è consigliato formularle iniziando con “come” o “cosa” piuttosto che con “perché” (Creswell, 2012). Ellingson (2017) ribadisce questo suggerimento per le ricerche che riguardano la dimensione incarnata: le *how-question* e le *what-question* permettono infatti di esplorare e indagare nel profondo che cosa avviene nei e all'interno dei corpi.

1.3.4 La raccolta dei dati

All'interno dell'approccio dell'*Embodied Inquiry*, non si parla di “raccolta dati” ma di “produzione di dati” (Leigh & Brown, 2021; Bispo & Gherardi, 2019). La conoscenza, infatti, non è qualcosa di assoluto, di cristallizzato che può essere semplicemente raccolto da un/a ricercatore/trice-minatore/trice, ma è qualcosa che è costruita e condivisa attivamente dai/lle partecipanti e dal/la ricercatore/trice-viaggiatore/trice (Brinkmann & Kvale, 2015). All'interno di una ricerca incarnata, il/la ricercatore/trice non solo esce dalla “torre d'avorio”, ma si confonde, si mischia, diventa un tutt'uno con i/le suoi/e partecipanti e con l'oggetto di ricerca. Il suo corpo non è quindi relegato nello sfondo, nel confine, al margine tra la realtà indagata e l'esterno, ma popola la quotidianità, è posto al centro del

mondo in quanto interessato all'azione nel suo divenire. Il suo corpo diventa in questo modo un vero e proprio strumento di ricerca (Ellingson, 2017; Thanem & Knights, 2019; Turner & Norwood, 2013; Woodyer, 2021), un "registratore vivente" (Bispo & Gherardi, 2019) poiché come ricorda Wacquant (2015) è solo attraverso il proprio corpo che il/la ricercatore/trice arriva a conoscere il suo oggetto d'indagine. Proprio per il suo porsi nel contesto e con i/le partecipanti, il corpo del/la ricercatore/trice lo/a rende vulnerabile, diventando a sua volta oggetto di domande e di confronto da parte dei/lle partecipanti e andando a confondere e sfuocare i ruoli convenzionali di ricercatore/trice e ricercato/a (Turner & Norwood, 2013), di *insider* e *outsider*.

Prima di addentrarsi nella dimensione metodologica e degli strumenti di ricerca, è importante, in virtù di questo ruolo particolare del/la ricercatore/trice, soffermarsi sul suo posizionamento. Non solo appare fondamentale avere accesso al campo, ma anche diventare un membro attivo del contesto (Wacquant, 2015). Ellingson (2017) a tal proposito testimonia come nonostante avesse accesso a un ambulatorio medico solo dopo la condivisione della propria storia, sull'amputazione del suo arto, sia stata "riconosciuta" e "accettata" da un gruppo di donne malate oncologiche. In altri casi, il/la ricercatore/trice dovrà cambiare dieta (Thanem & Knights, 2019) o abitudini sportive (Wacquant, 2006), adattandosi alle caratteristiche dei/lle suoi/e partecipanti; in altre situazioni, la distanza sembra incommensurabile e il corpo può rappresentare un impedimento al reclutamento dei/lle partecipanti e alla costruzione di rapporti (Turner & Norwood, 2013). Per questo motivo, Thanem e Knights (2019) ravvisano l'importanza di saper negoziare il doppio ruolo di *insider* e *outsider* del/la ricercatore/trice, senza dimenticare che questo equilibrio non è qualcosa di fisso ma che può cambiare all'interno della ricerca: momenti diversi della ricerca, cambi nella vita del/la ricercatore/trice, trasformazioni nelle relazioni con i/le partecipanti (Turner & Norwood, 2013) possono portare a cambiamenti nel posizionamento. Al contempo il rapporto tra ricercatore/trice e

partecipanti porta con sé aspetti concernenti la dimensione etica, che saranno presentati più avanti.

Tutte le metodologie di indagine sono arricchite da un approccio incarnato, secondo Snowber (2016), ma il disegno etnografico rappresenta il metodo principale, la strada maestra attraverso la quale assistere e partecipare ai continui divenire incarnati (Ellingson, 2017).

L'osservazione è uno dei principali strumenti, attraverso cui partecipare e guardare l'azione da un punto di vista privilegiato. Proprio per enfatizzare questo sguardo da distanza zero sul fenomeno indagato, Woodyer (2021) parla di “partecipazione osservante”, anziché “osservazione partecipante”, attribuendo priorità all'essere con e nel contesto. Wacquant (2015) suggerisce invece di diventare “osservatori/trici vulnerabili” andando a condensare in questa espressione la messa in gioco totale del/la ricercatore/trice nella realtà indagata. All'autore dobbiamo inoltre una bella metafora che racchiude il ruolo partecipativo del/la ricercatore/trice senza dimenticare la necessaria rigosità:

“the methodological stipulation here is to dive into the stream of action to the greatest possible depth, rather than watch it from the bank; but to dive and swim along with method and purpose, and not with risk reckless abandon that would cause us to drown in the bottomless whirlpool of subjectivism” (Wacquant, 2015, p.5)

In queste parole, cavalcando l'immagine proposta, il corpo del/la ricercatore/trice-nuotatore/trice è fondamentale non solo perché permette l'immersione, ma perché può fornire una vasta gamma di informazioni che altrimenti andrebbero perse: temperatura dell'acqua, presenza di correnti, sapidità, cristallinità, salsedine. Ellingson (2017), rifacendosi a Pink (2015), consiglia pertanto di sviluppare un'etnografia multisensoriale, capace di integrare informazioni e dettagli provenienti dai diversi sensi. Per fare questo è indispensabile sviluppare le nostre capacità

visive, uditive e tattili, ma non solo, bisogna potenziare altre capacità di lettura (Sandelowski, 2002) in grado di andare “oltre” la logica “razionale” dei sensi, lasciando spazio a quelle forze ed esperienze in grado di penetrare nei fluidi del nostro corpo (Hillman, 1981). Certamente, la possibilità di condurre autoetnografie (Ellingson, 2006, 2017; Thanem & Knights, 2019; Leigh & Brown, 2021; Scott, 2018) rappresenta uno strumento importante per tentare di rappresentare il contesto e comprendere i/le partecipanti, le loro vite e i loro mondi interiori, in relazione a quelli del/la ricercatore/trice in quanto le emozioni e il corpo dell’etnografo/a non si adattano solamente in risposta a quelli dei/le partecipanti ma “plasmano” l’interazione stessa (Dahlberg, 2021). Ellingson (2006) a tal fine propone tre modi per inserire i corpi dei/le ricercatori/trici nella ricerca: (1) prestare attenzione a tutti i sensi e le sensazioni corporee che possono investire il/la ricercatore/trice all’interno del campo; (2) interrogarsi sull’influenza dei corpi e delle caratteristiche del/la ricercatore/trice sullo svolgimento della ricerca; (3) lottare con la semantica del corpo, andando a considerare il corpo non come proprietà della mente, ma come elemento fluido e mutevole a sé stante.

La “partecipazione osservante” (Woodyer, 2021) non è e non può essere l’unico strumento per la raccolta dei dati all’interno di una *Embodied Inquiry*. L’approccio, infatti, riconoscendo da un lato l’importanza di forme di conoscenza multiple e dei vari mezzi per creare e trasmettere significati e dall’altro il limite rappresentato dalla trascrizione verbale del materiale raccolto (Rieger et al., 2022), si serve di una pluralità di strumenti per generare resoconti ricchi e vivaci (Thanem & Knights, 2019; Leigh & Brown, 2021). Questa molteplicità renderà possibile restituire la complessità dell’oggetto indagato che sarà pertanto rifratto e considerato attraverso un prisma di analisi e rappresentazione multimetodo (Ellingson, 2017; Rieger et al., 2022).

Tra i principali strumenti utilizzati dai/le ricercatori/trici incarnati/e troviamo: le interviste (Thanem & Knights, 2019; Tania, 2021; Leigh &

Brown, 2021), le foto e i video (Thanem & Knights, 2019; Leigh & Brown, 2021), la mappatura del corpo (Leigh & Brown, 2021; Hartelius, 2007, 2021) e i metodi creativo-artistici.

Le interviste incarnate sono considerate un incontro affettivo tra corpi caldi e vivi (Thanem & Knights, 2019; Ellingson, 2017). Tantia (2021) distingue tre fasi durante questo tipo di intervista: la fase di riscaldamento, in cui si introduce il tema dell'intervista e sono raccolti i dati anagrafici; l'intervista vera e propria, in cui è chiesta la rievocazione di momenti ed episodi del passato, raccontati al presente; la conclusione, che prevede esercizi di rilassamento o respirazione e il ringraziamento del/la partecipante. Tantia (2021) e Thanem e Knights (2019) concordano sull'importanza che la stessa si svolga in un clima rilassato, sia per l'intervistato/a che per il/la ricercatore/trice. Quest'ultimo/a, inoltre, ha il compito di facilitare all'intervistato/a l'ancoraggio all'esperienza corporea facendo sì che le sue parole rimangano connesse all'esperienza concreta (Todres, 2007). Certamente lo strumento presenta dei limiti connessi alla resistenza alla condivisione (Tantia, 2021), alla difficoltà di espressione di aspetti convenzionalmente ritenuti banali e legati a esperienze sensoriali (Ellingson, 2017), all'impossibilità di riflettere la totalità di un fenomeno in quanto le esperienze incarnate non sono completamente "traducibili" a parole (Park Lala & Kinsella, 2011). Un'altra criticità è connessa alla trascrizione dell'intervista in quanto atto non neutrale di traduzione e interpretazione tra due modalità di comunicazione completamente diverse e che comporta inevitabilmente perdita di accuratezza e precisione, con il rischio di generare un'entità diversa dall'originale (Ellingson, 2017).

Le foto e i video rappresentano strumenti importanti per catturare e immortalare gesti, interazioni e movimenti che altrimenti andrebbero persi (Thanem & Knights, 2019). Sebbene i numerosi limiti tra i quali: la soggettività del/la ricercatore/trice nel posizionamento della strumentazione, dell'angolazione delle telecamere, nelle impostazioni dell'obiettivo e nella scelta dell'inquadratura (Thanem & Knights, 2019;

Spatz, 2017); lo scostamento tra l'immagine bidimensionale e la percezione reale (Thanem & Knights, 2019) e la naturale disincarnazione degli strumenti (Ellingson, 2017); foto e video rappresentano importanti stimoli per la conversazione e l'integrazione dei diari personali (Thanem & Knights, 2019; Leigh & Brown, 2021). Come ricorda Ellingson (2017), l'utilizzo di foto e video non è un atto neutrale, ma neanche inutile o non etico, resta fondamentale esserne consapevoli.

Un altro strumento utilizzato è la mappatura del corpo, attraverso la quale si cerca di rendere visibile ed esplicito ciò che solitamente è invisibile (Leigh & Brown, 2021). Nello specifico si tratta di collocare nel corpo gli "effetti" di un'esperienza, prestando attenzione a tutti i tre livelli di percezione: esterocezione, relativa ai cinque sensi; propriocezione, connessa alla postura, tensione muscolare,...; interocezione, relativa agli stati interni del corpo (Leigh & Brown, 2021; Freedman & Mehling, 2021). Un esempio di questo strumento è la fenomenologia somatica (Hartelius, 2007, 2021) che, attraverso la raccolta di una serie di self report, intende misurare quantitativamente la collocazione corporea di un'esperienza.

Accanto a questi strumenti di ricerca "più tradizionali", i/le ricercatori/trici incarnati/e si servono sempre più di metodi creativi ed artistici. Questi metodi, secondo Ellingson (2017), riconducibili a un paradigma postmoderno, attraverso l'arte, mettono il corpo al centro dell'intero processo di ricerca. Sebbene l'utilizzo delle arti creative trovi talvolta ancora la resistenza da parte di coloro che sono radicati/e in pratiche "tradizionali" di ricerca (Horsfall & Titchen, 2009), è sempre più diffusa l'idea che attraverso questo canale sia possibile intercettare i segni depositati nella carne e inaccessibili alla coscienza perché mancano le parole per descriverli (Gamelli & Mirabelli, 2019). Come ricordano Butterwick e Lawrence (2023), infatti:

much of what we know is buried in our unconscious. The arts can surface some of that unconscious knowledge through imagination and provide a way to express what we are feeling when words fail us (Butterwick & Lawrence, 2023, p.54).

L'utilizzo delle arti creative non deve essere letto, come il tentativo di "ribaltare" il rapporto tra mente e corpo, ma esclusivamente di ribilanciarlo. L'obiettivo, in accordo con le teorie postumane e femministe, è quello di superare i limiti binari e dualistici che privilegiano un polo rispetto all'altro (Fabbri & Melacarne, 2023). Nella ricerca, attraverso l'uso delle arti creative si cercherà quindi di promuovere un dialogo tra la lingua e il corpo, senza assoggettare una dimensione all'altra, ma cercando di "incarnare il linguaggio" e "linguaggiare il corpo", andando a valorizzare la loro inscindibilità (Todres, 2007). Come ricorda Vacchelli (2018a; 2018b) la varietà e lo spettro di questi approcci è talmente grande da rendere impossibile elencarli tutti, probabilmente perché, estendendo un'espressione di Costantino (2015) riferita all'ambito teatrale, quando la dimensione artistica e quella umana entrano in contatto, le esperienze si ibridano, si confondono e si rinnovano continuamente, rendendo qualsiasi tentativo di classificazione sempre parziale e limitato.

Dalla letteratura intercettata emergono sei strumenti artistici, che saranno presentati brevemente di seguito. Come ricorda Vacchelli (2018a) gli stessi funzionano al meglio se utilizzati in combinazione con altri strumenti qualitativi o quantitativi, sebbene possano essere considerati e utilizzati indipendentemente:

1. Gli etnodrammi e le performance sono strumenti artistici che naturalmente si aprono alla multimodalità, servendosi di oggetti, luci, musiche, parole e corporeità (Ntelioglou, 2015). Il medium performativo, fondandosi sul primato della pratica, del movimento e dell'esperienza (Ferri, 2022) è utilizzato soprattutto all'interno di progetti di ricerca partecipativi (Ellingson, 2017; Denzin, 2003; Harris & Sinclair, 2014), in quanto coinvolge i/le partecipanti in tutte le fasi dello spettacolo: dalla creazione alla post-produzione, passando per la messa in scena (Leigh & Brown, 2021). Possono essere utilizzati sia come stimolo iniziale per suscitare una discussione, ma anche come strumento attraverso cui raccogliere i dati.

2. Le scatole di identità (Brown, 2018, 2020) sono strumenti modellati sulla base delle scatole della memoria utilizzate per supportare il recupero delle persone con demenza, o per accompagnare alla morte i/le pazienti terminali. I/le partecipanti, a seguito di una domanda posta dal/la ricercatore/trice, hanno la possibilità di cercare, scegliere e collocare all'interno di una scatola uno o più oggetti che rappresentano le risposte fisiche/materiali alla domanda stessa. Attraverso questo strumento, sono riconosciuti i diversi punti di vista dei/le partecipanti che hanno la possibilità di rappresentarsi attraverso oggetti della propria quotidianità.
3. I collage sfruttano invece il canale visivo, attraverso l'utilizzo di immagini sganciate dal contesto in cui sono state prodotte, per essere ricomposte e assemblate su un altro piano, proponendo poi una nuova lettura e significato (Vacchelli, 2018a, 2018b). Attraverso questo approccio si vuole superare un approccio eccessivamente razionalistico, garantendo al contempo ai/le partecipanti la possibilità di scegliere cosa e come condividere le proprie esperienze al resto del gruppo (Vacchelli, 2018b). Possono essere utilizzati per innescare una discussione, per stimolare memoria e ricordo anche su questioni delicate.
4. Le *sandboxing* (Leigh & Brown, 2021) sono vassoi pieni di sabbia e al cui interno sono presenti delle figure umane. Attraverso la manipolazione fisica della sabbia e delle figure, i/le partecipanti hanno la possibilità di rievocare e ricreare un'esperienza in tre dimensioni e su scala ridotta, avendo la possibilità di osservarla dall'esterno.
5. Le interviste in cammino possono essere considerate delle variazioni delle interviste incarnate. A differenza di queste però, il/la ricercatore/trice si impegna fisicamente con i/le partecipanti, camminando al loro fianco durante lo svolgimento dell'intervista (Leigh & Brown, 2021). Questa sarà alimentata non solo dai

racconti, ma anche dal tragitto comune, dagli ostacoli, dai paesaggi, dagli incontri e dallo sforzo condiviso che andranno a facilitare una comprensione empatica e incarnata dei dati (Leigh & Brown, 2021).

6. Il body mapping (Gastaldo et al., 2012; Vacchelli, 2018a) nasce come metodo terapeutico per donne e uomini con HIV/AIDS ma si sviluppa presto come strumento biografico, per il team building, il dialogo intergenerazionale, ma soprattutto come strumento di ricerca (Solomon, 2002). Il disegno delle sagome dei/le partecipanti a grandezza naturale è “riempito” con parole, immagini, disegni di dettagli significativi, diventando così una sorta di mappa-stimolo per il dialogo e la condivisione dell’esperienza dei loro creatori.

1.3.5 L’analisi e l’interpretazione

Come si è accennato precedentemente, la rilettura della fase di analisi dei dati attraverso la lente dell’*Embodied Inquiry* non contiene delle precise linee da seguire, ma si caratterizza da consigli e suggerimenti per svolgere un’interpretazione incarnata dei dati.

Punto fermo nella letteratura è il coinvolgimento del/la ricercatore/trice in questa fase: data la natura dei dati considerati, l’interpretazione degli stessi, recuperando la radice della parola “inter”, si deve muovere dal materiale empirico raccolto alle esperienze del/la ricercatore/trice, fondendo così la sua vita, i suoi problemi personali e di ricerca con la letteratura (Thanem & Knights, 2019). Certamente l’analisi non sarà interamente determinata o legittimata dall’esperienza del/la ricercatore/trice (Thanem & Knights, 2019), ma questa presenta un elemento all’interno di una rete di inter e intra azioni sviluppate nel campo ed alimentate da percezioni, giudizi e affetti di tutti gli attori coinvolti (Bispo & Gherardi, 2019).

L’interpretazione si trasforma da dissezione dei dati a incarnazione (Thanem & Knights, 2019) nel momento in cui il/la ricercatore/trice ci

entra in intima familiarità, quando vengono elaborati da tutto il suo corpo (Ellingson, 2017). Il/la ricercatore/trice deve dunque “entrare dentro” il materiale di ricerca: stampandolo, fotocopandolo, ritagliandolo, incollandolo, colorandolo, stendendolo sul pavimento, camminandoci sopra a quattro zampe e giocandoci assieme (Thanem & Knights, 2019; Ellingson, 2017), cercando così di individuare, delineare e costruire connessioni e legami. Queste connessioni, una volta trovate, non devono essere per Thanem e Knights (2019) qualcosa di statico e di incontrovertibile, ma devono essere fotografate e disfatte al fine di individuare sempre nuovi legami. Ne deriva un processo di ricerca non lineare, che Ellingson (2017) paragona a una pallina di un flipper che rimbalza su varie superfici, roteando con grande energia: un percorso non progressivo, talvolta inaspettato e imprevedibile che può dare origine a piacevoli sorprese. Bispo e Gherardi (2019) durante l’analisi vanno alla ricerca di “dati che brillano” (MacLure, 2013), in quanto il bagliore corrisponde all’emergere del senso, quel «*something abstract or intangible that exceeds propositional meaning, but also has a decidedly embodied aspect*» (MacLure, 2013, p.661).

Se Rieger (et al., 2022) e Thanem e Knights (2019) non si servono di software per l’analisi dei dati in quanto questo strumento non si allinea con il loro progetto di ricerca, Ferri (2022) si serve di NVIVO per individuare le macro e le sotto aree del materiale di ricerca raccolto. L’autrice, a partire dalla codifica del materiale attraverso l’utilizzo del software, ha sviluppato l’analisi dei dati attraverso un metodo performativo: una sua performance costituita da movimenti, in risposta a estratti audio e testuali più significativamente connessi ai macro-temi individuati. Questa analisi a tutti gli effetti mediata dal corpo della ricercatrice ha il pregio di disinnescare il rischio connesso alla “traduzione” in materiale scritto/linguistico dei contributi multimodali andando a perdere dimensioni viscerali, incarnate e relazionali (Rieger et al., 2022)

Un’altra considerazione interessante emerge nelle ricerche condotte da più ricercatori/trici sulle modalità di confronto e di analisi congiunta dei

dati. Bispo e Gherardi (2019) si servono di “tradizionali” momenti di discussione e di confronto tra i membri del team di ricerca al fine di far emergere risonanze comuni. Turner e Norwood (2013), considerando l'impossibilità di “mettere a tacere” alcune caratteristiche fisiche del/la ricercatore/trice, quali ad esempio età, genere ed etnia (Park Lala & Kinsella, 2011), propongono l'adozione della *Mixed Bodies Triangulation*. Questa triangolazione suggerisce di mettere a confronto le esperienze, all'interno di uno stesso campo di studio, di un/a ricercatore/trice che ha un corpo simile a quello dei/lle partecipanti, con quelle di un/a altro/a che ha un corpo diverso da quello dei/lle partecipanti. Nel lavoro di Harris e Sinclair (2014), il confronto tra ricercatrici avviene invece attraverso il medium artistico: ognuna porta in scena una propria versione performativa dei temi oggetto di indagine per giungere poi, alla fine, a una sintesi comune.

I principali elementi che caratterizzano un'analisi incarnata possono essere sintetizzati in: critica, trasparenza e riflessività (Leigh & Brown, 2021). Critica, ossia il ricercare più interpretazioni, anche tra loro contrastanti, non arrendendosi alle prime individuate anche se sembrano confermare la propria argomentazione; trasparenza, cioè, apertura e onestà da parte del/la ricercatore/trice di dichiarare tutte le scelte compiute, motivandole e giustificandole; riflessività, nel pensare e nel dichiarare posizionalità, pregiudizi e bias che potrebbero indirizzare e condizionare l'intero processo di analisi.

1.3.6 La restituzione dei risultati

Prima della restituzione di quanto emerso dall'analisi, si passa attraverso la stesura del report.

La scrittura può essere manuale o servirsi del computer (Leigh & Brown, 2021), ma come ricorda Snowber (2016) non bisogna dimenticare che la diversità di materialità e dei processi della scrittura a mano da quelli a macchina implicano una diversa generatività.

Nella ricerca qualitativa, la restituzione dei risultati è spesso guidata da un'attenzione al rispetto dei/le partecipanti, della loro voce, della loro storia e della loro privacy (Melacarne, 2021). Nell'*Embodiment Inquiry*, la restituzione diventa una vera e propria sfida al rispetto della complessità dei corpi e delle voci dei/le partecipanti e dei/le ricercatori/trici e delle esperienze co-vissute e co-costruite (Todres, 2007). Nella scrittura al contempo si cerca di rendere esperibile al/la lettore/trice, esterno/a al contesto d'indagine, l'esperienza stessa (Anderson, 2021), scrivendo in modo tale da far prendere vita alle storie e dare rilievo alle persone e al campo (Bispo & Gherardi, 2019). Una scrittura quindi, non solo come atto fisico con le sue criticità e ritualità (Thanem & Knights, 2019), ma strumento che, grazie a una narrazione in prima persona, procede dall'interno verso l'esterno e che si serve di immagini poetiche, stili e cadenze, per evocare rappresentazioni vive che suscitano risonanza nei/le lettori/trici (Anderson, 2002, 2021). L'utilizzo della poesia è suggerito anche da Todres (2007), in quanto il/la lettore/trice è invitato/a a relazionarsi con il testo non solo logicamente-razionalmente ma anche personalmente-emozionalmente, andando a coinvolgerlo/a olisticamente. Gamelli e Mirabelli (2019) suggeriscono nella scrittura di porre attenzione al ritmo, che deve essere come quello del respiro, e agli spazi vuoti tra una parola e l'altra:

un a capo nel mezzo di una frase può essere un modo di guardarsi negli occhi tra chi scrive e il destinatario, [...], con il grassetto si può alzare la voce, al contrario sussurrare con le parole in corsivo (Gamelli & Mirabelli, 2019, p.21).

Il ricorso a questo tipo di scrittura incarnata non è limitato solo alla restituzione dei dati ma, secondo Anderson (2021), può essere utilizzato anche per chiarire l'oggetto, come strumento per raccogliere i dati o come supporto per l'analisi. Anche per Snowber (2016) la scrittura incarnata non può essere limitata a solo alcuni aspetti della ricerca, ma è un vero e proprio stile di scrittura, un modo di essere del/la ricercatore/trice in relazione

con il testo: vivo, intimo, che palpita umanità; è sangue che si trasforma in inchiostro. Sempre secondo l'autrice, questo tipo di scrittura rappresenta lo strumento attraverso il quale ridurre le distanze tra la conoscenza e la vita, un ritorno al linguaggio del corpo che si configura come atto di trasgressione e di emancipazione dalla scrittura accademica classica. Una scrittura incarnata non come semplice alternativa alla scrittura scientifica (Anderson, 2002), ma come tentativo di liberazione da “quell'enfasi patriarcale” che si limita a studiare le cose dall'esterno, a decontestualizzare la partecipazione umana dall'esperienza (Todres, 2007) e a identificare il corpo con il ricettacolo delle passioni irrazionali, il femminile, la non bianchezza, la non eterosessualità, la classe lavoratrice (Brown et al., 2011).

La diffusione dei dati è sempre connessa a una serie di questioni etiche legate al contesto di ricerca e ai/lle partecipanti. Sebbene la questione venga affrontata solo in quest'ultimo passo, è un aspetto centrale, da tenere sempre in primo piano in quanto sono coinvolte le soggettività individuali (Leigh & Brown, 2021). Ellingson (2017) individua tre dimensioni etiche, relative rispettivamente a: (1) gli scopi di ricerca; (2) i ruoli e i comportamenti; (3) la presentazione e restituzione dei prodotti.

Sebbene il perseguimento degli obiettivi prefissati rimanga la finalità di ogni ricerca, non bisogna dimenticare che in una *Embodied Inquiry*, il coinvolgimento dei/lle partecipanti è tale, che spesso si richiede loro di mettersi in gioco, aprendosi così alla vulnerabilità. Leigh e Brown (2021) pertanto chiedono al/la ricercatore/trice di essere sensibile e capace di equilibrare e/o modulare le richieste fatte ai/lle partecipanti in base alle loro risposte e disponibilità. Talvolta la vulnerabilità è talmente invisibile e i rischi connessi alla ricerca sono non completamente prevedibili che Johnson (2021) suggerisce il ricorso a un consenso informato all'utilizzo dei dati come processo continuo di dialogo con i/lle partecipanti per tutto lo svolgimento della ricerca. Emerge quindi come le finalità di ricerca siano secondarie rispetto alla tutela, alla salvaguardia e al benessere dei/lle partecipanti.

Per quanto riguarda il secondo punto, ruoli e comportamenti, Ellingson (2017) si focalizza sul rapporto e l'interazione tra ricercatore/trice e partecipanti, il quale è caratterizzato da negoziazioni delicate come quelle sui confini personali e sul contatto fisico. Il/la ricercatore/trice, inoltre, deve essere flessibile e attento/a ai cambiamenti dei contesti e dei/lle partecipanti ed essere pronto/a a restituire qualcosa a questi in cambio della loro partecipazione (Ellingson, 2017). Un'altra questione importante è la cura e la salvaguardia del benessere del/la ricercatore/trice in quanto esiste il rischio di *burn out*; a tal proposito Leigh e Brown (2021) ed Ellingson (2017) propongono una serie di tecniche e strategie per la decompressione dello stress e la creazione di confini tra vita personale e ricerca.

Probabilmente la presentazione e la condivisione dei risultati rappresenta il momento più evidente e delicato da un punto di vista etico. Ellingson (2017) afferma che non esiste una formula per stabilire quanto e cosa rilevare per non violare le vulnerabilità, poiché il confine è molto labile e personale e, come ricordano Leigh e Brown (2021), si può essere vulnerabili in modi che sono difficilmente prevedibili.

Queste tre dimensioni connesse all'etica di ricerca contribuiscono contemporaneamente al delinarsi e allo svilupparsi della ricerca stessa, ma anche ai prodotti e ai risultati finali. È il/la ricercatore/trice che con le sue scelte e applicando il proprio ordine che giunge a un prodotto finale, il quale non è mai il più perfetto o il migliore, ma è sempre legato al contesto e alle esperienze avute (Ellingson, 2017).

Capitolo secondo

Il posizionamento e la review della pratica

Robert, che ha la mia età, vive in amicizia con il suo corpo, tutto qua. Il suo corpo e la sua mente sono stati tirati su insieme, sono buoni amici. Se il corpo di Robert sanguina, lui non si stupisce. Se il mio sanguina, lo stupore mi fa svenire. Robert sa benissimo di essere pieno di sangue! Sanguina perché vive in un corpo. [...] Io, ogni volta che mi capita qualcosa di nuovo, scopro di avere un corpo (Pennac, 2012, p.52)

2.1 Il posizionamento dell'Embodied Inquiry

L'*Embodied Inquiry*, in quanto approccio di ricerca emergente, deve essere inquadrato e in un certo qual senso “posizionato” all'interno della ricerca qualitativa. Come ricorda Saldaña (2011), infatti, il termine “ricerca qualitativa” è generico in quanto racchiude al suo interno un'ampia varietà di approcci e di metodi che influenzano lo svolgimento della ricerca stessa. Proprio queste diverse lenti interpretative attraverso cui è possibile guardare la realtà, rendono la ricerca qualitativa multiparadigmatica (Leavy, 2014). E se il paradigma (post)positivista e poi quello socio-costruttivista, hanno rappresentato i principali filoni interpretativi, a seguito dello “sconvolgimento sismico” avvenuto all'interno della ricerca qualitativa (MacLurie, 2017; Koro-Ljungberg et al., 2017) si assiste all'affermarsi di teorie e correnti post-strutturaliste, post-moderniste, decostruttiviste, deleuziane, performative, postumane, affettive, artistiche, e femministe (Koro-Ljungberg et al., 2017), che possono essere racchiuse all'interno del paradigma post-qualitativo (Fabbri & Melacarne, 2023; Ellingson & Sotorin, 2020). (Cfr. Fig. 3)

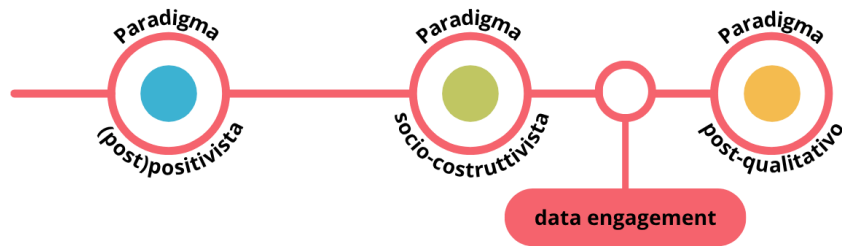


Fig. 3 - I paradigmi di ricerca qualitativa - Elaborazione dell'autore

Nel paradigma post-positivista è rimarcato il primato della ragione, del pensiero razionale (Tian, 2023), e i/le ricercatori/trici, separati/e e al di fuori dei dati, li estraggono come minatori/trici in cerca di “pepite” di verità dai/le partecipanti (Brinkmann & Kvaales, 2015; Ellingson & Sotorin, 2020) al fine di identificare significati, temi e categorie di ordine superiore (MacLure, 2013).

Con il passaggio al paradigma socio-costruttivista, i dati sono considerati come prodotti relazionali co-costruiti, in contesti storicamente, socialmente e culturalmente specifici (Ellingson & Sotorin, 2020; Leigh & Brown, 2021), dall’interazione dei/le partecipanti con i/le “ricercatori/trici-viaggiatori/trici” (Brinkmann & Kvaales, 2015).

Nel paradigma post-qualitativo, è il concetto stesso di “dato” che è messo in discussione. Secondo Denzin (2013), infatti, il dato, in quanto tale, è profondamente e indissolubilmente radicato nelle teorie positiviste, per questo ne dichiara la sua “morte” proponendo di sostituirlo con il termine “materiale empirico”. La messa in discussione del dato, della sua raccolta, codifica e analisi e della possibilità di giungere a una conoscenza oggettiva, apre le porte a forme di ricerca alternative, che coinvolgono la dimensione creativa, performativa e artistica (Tian, 2023).

Sebbene i dati siano morti questi continuano ad essere in “agguato” e a riaffiorare nelle ricerche, anche in quelle post-qualitative, nonostante il fondativo rifiuto per gli stessi (Denzin, 2013; Koro-Ljungberg et al., 2017; MacLurie, 2017). Come suggeriscono alcuni/e autori/trici (Koro-Ljungberg et al., 2017; MacLurie, 2017), le relazioni, le contaminazioni e

le connessioni tra i dati, l'umano e la materialità sono talmente complesse e indistricabili da rendere inutile l'arroccarsi attorno a un unico paradigma, e suggeriscono come priorità l'uscita dalla dialettica e dalle bipolarità quali dati e non-dati, dati vivi e dati morti, dati validi e non validi per arricchire e sviluppare nuove linee di ricerca. Questa chiamata a considerare la complessità, a ibridarsi, a muoversi in uno spazio "torbido", non tra due livelli opposti ma tra più piani differenti è stata accolta da Ellingson e Sotorin (2020) con il *data engagement*.

Nel *data engagement* i confini tra il paradigma socio-costruttivista e quello post-qualitativo appaiono sfumati, e i dati coesistono pacificamente e dialogano con narrazioni personali, prodotti artistici e artefatti materiali (Ellingson & Sotorin, 2020). Questo paradigma di "confine" è basato su tre elementi fondamentali: (1) i dati sono creati piuttosto che trovati; (2) i dati sono assemblati piuttosto che raccolti o riuniti; (3) i dati sono dinamici piuttosto che completi o statici (Ellingson & Sotorin, 2020).

I dati sono creati piuttosto che trovati. Riprendendo le teorie socio-costruttiviste, i dati non sono qualcosa di dato per assoluto, presenti e pronti per essere raccolti, ma sono creati dai/lle ricercatori/trici e dalla loro interpretazione e partecipazione al contesto di indagine (Ellingson & Sotorin, 2020). Sono promosse ed enfatizzate strategie e modalità innovative di creazione dei dati, i quali possono essere «*wondered, eaten, walked, loved, listen to, written, enacted, versed, produced, pictured, charted, drawn, and lived*» (Koro-Ljungberg & MacLure, 2013, p.222), senza dimenticare la materialità incarnata di corpi umani e non-umani (Ellingson & Sotorin, 2020).

I dati sono assemblati piuttosto che riuniti. I dati sono disordinati, caotici, sono molteplici e multimodali, possono essere costituiti da

piles of fieldnotes, transcripts, photos and maps, memos and reflections, computer files, paper files, sticky notes with questions jotted on them, journal article PDFs, books, and all the other vital information and ideas that form cascading piles on our desks and computer desktop folders (Ellingson & Sotorin, 2020, p.7)

Questa complessità implica che anche l'assemblaggio sia caratterizzato da configurazioni di disordine generativo. La linea di demarcazione che separa ricercatore/trice dai dati svanisce in quanto i dati vivono dentro, attraverso, accanto, nei/lle ricercatori/trici, in una parola «*data'r'us*» (Koro-Ljungberg et al., 2017, p.9).

I dati sono dinamici piuttosto che completi o statici. Usando una metafora proposta da Ellingson e Sotorin (2017), i dati sono come la sabbia della spiaggia: non è mai ferma, è in continuo movimento a causa del vento, delle maree, dell'uomo, è un paesaggio mai statico ma in continua evoluzione. Gli stessi dati possono essere diversi a seconda del momento storico, culturale, spaziale, sociale in cui sono presi in considerazione dai/lle ricercatori/trici. «*Data is everywhere, nowhere, vanishing, and taking on a strange and unexpected life on its own. Data is going into many directions at once and data is no longer in one place*» (Koro-Ljungberg & MacLure, 2013, p.222).

L'*Embodied Inquiry* per le sue caratteristiche e specificità si “muove” proprio all'interno del *data engagement*. Al fine di chiarire le specificità e le caratteristiche di questa metodologia di ricerca, si andranno a delineare le tre dimensioni generali da considerare all'interno di una ricerca: ontologia, epistemologia e assiologia (Leavy, 2014; Tian, 2023).

L'ontologia corrisponde al sistema di credenze filosofiche sulla natura della realtà, su che cosa possiamo apprendere e su come possiamo farlo (Leavy, 2014). L'*Embodied Inquiry* si fonda sul concetto di *embodiment*, un approccio nato all'interno dell'*Embodied Cognition* (Caruana & Borghi, 2007), a partire da teorie provenienti dalle neuroscienze e dalla fenomenologia. Ma è il pensiero buddista che apre le porte al paradigma dell'*embodiment* proponendo «un campo di esperienza e una prospettiva conoscitiva in grado di valorizzare sia la componente soggettiva dell'esperienza umana, sia, di conseguenza, quella corporea» (Tarozzi & Francesconi, 2013, p.12). Riprendendo il pensiero di Merleau-Ponty

(2003), infatti, il corpo si carica di un doppio significato: è sia esperienza vissuta che contesto dei meccanismi cognitivi. Il corpo così si libera dalla subordinazione della ragione, superando quella concezione scientifica che lo considera semplice oggetto di valutazione (Damiani et al., 2025), e diventando così «vero e proprio motore e impalcatura del pensiero, substrato e allo stesso tempo orizzonte entro il quale la cognizione nasce e si dispiega» (Tarozzi & Francesconi, 2013, p.14). Dato il carattere incarnato, agito e situato della conoscenza, le esperienze motorie, le arti performative e le pratiche di autoconsapevolezza rappresentano canali privilegiati attraverso cui esprimere e giungere a conoscere la nostra cognizione corporea del mondo (Ferri, 2022; Cuccaro et al., 2024).

L'epistemologia è il sistema di credenze filosofiche su come la ricerca si sviluppa e su qual è il ruolo del/lla ricercatore/trice (Leavy, 2014). Nell'*Embodied Inquiry*, è l'*embodiment* stesso a rappresentare l'epistemologia: il significato della realtà e l'apprendimento vivono e si alimentano nella dimensione corporea (Ferri, 2022). Nell'intero disegno di ricerca, l'attenzione è data al corpo o, meglio, ai corpi di tutti i soggetti coinvolti, ricercatore/trice e partecipanti. Tutte le fasi del progetto di ricerca, come visto nel primo capitolo (cfr. capitolo 1, paragrafo 3), vengono pertanto ridisegnate (Changaris, 2021; Sharma et al., 2009; Todres, 2007). In particolare, è importante che venga ideato e strutturato un contesto di ricerca in cui i/le partecipanti possano esplorare la loro dimensione fisica e corporea (Ferri, 2022). Il/la ricercatore/trice non si limita a entrare e a trascorrere del tempo nei contesti di vita, di lavoro e sociali dei/le partecipanti al fine di raccogliere dei dati, ma entra nel contesto, interagendo, mischiandosi con i/le partecipanti instaurando relazioni, rapporti e risonanze autentiche. Il coinvolgimento del/la ricercatore/trice è totale all'interno del progetto, tanto da risultare allo "stesso livello" dei/le partecipanti (Spain, 2024), andando a sfumarne i confini, a confondere i ruoli, rendendoli non più definiti né nitidi, tanto che i concetti di *insider* e *outsider* si sfuocano (Turner & Norwood, 2013).

La dimensione assiologica della ricerca si riferisce alle questioni relative alla tutela e alla salvaguardia dei/lle partecipanti, dallo sfruttamento e da eventuali danni fisici e psicologici, ma anche ai loro diritti connessi alla divulgazione e all'utilizzo dei risultati nonché alla riservatezza (Leavy, 2014). Come si è visto nel primo capitolo (cfr. paragrafo 3.6), Ellingson (2017) tematizza queste dimensioni all'interno del paradigma dell'*Embodied Inquiry*. In particolare, questo approccio, muovendosi su tematiche connesse alla componente fisica e corporea e chiedendo ai/lle partecipanti di prendere parte attivamente alla ricerca, fa sì che questi/e si aprano alla vulnerabilità in modi difficilmente prevedibili, condividendo elementi personali (Leigh e Brown, 2021). Al/la ricercatore/trice è richiesta dunque una sensibilità e un'attenzione specifica nel modulare le richieste a seconda della specifica situazione emergente (Leigh e Brown, 2021) poiché il benessere e la tutela delle persone coinvolte nella ricerca devono essere sempre una priorità, tanto che queste, in qualsiasi momento, possono ritirare il consenso alla partecipazione (Johnson, 2021). La ricerca quindi, e la necessità di “creare dati” e rendicontare risultati, passano in un certo senso in secondo piano, rispetto alla tutela, alla salvaguardia e al benessere psico/fisico di tutti i soggetti coinvolti nell'indagine, ricercatore/trice incluso/a (Leigh & Brown, 2021; Ellingson, 2017).

2.2 Il posizionamento del ricercatore

Come emerge dalla *review* sull'*Embodied Inquiry*, la storia e le esperienze pregresse del/la ricercatore/trice rappresentano un fondamentale punto di partenza per comprendere non solo la sua postura all'interno della ricerca (Ferri, 2022), ma anche le “istanze viscerali” (Snowber, 2016) e i “pruriti” (Thanem & Knights, 2019) che lo/a hanno portato/a a individuare uno specifico tema d'indagine. Per questo motivo, è inevitabile, all'interno di *Embodied Inquiry*, la presenza di resoconti personali del/la ricercatore/trice sulle origini dell'interesse verso un

particolare argomento (Anderson, 2002). Pertanto, si ritiene opportuno specificare fin da ora il posizionamento del ricercatore, seppur con la consapevolezza dell'impossibilità di tratteggiare una rappresentazione completa ed esaustiva dello stesso (Longhurst et al., 2008). L'obiettivo è quello di contestualizzare le sue caratteristiche individuali, le quali rappresentano dimensioni che entrano in gioco all'interno di tutti i contesti di ricerca, specialmente in quelli qualitativi e post-qualitativi, al fine di "controbilanciare" il rischio di un'eccessiva soggettività, intrinseco all'interno dei progetti di ricerca *embodied* (Spain, 2024). In particolare, la relazione tra partecipanti e conduttore/trice della ricerca porta con sé dinamiche di potere e di oppressione che derivano da posizionamenti e caratteristiche più o meno implicite di tutti/e gli/le attori/trici coinvolti/e all'interno della ricerca stessa. Riflettere su queste specificità, diventa fondamentale non solo per decolonizzare posizionamenti e assunti dati per scontato, ma soprattutto, in ricerche partecipative ed *embodied*, per considerare le lenti valoriali attraverso cui i dati sono generati e interpretati. Come si vedrà, il posizionamento del/la ricercatore/trice non è un dato per assoluto, ma può variare a seconda dei contesti di ricerca in cui è inserito/a, al punto tale che identità che sono privilegiate in un luogo, in un altro, diventano fonte di oppressione/discriminazione. L'utilizzo al plurale della parola identità deriva dalla consapevolezza che queste interagiscono tra loro non in maniera alternativa, una alla volta, e neppure come semplice sommatoria, ma sono inestricabilmente unite tra loro e connesse, interagendo simultaneamente su molteplici livelli (Crenshaw, 1989). Seguiranno due presentazioni del ricercatore: la prima per posizionarlo dal punto di vista scientifico; la seconda per ricostruire le sue esperienze e identità, anche biografiche, quest'ultime seppur in maniera sintetica, condensate nella figura che segue (cfr. Fig. 4).



Fig. 4 - Il posizionamento identitario del ricercatore - Adattamento dell'autore

2.2.1 Il posizionamento scientifico³

L'arrivo come dottorando in *Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro* all'Università di Siena ha significato l'ingresso in una comunità scientifica. Un ingresso segnato da una rinegoziazione del mio ruolo, da studente ad apprendista ricercatore, reso possibile da una graduale socializzazione alla comunità costituita da professori/esse, ricercatori/trici, neodottori/esse di ricerca e dottorandi/e esperti/e. Una vera e propria comunità di pratica scientifica (Wenger, 2006) che attraverso la vita accademica ha condiviso, teorie, paradigmi e metodologie di ricerca, ma anche linguaggi, storie e norme implicite.

³ Nell'elaborato alcuni paragrafi, come questo, segnalati con riferimenti a piè di pagina, sono scritti in prima persona in quanto intrecciati con le esperienze biografiche dell'Autore. La scelta è stata operata in quanto la scrittura in terza persona sarebbe risultata artificiosa.

Sicuramente il “marchio” scientifico, “l’impresa comune” (Wenger, 2006) che accomuna tutti/e i/le ricercatori/trici di questo gruppo di ricerca è l’interesse per l’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e la volontà di arricchire il dibattito scientifico, soprattutto nel contesto italiano. La partecipazione come dottorando ad attività seminariali e convegnistiche sia in Italia che all’estero mi hanno permesso l’ingresso e la familiarizzazione con questa teoria. Al contempo però, come ricorda Wenger (2006, p.91) «ogni componente di una comunità di pratica trova un suo spazio particolare e si crea una sua identità particolare» all’interno della comunità, che si manifesta in interessi e declinazioni specifiche di ricerca. Una diversità questa che rende la comunità più vivace, generativa e ricca. Questa diversità mi ha permesso di incontrare e di contaminarmi con nuovi temi di ricerca, metodologie di indagine e paradigmi di riferimento.

Dalla professoressa Loretta Fabbri ho avuto modo di respirare quella sana insoddisfazione verso “l’epistemologia espulsiva” (Fabbri et al., 2024) delle metodologie qualitative che l’ha spinta ad interrogarsi e indagare sul “post”. L’esigenza di percorrere strade più inclusive per indagare setting e contesti poco chiari, disordinati, complessi e caotici, abbracciando paradigmi post-qualitativi per potersi muovere su traiettorie di ricerca originali e generative (Fabbri, 2022; Fabbri & Melacarne, 2023; Fabbri et al., 2024).

Una seconda “contaminazione” è arrivata dal professor Claudio Melacarne e dal suo interesse e attenzione verso la materialità, variabile non neutra, ma componente fondamentale nel riconoscimento dei fenomeni e nella costituzione di significato. L’adozione delle teorie socio-materiali non solo mette in discussione le dicotomie binarie che caratterizzano la ricerca, ma soprattutto evidenzia il ruolo del non-umano, quali oggetti, significati, materiali e tecnologie, nella trasformazione della realtà (Melacarne & Fabbri, 2022; Fabbri & Melacarne, 2023).

Un altro incontro produttivo è stato quello con le metodologie performativo-teatrali, reso possibile dai confronti con la professoressa

Alessandra Romano. Questi hanno permesso di approfondire sia le metodologie di ricerca orientate a promuovere la partecipazione inclusiva, capace di valorizzare e rafforzare l'autonomia e l'agency dei/le partecipanti, che teorie e riferimenti scientifici di conoscenze e pratiche, talvolta tacite, "incarnate" nel mio essere educatore teatrale. Un incontro questo che ha anche permesso di muovere i primi passi attorno alle potenzialità offerte dal corpo quale spazio attraverso cui incarnare il pensiero e agire il cambiamento (Romano, 2016; Fabbri & Romano, 2017; Romano 2019).

Tutte queste "contaminazioni" hanno rappresentato una sorta di primo ancoraggio scientifico, un punto di partenza dal quale partire per le mie indagini, le "spalle dei giganti" su cui innestare la mia ricerca.

2.2.2 Il posizionamento biografico⁴

Sono un uomo bianco, di trent'anni, omosessuale, nato e vissuto fino a 23 anni a Noventa Vicentina, un comune di novemila abitanti nel nord-est d'Italia. Al termine del liceo scientifico mi iscrivo all'università, a un corso di laurea in matematica, che lascio alcuni mesi dopo a causa di un clima freddo, sterile, poco umano. L'anno successivo inizio il mio percorso nel ramo pedagogico, iscrivendomi a scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università di Padova. Parallelamente, dai 5 ai 16 anni frequento un corso di judo, attratto, anno dopo anno, sempre più dalla sua filosofia e alla sua cura sia del corpo che della mente, che dal lato agonistico-sportivo. Alle scuole superiori mi avvicino al teatro, facendo sbocciare una passione che mi porterà, a partire dal 2012, ad affiancare operatori e registi in laboratori teatrali scolastici ed extrascolastici, presso l'*Agenzia Ludens*, e a lavorare come attore in uno spettacolo di teatro ragazzi per la compagnia *La Piccionaia* di Vicenza. Nel 2016, mi trasferisco a Grosseto, dove divento educatore teatrale per il *Teatro Stabile di Grosseto*, con il quale collaboro nella realizzazione di laboratori e workshop con

⁴ Paragrafo scritto in prima persona

giovani e adolescenti, sia all'interno che all'esterno della scuola, di corsi di formazione per insegnanti e di progetti europei inerenti all'utilizzo delle arti performative. Con l'arrivo dell'emergenza Covid19, ritorno a Noventa Vicentina, dove inizio a lavorare come supplente annuale in una scuola primaria per due anni come insegnante curricolare. Contemporaneamente, riprendo gli studi presso l'Università di Padova, iscrivendomi al corso Magistrale in *Cultura, Formazione e Società Globale*. Al termine degli studi, mi trasferisco nuovamente a Grosseto per riprendere l'attività di educatore teatrale e iniziare il mio percorso di dottorato, senza borsa, presso l'università di Siena, sede di Arezzo (cfr. Fig. 5).

Il mio "prurito" di ricerca (Thanem & Knights, 2019) è nato dalla combinazione di due "solletichi": il primo di natura professionale, il secondo di carattere personale.

Il "solletico" professionale è nato durante la mia attività di educatore teatrale con il Teatro Stabile di Grosseto. Al termine dei laboratori teatrali con bambini/e, ragazzi/e e adolescenti, spesso avevo degli scambi informali con gli/le altri/e educatori/rici della struttura sull'andamento degli stessi. Spesso, infatti, emergeva come i/le partecipanti, con l'avanzare delle attività, si aprissero, raccontandosi e mostrandosi ai/lle compagni/e, facendo cadere le loro "maschere". Anche a seguito di attività laboratoriali più brevi, con gruppi misti di studenti/esse provenienti da tutta Italia,

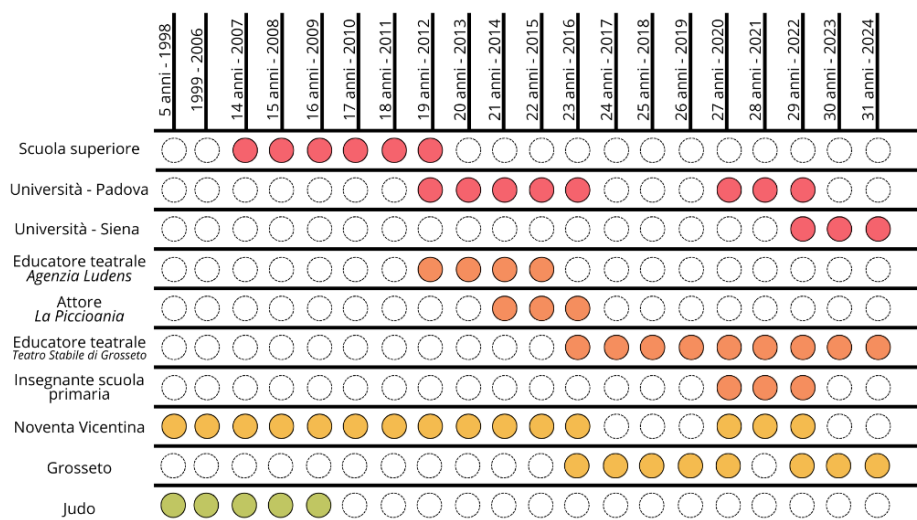


Fig. 5 - Le esperienze del ricercatore - Elaborazione dell'autore

abbiamo notato un naturale “bisogno” di lasciare messaggi e testimonianze sul valore dell’esperienza. Come educatori/trici abbiamo quindi iniziato a domandarci quale aspetto del laboratorio potesse permettere a ragazzi/e che fino a ventiquattrore prima non ci conoscevano, di raccontarsi storie e vissuti personali e scambiarsi il numero di telefono per non perdersi e rimanere in contatto. Questo bisogno di cercare una risposta ci ha portato, come Teatro Stabile di Grosseto, a partecipare a due progetti Erasmus+ con l’Università degli Studi di Siena, prima con il progetto E-words⁵ e poi con Off Book⁶, per approfondire le possibilità offerte dal mezzo teatrale nei contesti educativi. Personalmente però ero ancora curioso di indagare le possibilità offerte dal mezzo teatrale.

Il secondo “solletico” è personale. Alcuni anni fa, ho ricevuto da mia mamma una chiamata dove mi ha comunicato, dopo un lungo periodo di visite inconcludenti, a causa di uno stato di un malessere diffuso e persistente, la diagnosi di fibromialgia. Silenzio. Da entrambe le estremità del telefono, nessuno/a dei due sapeva di che cosa si trattasse e che cosa avrebbe comportato. Una delle cose che mi ha più colpito, nelle sue successive narrazioni sulla malattia e sugli stati di dolore, è il racconto di malessere non localizzato in uno specifico punto, ma diffuso su tutto il corpo. Un corpo che in alcune giornate faceva male solo a sfiorarlo e in altre, peggiori, che “non rispondeva”, impedendo di fare azioni e routine quotidiane. Questa attenzione al corpo, alla sua interezza, mi ha portato a interrogare sul corpo, sulla sua importanza nella vita quotidiana, su quanto ci affidiamo a lui tutti i giorni, sul darlo, a volte, per scontato, senza interrogarlo, considerarlo nella sua integrità, facendo coincidere il suo benessere con la salute delle singole parti corporee.

⁵ E-WORDS. Europeans Win Ostracism. From Remembrance to a Dialogue Society. <https://e-words.unisi.it/> (Project N. 5888617-CITIZ-1-2017-IT-CITIZ-REMEM)

⁶ Off Book. Foster Teathrical Performance to Combat Discrimination in School an Tackle Early Leaving <https://off-book.pixel-online.org/> (2017-1-LT01-KA201-03535)

L'incontro con l'*Embodied Inquiry* è stato casuale, attraverso il libro *Embodied Research: ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione* (Ferri, 2022) e da lì è cominciata una danza, prima in punta dei piedi, per la paura di sbagliare, di andare fuori tempo, poi, sempre con maggiore sicurezza e consapevolezza che il corpo non mi avrebbe tradito e mi avrebbe accompagnato in questo ballo non tradizionale e fuori dal canone classico. Nell'*Embodied Inquiry* ho trovato il riconoscimento del limite delle parole e l'apertura verso strumenti creativi e multimetodo (Vacchelli, 2018). In questo approccio si accetta che non tutto è misurabile e quantificabile ed è strettamente connesso al luogo, al tempo e alle relazioni che in esso si creano (Spatz, 2017). Una conoscenza veicolata e costruita dal corpo (Thanem & Knights, 2019), dove «*rationality and emotionality are intertwined, not opposites or even separable*» (Ellingson, 2017, p.157).

2.3 La review della pratica⁷

La mia esperienza e professionalità di educatore teatrale non è ascrivibile a una specifica scuola di afferenza teatrale (cfr. capitolo 2, paragrafo 4.3), in quanto sviluppata da molteplici esperienze pratiche, “sul campo”, affiancando vari/e professionisti/e nell'ambito dell'educazione e della formazione teatrale.

Questa difficoltà a spiegare il tipo di “teatro”, le modalità di lavoro, le peculiarità e le specificità delle attività teatrali proposte mi hanno sempre accompagnato per tutto l'arco della mia vita professionale. Difficile è spiegare qualcosa se non è riconducibile a una scuola teatrale di riferimento, che ti rende riconoscibile e immediatamente collocabile all'interno di una procedura di lavoro. Difficile è spiegare a parole attività, esercizi e giochi teatrali che sono prima di tutto qualcosa di agito fisicamente. È più facile, mostrare, far provare in prima persona

⁷ Paragrafo scritto in prima persona

un'attività, per far capire di che cosa si tratta. Durante l'avvio della mia ricerca di dottorato ho avuto parecchia difficoltà nello spiegare come avevo intenzione di lavorare con le metodologie performative teatrali, in quanto le mie modalità di lavoro non risultano "classificabili" o facilmente spiegabili a parole. Questa complessità, unita alla polisemia del termine teatro (cfr. capitolo 2, paragrafo 4.2) sembrava non aggirabile, ruotando esclusivamente attorno a un mio modo di intendere e di attuare il teatro educativo. Nel momento in cui mi sono imbattuto nel suggerimento di Spatz (2017) sull'importanza di svolgere una "review della pratica", per intercettare praticanti dell'area tematica oggetto di indagine, ho capito che poteva essere rilevante e utile ricostruire la mia formazione di educatore teatrale. Per questo motivo ho scelto di intervistare tre educatori teatrali, uno per ognuna delle esperienze più significative nella mia formazione "sul campo".

2.3.1 Le tre interviste

Al fine di ricostruire la formazione di educatore teatrale dell'autore, è stata condotta una "review della pratica" (Spatz, 2017). È stato pertanto individuato un educatore teatrale per ognuna delle esperienze ritenute più significative e influenti dal ricercatore nella sua formazione come educatore teatrale, quale testimone privilegiato portatore di uno specifico *know-how*. L'obiettivo delle interviste è stato quello di mettere in luce le caratteristiche, le modalità di lavoro e le finalità dei laboratori dei singoli testimoni privilegiati, al fine di individuare e tracciare eventuali punti di comune con l'*expertise* del ricercatore, evidenziando i modelli di pratica e le filosofie educative in campo teatrale che ne hanno contrassegnato la formazione.

Il concetto di *review* della pratica lo si deve a Spatz (2017) il quale sottolinea di accompagnare la classica *literature review* a una *practice review*. Questa dovrebbe essere presente in tutti quei progetti di ricerca che trattano di dimensioni pratiche molto vaste e ampie, e che possono

contenere al loro interno tradizioni, scuole, direttrici diverse (Spatz, 2017). Il teatro appartiene proprio a questa categoria. Inoltre, Spatz (2017), avverte come un apprendistato o un incontro con un approccio diverso rientrando all'interno di uno stesso filone di pratica possa modificare radicalmente la propria pratica, tanto da rendere necessaria una sorta di mappa, di diagramma per esplicitare le influenze che l'hanno ispirata e forgiata. La *review* della pratica, pertanto, si serve di fonti non-testuali, oltre alle tradizionali fonti scritte.

Per ricostruire la pratica del ricercatore, partendo dalla sua narrazione biografica, sono stati individuati tre momenti principali della sua formazione quale educatore teatrale: l'esperienza di affiancamento ai laboratori dell'*Agenzia Ludens* di Noventa Vicentina, la scritturazione come attore e la fruizione di laboratori come utente con la compagnia teatrale *La Piccionaia* di Vicenza, e la conduzione di laboratori teatrali con il *Teatro Stabile di Grosseto*. Per ognuna di queste tre realtà, si è individuato attraverso un campionamento di convenienza un educatore teatrale operante o che abbia operato al suo interno⁸, il quale avesse condiviso con il ricercatore un momento di formazione diretto.

Per la raccolta delle informazioni utili alla review della pratica è stato scelto di impiegare interviste semi-strutturate, con l'obiettivo di intercettare le peculiarità degli stili di conduzione e gli elementi progettuali su cui ciascun educatore teatrale concentra la propria attenzione, così da individuare eventuali macrocategorie e caratteristiche comuni allo stile del ricercatore. Sebbene tale scelta comporti il rischio di una possibile discrepanza tra le teorie e le metodologie dichiarate dagli intervistati e la pratica effettivamente agita nei contesti laboratoriali (Argyris, Schön, 2005), l'impossibilità di osservare e partecipare per un periodo prolungato alle attività dei professionisti selezionati ha reso l'intervista la soluzione

⁸ L'*Agenzia Ludens* non è più esistente, l'associazione si è sciolta nel 2016.

metodologica più adeguata e sostenibile.

Come si è visto, le interviste, nell'*Embodied Inquiry*, sono considerate come un incontro affettivo tra corpi caldi e vivi (Thanem & Knights, 2019; Ellingson, 2017), per questo si è cercato di effettuarle in presenza, concordando con ciascun testimone privilegiato un giorno. Solo un'intervista è stata svolta in modalità "a distanza", attraverso chiamata telefonica, su richiesta dell'intervistato stesso, a causa dell'emergere di una serie di circostanze personali che hanno reso impossibile l'incontro in presenza. Per l'individuazione di un luogo adatto per instaurare un clima rilassato e sereno tra intervistatore e intervistato (Thanem & Knights, 2019), è stato chiesto a quest'ultimo di individuare uno spazio per l'intervista, prediligendo ambienti accoglienti e tranquilli. Inoltre, è stato chiesto loro di firmare la liberatoria per l'utilizzo e il trattamento dei dati, nonché di scegliere se far apparire il loro nome in chiaro all'interno della ricerca (cfr. Fig. 6).

Tantia (2021) consiglia di iniziare le interviste incarnate con una fase di "riscaldamento" nella quale introdurre i/le partecipanti ai temi dell'intervista e raccogliere i dati anagrafici. La conoscenza tra ricercatore e gli educatori teatrali ha fatto sì che questo momento fosse una lunga chiacchierata di aggiornamento reciproco sugli avvenimenti personali e professionali degli ultimi anni, arrivando "naturalmente" agli argomenti dell'intervista.

NOME	AFFILIAZIONE	DATA INTERVISTA	LUOGO INTERVISTA
Matteo Balbo	<i>La Piccionaia</i> (Vicenza)	8 luglio 2024	Parco Fornaci, Vicenza
Antongiulio Barbujani	<i>Agenzia Ludens</i> (Noventa Vicentina)	9 luglio 2024	Parco Iris, Padova
Alessandro Gatto	<i>Teatro Stabile di Grosseto</i> (Grosseto)	9 luglio 2025	Telefonica

Fig. 6 - Il dettaglio delle interviste condotte - Elaborazione dell'autore

Dopo l'avvio della registrazione audio, previo consenso dei testimoni privilegiati, si è scelto di iniziare tutte le interviste attraverso la rievocazione di un ricordo condiviso tra partecipante e ricercatore. Attraverso il racconto di un momento di formazione, il ricercatore ha cercato di rammentare, ricordare e rimembrare l'esperienza vissuta in prima persona e condivisa con l'intervistato. Per questo, è stato chiesto direttamente all'intervistato di collocarsi fisicamente ed emotivamente all'interno del ricordo evocato.

L'obiettivo era quello di creare una risonanza comune, uno spazio, un'intercapedine costituita da dimensioni razionali (rammentare), emozionali (ricordare) e fisiche (rimembrare) in cui popolare e muoversi assieme dentro lo spazio dell'intervista (La Mendola, 2009). Nelle interviste incarnate, infatti intervistati/e e ricercatore/trice diventano reciprocamente interdipendenti, generando significati attraverso l'incontro e il dialogo verbale e non verbale, trasformando l'intervista in uno scambio, un dono, una fonte di arricchimento per entrambi/e (Ellingson, 2017).

Si è passati poi all'intervista vera e propria e la somministrazione delle domande, qui di seguito elencate:

1. Chi sei? Da quanto tempo svolgi attività teatrali, in quali contesti?
Con chi?
2. Quali sono le finalità dei laboratori che conduci?
3. Qual è il ruolo del corpo/della corporeità all'interno dei laboratori che conduci?
4. Come i partecipanti utilizzano il loro corpo durante i laboratori?
5. Come utilizzi il tuo corpo durante il laboratorio?
6. Se e cosa "lascia" un laboratorio nei in te e nei partecipanti?

L'intervista si è conclusa con il ringraziamento del partecipante.

Per tutto lo svolgimento dell'intervista inoltre, l'intervistatore, si è appuntato su un taccuino osservazioni, note e riflessioni su quanto emergente dal racconto del testimone privilegiato. Questo materiale è stato funzionale sia per l'andamento dell'intervista, la quale si è arricchita di

ulteriori domande di specificazione e di approfondimento che per l'analisi del materiale raccolto.

2.3.2. L'analisi delle interviste

Le tre interviste sono state sbobinate e trascritte tramite la tecnica del "*listen and repeat*" (Matheson, 2007; Brooks, 2010). La scelta di adottare questa tecnica, senza servirsi di software di trascrizione automatica che avrebbero senza dubbio velocizzato la procedura, è stata operata per coerenza rispetto al paradigma di ricerca. Come si è visto infatti nel capitolo precedente (cfr paragrafo 3.5), l'analisi e l'interpretazione in una ricerca *embodied* diventano incarnazione (Thanem & Knights, 2019) e affinché questo avvenga è necessario che il/la ricercatore/trice entri in intima familiarità con i dati, elaborandoli nel suo corpo (Ellingson, 2017). Il "*listen e repeat*" è una tecnica di trascrizione incarnata caratterizzata da un processo iterativo a tre cicli (Brooks, 2010). La prima fase è quella di revisione e ripetizione in cui l'intervistatore/trice ascolta tramite auricolari l'intervista, ripetendo ad alta voce ciò che sente, in modo tale che il software di composizione vocale del computer possa trascrivere il testo (Matheson, 2007); nella fase di revisione, il/la ricercatore/trice andrà a rileggere il testo così composto, andando ad aggiungere la punteggiatura e correggere eventuali errori di testo; nell'ultima fase, quella di affinamento e revisione si andrà a riascoltare l'intervista al fine di operare le ultime correzioni sul testo (Brooks, 2010). Attraverso questi tre passaggi l'intervistatore/trice potrà entrare in risonanza con le parole dell'intervistato/a in quanto, durante il processo, saranno coinvolti più canali incarnati: uditivo, vocale, fisico e creativo (Ellingson & Sotorin, 2020), provocando reazioni, emozioni e immagini e facendo così vivere i dati nel/la ricercatore/trice.

Tutte le fasi di trascrizione sono svolte nella consapevolezza che ogni trasposizione dall'oralità alla scrittura rappresenta una traduzione e un'interpretazione, che implica necessariamente perdita di accuratezza e precisione, con il rischio di generare significati diversi (Ellingson, 2017;

Ellingson & Sotorin, 2020).

Una volta trascritte, le interviste, sono state inviate ai rispettivi intervistati, dando loro la possibilità di intervenire sulle stesse: operando modifiche e/o nascondendo parti. Sebbene tutti gli intervistati abbiano firmato la liberatoria di partecipazione e autorizzato l'utilizzo del loro nome in chiaro, si è ritenuta questa procedura fondamentale per garantire il loro diritto alla tutela e alla salvaguardia. Le interviste così ottenute e riportate in Appendice (cfr Appendice A.3 A.4, A.5) sono state il punto di partenza per l'analisi.

I dati testuali come le trascrizioni delle interviste sono dati densi, ricchi di significati, per i quali è richiesto molto tempo per dare loro un senso (Creswell, 2012). L'analisi tematica delle tre interviste è iniziata con letture multiple e approfondite delle trascrizioni delle stesse. La rilettura permette infatti una maggiore familiarità con i contenuti, favorendo l'emergere di dettagli rilevanti e di possibili intuizioni sui significati (Saldaña, 2011). Si è passati poi alla codifica, una sorta di indicizzazione e mappatura dei dati, che attraverso l'attribuzione di codici, costituiti da una parola o da una breve frase, cerca di addensare, cristallizzare, catturare l'essenza dei dati stessi (Saldaña, 2009; 2011). Volendo mantenere il più possibile la risonanza della voce degli intervistati, in linea con l'approccio di ricerca, si è scelto di adottare una codifica in vivo, dove i codici sono basati sulle parole e sul linguaggio effettivo dei partecipanti (Saldaña, 2011). Gli otto codici individuati sono stati infine organizzati attorno a cinque macrocategorie tematiche (cfr. Fig.7): le finalità del laboratorio teatrale, la figura dell'educatore/trice teatrale, lo spazio laboratoriale, le attività, la trasformazione.

2.3.3 Cosa emerge dalle interviste

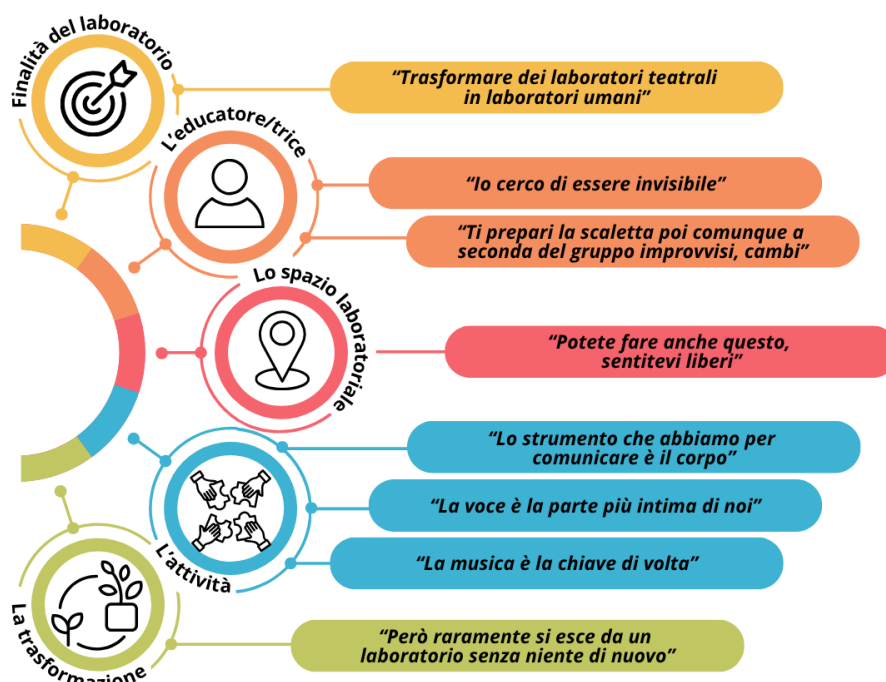


Fig. 7 - I temi emergenti dalla review della pratica - Elaborazione dell'autore

Il primo tema emergente si è costruito attorno al codice *"Trasformare dei laboratori attoriali in laboratori umani"* (AG)⁹ e si riferisce alle finalità delle attività teatrali. Dalle parole di tutti e tre gli intervistati emerge come il teatro per loro non abbia finalità di tipo artistico e attoriale ma si offra come strumento per lo sviluppo delle persone. Uno sviluppo che diventa crescita umana, *"La finalità alla fine del laboratorio è diventata questa: cercare di regalare una scoperta a chi ne faceva parte, operatore compreso"* (AG); riscoperta di sé, *"Le cose che sono importanti nel fare teatro a scuola, [sono] quindi la libertà, il recupero di certe modalità di emozionarsi, di muoversi"* (AB); benessere, *"Teatro è cura, pur non essendo cura. Cioè, io credo nel teatro che cura senza la presunzione di voler curare"* (MB). Un teatro che riesce a far sì che i partecipanti *"abbiano quegli occhi grandi e stiano in silenzio perché pensano, perché provano emozioni"* (AG). Questi obiettivi sono propri del *"teatro nella scuola"* (AB) e del *"teatro per ragazzi [dove] il teatro non comanda, comandano loro, comandano le loro esigenze"*

⁹ Per scelta stilistica, le citazioni delle interviste saranno poste in corsivo. L'identificazione degli educatori teatrali sarà possibile attraverso le rispettive iniziali inserite tra parentesi: (MB) Matteo Balbo, (AB) Antongiulio Barbuiani, (AG) Alessandro Gatto.

(AG). *“Il teatro deve diventare un mezzo, invece nel teatro dei grandi il teatro è un fine e le persone sono un mezzo”* (AG). Emerge come al centro del loro modo di fare e intendere il teatro non ci sia l’insegnamento e la trasmissione di un know-how e di saperi teatrali, ma di una centralità della crescita e dello sviluppo umano. Una visione che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, è tipica dell’animazione teatrale, dove il teatro coincide non con la spettacolarizzazione ma con il processo, con il percorso (Buccolo, Mongili & Tonon, 2012).

Il secondo tema riguarda la figura dell’educatore/trice teatrale, e si è sviluppato attorno a due codici: *“Io cerco di essere invisibile”* (AG) e *“Ti prepari la scaletta poi comunque a seconda del gruppo improvvisi, cambi?”* (MB). I tre intervistati condividono uno stile di conduzione “invisibile”, una posizione liminale, di confine, da cui possono guardare lo svolgimento dell’attività, e talora intervenire, ma cercando di non influire troppo sull’andamento del laboratorio:

ho sempre la paura di condizionare gli altri per cui tendo a fare meno [...] Per cui, tendenzialmente, lascio fare. Entro soprattutto nelle camminate, negli esercizi più collettivi quando vedo che c’è bisogno di mostrare, che non c’è bisogno di aver paura. (MB)

Qualche volta cerchi di far vedere delle cose..., non so poi se funzionano, in certe situazioni entro anch’io, tipo se propongo una danza popolare dove c’è uno schema fisso, entro, in altre situazioni di gioco si può entrare ma è meglio di no. (AB)

Io faccio per primo, [...], non do una risposta che dia troppe coordinate a loro, e che li guidi, ma la do. [...] Una volta fatto questo, io sparisco dal laboratorio, la mia posizione è nell’angolo buio, è sempre così. Se il laboratorio si ferma, appaio di nuovo, altrimenti il laboratorio va avanti senza la mia presenza. (AG)

Uno stile di conduzione che mette le persone al centro, che le rende reali protagoniste del loro percorso di crescita e che fornisce loro occasioni e opportunità di messa in gioco:

è la goccia che fa il solco, che poi uno si crea il solco dove vuole. Il mio compito non è quello di dirgli 'guarda che il solco è quello lì', io ti dico 'guarda che tu puoi fare il tuo solco'.
(MB)

Quello che facciamo noi in un laboratorio non è 'io faccio questo per te', io ti faccio una serie di proposte e poi tu le utilizzi come credi per la tua crescita, anche buttandole via e non utilizzandole. (AG)

Il secondo codice in vivo che ruota attorno alla figura dell'educatore/trice teatrale è “*Ti prepari la scaletta poi comunque a seconda del gruppo improvvisi, cambi?*” (MB). Questo codice emerge in due interviste:

Le volte in cui dici 'ok, il gruppo oggi è così, prova, lancio con questo e poi parto con questo', sono venute fuori delle cose fighissime, molto più che altre volte che preparavo. Anche poi, sai anche tu, ti prepari la scaletta poi comunque a seconda del gruppo improvvisi, cambi, però è bellissimo, ecco, in ascolto. (MB)

Quindi un buon approccio al laboratorio è un approccio libero, in ascolto perché magari io posso entrare nel laboratorio pensando che farò il cerchio, le maschere e non lo so cos'altro però poi capisco che non è il giorno non è il gruppo non è il momento e si fa altro. (AG)

E ancora, “*un buon laboratorio è quando entri e non sai il cazzo che succederà...perchè devi lasciare il gruppo libero di crearlo?*” (AG). L'educatore/trice teatrale rimane quindi in costante ascolto del gruppo, termine che è tornato in entrambe le interviste, e sa cosa proporre a seconda della situazione in cui si trova. Adattare, modificare, cambiare una proposta in corso d'opera non è un errore, ma una competenza d'improvvisazione per aggiustare l'attività alle specifiche caratteristiche della situazione. Improvvisazione che si fonda

non sulla casualità, ma su un bagaglio di conoscenze e saperi, una vera e propria *expertise* che si basa sulla capacità di reinterpretare e ristrutturare gli esercizi e le attività, una sorta di “*bricolage*” (Gamelli, 2006; Zorzi, 2020), per reagire e adattarsi ai cambiamenti e agli stimoli provenienti dal contesto.

“*Potete fare anche questo. Sentiteli liberi?*” (MB). Attorno a questo codice ruota il tema dello spazio laboratoriale. Nelle interviste non è mai descritto lo spazio del laboratorio dal punto di vista fisico, ma emerge come una delle condizioni imprescindibili per lo svolgimento delle attività sia la creazione di uno spazio protetto, sicuro, in cui i/le partecipanti si possano sentire liberi/e di fare, provare e sbagliare. “*Magari la prima volta no, la seconda no, però la terza magari uno prende coraggio, si sente più libero e dice ‘ok, ho visto che si può fare e lo faccio’*” (MB). E ancora:

i ragazzi gradualmente devono mettersi in gioco sempre di più e quindi rinunciare alle loro difese, capire che la situazione in cui sono è favorevole, possono permettersi di sbagliare, possono permettersi di agire, possono permettersi di esagerare [...] e che non sono messi a giudizio, che non è un problema fare certe cose. (AB)

Condizione per la libera espressione è proprio la presenza di uno spazio privo di giudizio: “*io come abitudine non entro nell’attività e cerco anche di non essere giudice dell’attività*” (AB); “*come posso io permettermi di dire, di giudicare un corpo che non è il mio, [...]. Io parlo sempre di efficacia, non di giudizio, cioè nel momento in cui siamo in laboratorio, siamo in sperimentazione, si sperimenta*” (MB). Come si vedrà nel prossimo paragrafo, la creazione di uno spazio in cui si sospende il quotidiano, il giudizio, e i/le partecipanti sono liberi/e di agire rappresenta proprio una delle caratteristiche del laboratorio teatrale.

Il quarto tema si compone di tre codici: “*Lo strumento che abbiamo per comunicare è il corpo*” (MB), “*La voce è la parte più intima di noi*” (MB) e “*La musica è la chiave di volta*” (AG). Sebbene questi tre codici assumano “pesi”

diversi all'interno delle interviste, il coinvolgimento del corpo, della voce e della musica, all'interno dello spazio laboratoriale, è talmente intrecciato da costituire un unico grande tema, relativo alle attività.

La dimensione corporea è il punto di partenza per Barbujani perché

il corpo è il mediatore più semplice per i ragazzi [...] e quindi si propongono delle attività in cui il corpo cerca, intende fare qualcosa, si mette in situazione per fare qualcosa, liberandolo da tutte quelle strutture che pian piano si stanno costruendo di rigidità rispetto al movimento e all'essere autoconsapevoli.

La stessa priorità alla dimensione fisica è data da Matteo Balbo in quanto “lo strumento che abbiamo per comunicare è il corpo” che “è centrale perché noi siamo esseri di relazione”. Nelle relazioni, il corpo permette di abbattere la distanza, di avvicinarsi, di toccarsi: “per me il corpo è contatto, quindi nel momento in cui abbatto quel metro, che diventa 80cm, poi diventa sempre meno, diventa contatto, per me è la vittoria. Un contatto che non provochi imbarazzo” (AG). Un contatto che per Alessandro Gatto parte dalle mani “perché ci permettono un contatto che per me è il più bello, quello tattile, quello della carezza, quello del tenersi le mani, quello dell'abbracciarsi”. Un contatto che si può spingere anche “oltre” la dimensione materiale e fisica:

il corpo, soprattutto nei ragazzi, riesce ancora a sentirsi libero, non bloccato dai tabù, dalle cose che ti impongono, dalle situazioni di vita che ti indirizzano e non..., ed è ancora aperto a cercare attraverso il contatto ma proprio fisico degli altri delle..., ma non è neanche fisico, perché basta anche la vicinanza. (AB)

Un contatto, quest'ultimo, che secondo Barbujani non solo crea dei bei gruppi di lavoro, ma che permette ai/lle partecipanti di sentirsi e diventare una cosa sola, fondendosi.

“La voce è la parte più intima di noi” afferma Balbo, che continua

uno pensa sempre, lo dico ogni tanto nel laboratorio, che la parte intima sia l'inguine, eccetera, in realtà se tu pensi quando uno è teso, è stressato, perde la voce, si strozza la voce, ha la voce strozzata, che è quella la parte più intima, ed è lì che esce subito che cosa sta succedendo.

Questa è una voce che nasce dalle viscere e trasuda tutto ciò che accade nel corpo. È una voce che “viene da dentro” (AB) e si compone di “suoni” e “vibrazione” (MB), è un “lamento” (AB). Questa tipo di sonorità “fa parte del corpo, è corpo, anzi si riesce ad arrivare a sentire come vibra il tuo corpo quando usi la voce. È stupefacente” (MB).

Accanto a questa, Balbo individua una voce teatrale, quella che racconta, che narra sul palcoscenico che è “l'ultima cosa su cui lavoro e se c'è tempo con i bambini e con i ragazzi perché è una cosa su cui se il corpo si attiva, poi la voce va”. A questa posizione fa eco Barbujani secondo cui “se parti dalla voce non vai da nessuna parte. Ci vogliono, ci vuole molto più tempo”.

L'utilizzo della voce è invece diverso per Gatto dove il suo “personalissimo approccio ai laboratori con i ragazzi è sicuramente sbilanciato verso la voce”. I suoi laboratori iniziano infatti con un momento di confronto e dialogo con i/le partecipanti, a partire da una domanda, attraverso cui fissare degli obiettivi comuni: “se io ti faccio una domanda non pretendo una risposta, anzi mi piace che tu mi faccia una domanda perché così insieme ci capiamo e coordiniamo un punto comune di arrivo”.

Il ruolo della musica all'interno del laboratorio per gli intervistati è rilevante, centrale, non è un semplice sottofondo, ma “è uno strumento per noi, è un facilitatore” (AG):

fare la stessa cosa con o senza musica produce due risultati completamente diversi e la musica, ovviamente, sapendola scegliere, sapendola misurare e sapendola scegliere in accordo con ciò che uno propone è la chiave di volta, è il passaggio tra avere un risultato al, bob, non so, faccio per dire il 10% e un 1000%. (AG)

Una musica che fa da catalizzatore, amplificatore di emozioni, ricordi e sensazioni: *“la musica, secondo me, ha un’influenza a livello di frequenze, di vibrazioni ma anche di melodia, quindi di rievocazione, ha un grosso influsso sul corpo e agevola molto la la la... il lavoro sul corpo stesso”* (AB). Uno strumento che non può essere affidato al caso ma deve essere scelto accuratamente, con cura e attenzione, considerando le varie dimensioni che la compongono, perché *“i volumi della musica in questi esercizi sono fondamentali e anche la qualità e la tipologia di musica”* (AB); e ancora:

però dobbiamo essere sinceri... la musica è per noi un supporto... perché crea in loro, va saputa usare, va saputa assolutamente usare, va dichiarata, va introdotta in maniera il più, il più naturale e invisibile possibile... però è il modo che abbiamo per creare emozioni, far partire un livello emotivo. (AG)

Il quinto tema è relativo al cambiamento, alla trasformazione dei/le partecipanti e del/la educatore/trice teatrale perché *“raramente si esce da un laboratorio senza niente di nuovo”* (AG). Due intervistati non hanno dubbi sul fatto che il laboratorio teatrale possa lasciare qualcosa: *“il se lo possiamo togliere. Possiamo fare a meno di fare retorica, nel senso che i laboratori lasciano tantissimo”* (MB), *“il concetto, forse, del se e cosa lascia un laboratorio... perché il se lo toglierei proprio, il se lo toglierei sicuramente, senza ombra di dubbio...”* (AG). Un lascito che si manifesta nei/le partecipanti a diversi “livelli”: *“qualcuno ne esce intatto, qualcuno ne esce invece scombinato”* (MB); *“lasci un bel ricordo, quello sicuramente è anche un modo diverso di affrontare la vita per tanti”* (AB) e ancora: *“c’è chi da un laboratorio ha ottenuto la vita, che è uscito anche da quel singolo incontro come rinnovato e poi si è ri-perso... c’è chi invece da un laboratorio o da un percorso è uscito cambiato”* (AG). Un cambiamento che per Gatto però si dissolve, è temporalmente limitato:

allora qualsiasi cosa lasci, ha un tempo di evaporazione velocissimo. Più o meno veloce. Dal ‘non ho lasciato niente’ quindi non c’era niente da far evaporare, o ‘ho lasciato così poco’

che è evaporato prima che i ragazzi escano dalla stanza, se si parla del singolo laboratorio. Se si parla di un percorso, il tempo di evaporazione si allunga.

Gli “effetti”, i lasciti del laboratorio si materializzano e manifestano anche nell’educatore/trice, perché, come ricorda Perissinotto (2004), le attività formative cambiano anche chi le conduce. Se il laboratorio per Balbo “*lascia il fatto di potermi leggere*”, per Gatto trasmette “*un’ampia gamma di emozioni*”. Dei lasciti, questi, che entrambi definiscono egoistici: “*da un certo punto di vista è anche egoistica la cosa, però è quell’egoismo sano, insomma, non del tipo vi uso per me, no, anzi, vivo con loro*” (MB),

perché egoisticamente ho provato delle emozioni fortissime, perché i laboratori in me lasciano emozioni, che sia la rabbia che sia la delusione o che sia qualsiasi emozione che sia nata quel giorno, ed è penso la cosa più bella che possa succedere a un essere umano. (AG)

2.3.4 Alla ricerca delle proprie radici: oltre l’analisi delle interviste¹⁰

Come si è detto, attraverso le interviste e l’analisi non si è voluto assemblare uno “stato dell’arte” sulla gestione dei laboratori, né tantomeno generare una teoria “dal basso” sulle modalità di svolgimento delle attività teatrali. L’intento è stato quello di ricostruire le esperienze significative del ricercatore che hanno influenzato e modellizzato più o meno coscientemente le sue modalità di conduzione dei laboratori teatrali. Si cerca quindi ora, a partire dall’analisi delle interviste di tratteggiare le caratteristiche, di far emergere lo “stile” laboratoriale del ricercatore.

Condivido con tutti e tre gli intervistati l’idea di un teatro quale spazio per l’umano, quale mezzo per permettere alle persone di scoprirsi, di raccontarsi, di emozionarsi. Un teatro dove non “*si separano i ragazzi dalle ragazze, [...] gli si danno le parti, gli si danno i costumi, li si mettono in mezzo a una scenografia imponente e i ragazzi scompaiono*” (AG), ma dove ognuno/a può stare bene ed essere libero/a. Un teatro dove al centro ci sono le persone.

¹⁰ Paragrafo scritto in prima persona.

Anche il mio stile di conduzione ricalca molto le esperienze dei tre intervistati: solitamente, dopo aver dato una consegna sono il primo che la esegue oppure, anziché esplicitarla a voce, mostro direttamente cosa fare. Qualche volta capita che la consegna “*non la spiego benissimo, mi va bene così perché mi piace vedere cosa fanno*” (MB). L’obiettivo è quello di non condizionare, non limitare la possibilità delle persone di agire, muoversi, dire, sorprendersi. Il tema dell’ascolto e dell’improvvisazione emerso in due interviste rappresenta per me una criticità. Se infatti rimanere in ascolto del gruppo è una mia prerogativa, riuscire a improvvisare e a cambiare in corso d’opera le attività in base ai feedback ricevuti è sempre difficile e complesso. La paura di aprirsi all’ignoto, al non previsto, il non sapere cosa può succedere genera spesso in me tensione e agitazione che talvolta rischia di paralizzarmi, bloccandomi nella riproposta di attività “preconfezionate” e ben conosciute.

Mi ritrovo con gli intervistati sulla necessità che il laboratorio sia uno spazio protetto, privo di giudizio, dove ognuno/a può provare e mettersi alla prova. Solo garantendo questo spazio sicuro, fuori dall’ordinarietà del quotidiano, sono tutelate le condizioni affinché i/le partecipanti prendano coraggio e riescano a mettersi in gioco, aprirsi e raccontarsi agli/le altri/e.

Il quinto tema emerso è quello relativo alla attività, e all’intreccio tra corpo, voce e musica. Queste tre dimensioni sono presenti anche all’interno delle mie proposte laboratoriali, assumendo un “intreccio” specifico, diverso da quello di tutti e tre gli intervistati. Le mie attività cercano di lavorare prima di tutto sul corpo e il movimento: chiedono ai/le partecipanti di esplorare un tema con il corpo, senza voce, senza parole; chiedono di esprimere emozioni, storie, saperi con il movimento, con la distanza e il contatto. Questa priorità data alla dimensione fisica e corporea rispetto a quella verbale risiede nella volontà di invertire l’ordine usuale con cui ci avviciniamo a un tema. Vuole dare la possibilità al corpo di “dire la sua”, di esprimersi e di mettersi in gioco, prima dell’attivazione di un pensiero razionale e verbale. Poi arriva la parola, il dialogo, il confronto, il dare voce a quello che è successo nella carne (rimembrato),

a quello che si è provato (ricordato) e a quello che è tornato in mente (rammentato). Tutto questo avviene con la musica. Musica appositamente scelta per quella specifica attività, per quella consegna, che può aiutare, sostenere il corpo nella sua esplorazione, che può “traghetare” l’esperienza per poi farla diventare parola.

Anche sugli effetti trasformativi dei laboratori concordo con gli intervistati che “*raramente si esce da un laboratorio senza niente di nuovo*” (AG). Ovviamente, questa novità può non essere un cambiamento, una trasformazione a tutti gli effetti, può essere semplicemente una sensazione, un’emozione, e non necessariamente positiva. Un lascito quello del laboratorio che è soggettivo, diverso per ciascun/a partecipante, e che può radicarsi o svanire rapidamente. Anche a me, come educatore teatrale, il laboratorio lascia qualcosa: voglia di migliorare, soprattutto quando le proposte “non funzionano”; emozioni forti, quando le attività “decollano”; autoconsapevolezza, grazie al rispecchiamento nei/le partecipanti.

2.4 Una chiarificazione lessicale

Prima di addentrarci nella trattazione, si ritiene fondamentale andare a disambiguare alcuni termini che popoleranno l’intero elaborato. L’intento non è tanto definitorio, quanto di costruzione e condivisione di un lessico comune.

2.4.1 Le metodologie performativo-teatrali

Le metodologie performative sono metodi esperienziali *art-based* (Fabbri & Romano, 2017) caratterizzate dal coinvolgimento attivo, in situazione, dei corpi e delle sfere affettive dei partecipanti (Rivoltella, 2021). Tra queste ritroviamo le metodologie performativo teatrali, le quali si servono del mezzo teatrale quale strumento per permettere «all’individuo di riconsiderare il proprio vissuto, le proprie vicende e la

propria storia, ricollocando il tutto in una dimensione nuova che lo porta alla ricerca di uno spazio di vita professionale e personale altro» (Pellicoro, 2014, p.885).

2.4.2 Teatro

La parola teatro è di per sé polisemica. Il dizionario Treccani (Istituto della Enciclopedia Treccani, n.d.) lo definisce infatti sia come il complesso architettonico costruito e adibito all'allestimento delle rappresentazioni sceniche, che, come spettacolo, la singola rappresentazione teatrale. Contenitore e contenuto coincidono. La nostra attenzione si focalizzerà sul teatro inteso come azione, come pratica, come attività che si svolge tra un gruppo di persone, guidata da un intento pedagogico. Come fanno notare Buccolo, Mongili e Tonon (2012) l'incontro tra pedagogia e teatro è naturale e inevitabile al fine di problematizzare e riflettere sul rapporto tra formazione e teatro in vista della promozione e dello sviluppo umano. Sebbene questo incontro non sia definitivo e risulti in continua evoluzione e contaminazione, Costantino (2015) identifica cinque terreni di convergenza: “pedagogia teatrale”, “teatro didattico”, “teatro ragazzi”, “animazione teatrale” e “arteterapia”.

1. “Pedagogia teatrale”: questo incontro è finalizzato a organizzare e promuovere la trasmissione dei saperi teatrali e delle maestranze ad esso collegati. Il mestiere dell/la attore/trice, del/la regista, del/la fonico/a, del/la illuminotecnico/a, dello/a scenografo/a sono oggetto di manuali e volumi atti a trasmettere conoscenze, consigli e indicazioni (Costantino, 2015).
2. “Teatro didattico”: è il luogo di contatto tra il teatro e la scuola, dove il primo termine è uno strumento del secondo. L'esperienza teatrale si “semplifica”, rinunciando a dimensioni estetiche e artistiche a favore dell'istanza educativa (Costantino, 2015). Il teatro è così “al servizio” della scuola o, meglio, dei contenuti scolastici e disciplinari, trasformandosi da dimensione artistica a

- “ancella” dei contenuti didattici (Buccolo et al., 2012; Gamelli, 2015).
3. “Teatro ragazzi”: così chiamato perché «rivolto a un pubblico di ragazzi suddivisi in fasce d’età» (Costantino, 2015, p.24), che assistono alla messa in scena di spettacoli da parte di compagnie professionali. Attorno al nome stesso si scatenò, negli anni Settanta, una discussione volta a differenziare il teatro *per* ragazzi dal teatro *dei* ragazzi (Buccolo et al., 2012).
 4. “Animazione teatrale”: nasce come movimento culturale in Italia tra gli anni Sessanta e Settanta, con sfaccettature artistico-teatrali, pedagogiche e sociali-politiche (Perissinotto, 2004; Costantino, 2015; Mamone & Miglionico, 2020). Il teatro, come pratica, esce dal teatro, edificio, dove si contamina e si rinnova, tanto da passare da “prodotto artistico” a “azione artistica” (Mamprin et al., 1977). In quanto azione, il teatro non è più spettacolarizzazione, ma coincide con il processo, il percorso attraverso cui la persona può esprimersi e crescere (Buccolo et al., 2012).
 5. “Arteterapia”: è un percorso di sostegno e cura di gruppo che si serve delle attività, dei giochi e delle tecniche teatrali per la messa in scena dei propri vissuti e delle storie personali con finalità di tipo terapeutiche e riabilitative (Costantino, 2015; Fava, 2018).

Queste cinque categorie possono essere collocate su un *continuum* (cfr. Fig. 8), dove ad un polo troviamo un maggior peso della dimensione teatrale su quella pedagogico e di cura, mentre all'estremo opposto, con l'arteterapia, l'influenza di queste due dimensioni appare invertita (Cantarelli & Innocenti Malini, 2001). Queste cinque categorie non sono monolitiche e facilmente possono “spostarsi” avvicinandosi o allontanandosi tra di loro, avendo confini non definiti e labili. Lo stesso vale per alcune parole come “corpo”, “laboratorio”, “emozione” e “relazione” che non possono essere ascrivibili come «patrimonio esclusivo dell’una o dell’altra» categoria (Costantino 2015, p.28).

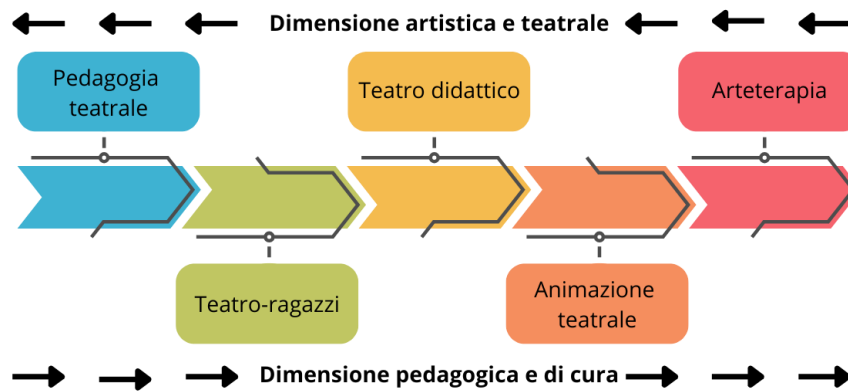


Fig. 8 - I terreni di convergenza tra teatro e pedagogia - Elaborazione dell'autore

Nel presente elaborato ci si muoverà all'interno dell'animazione teatrale. Le attività proposte infatti, hanno l'obiettivo di permettere a ciascun/a partecipante di «esprimere se stesso, le proprie tensioni, la propria situazione nella storia» (Buccolo et al., 2012, p.63), mentre la dimensione artistica, suppur rilevante, passa in “secondo piano”.

2.4.3 Laboratorio teatrale

Esistono molteplici modalità di lavoro ed esperienze teatrali che si servono del teatro con finalità educative e formative (Gottardo & Rossi, 2024), a “discapito” di dimensioni artistiche. Queste possono essere ricondotte ad alcune grandi scuole di afferenza quali il *Teatro dell'Oppresso* (Boal, 1993, 2011), il *Teatro d'Impresa* (Borgato & Vergagni, 2007; Buccolo, 2008), il *Playback Theatre* (Dotti, 2020), il *Theatre of Witness* (Blackburn Miller, 2018). Ciascuna di queste si serve di più tecniche non ascrivibili ad una singola scuola, ma possono essere impiegate dall'una o dall'altra. Proprio la permeabilità nell'utilizzo delle tecniche ha portato le stesse a essere classificate su diverse dimensioni quali: il grado di coinvolgimento dei/le destinatari dell'attività teatrale, dal basso impatto, dove questi/e sono spettatori/trici di una performance, all'alto impatto dove sono chiamati ad agire in scena attivamente (St. George et al., 2000); il livello di controllo del testo, dal testo scritto da professionisti/e all'assenza di testo; in relazione al ruolo dei/le partecipanti, da spettatori/trici ad attori/trici

autodiretti/e (Nissley et al., 2004). Pellicoro (2014) riprendendo la griglia proposta da Nissley, Taylor e Houden (2004) classifica le principali tecniche teatrali utilizzate principalmente nel Teatro d'Impresa (cfr. Fig. 9).

Tra queste troviamo il laboratorio teatrale. La sua presenza all'interno di più "intersezioni" testimonia la sua duttilità e fisionomia multiforme soprattutto in termini di attività specifiche, esercizi e giochi che sono condotti al suo interno, ma anche i tempi e le modalità di svolgimento possono essere le più eterogenee (Pellicoro, 2014). Sebbene questa variabilità, il laboratorio si contraddistingue per essere «uno spazio cosiddetto "altro", differente, in cui c'è la sospensione del quotidiano» (Mignatti, 2001, p. 114), un luogo protetto in cui, attraverso l'azione pratica e materiale, sperimentarsi (Cappa, 2016); «uno spazio di libertà espressiva, di sperimentazione linguistica e creativa, un luogo in cui si fanno delle esperienze da condividere» (Costantino, 2022, p.74); un ambiente di ricerca in cui esplorare territori inesplorati (Pellicoro, 2014); uno spazio-tempo separato dalla vita quotidiana, dove costruire attraverso l'esplorazione nuovi modi di pensare, muoversi e relazionarsi (D'Ambrosio, 2020)

CONTROLLO DEL RUOLO CONTROLLO DEL TESTO	TOTALE partecipante come spettatore/trice	PARZIALE partecipante come attore/trice eterodiretto/a	ASSENTE partecipante come performer autodiretto/a
TOTALE rappresentazione scritta da professionisti/e	TEATRO SU MISURA GIULLARE ORGANIZZATIVO TEATRO ALLA CARTA	FORMAT TEATRALE SELF THEATER	FORMAT TEATRALE
PARZIALE copione scritto in collaborazione con i/le partecipanti	/	LABORATORIO TEATRALE	LABORATORIO TEATRALE
ASSENTE improvvisazione	PLAYBACK THEATER	LABORATORIO TEATRALE SELF THEATER	LABORATORIO TEATRALE

Fig. 9 - Classificazione delle tecniche teatrali - Rielaborazione dell'autore da Pellicoro (2004, p.904)

Bernardi (2004) propone uno schema generale di conduzione del laboratorio teatrale articolato in tre fasi: (1) fase di separazione, (2) fase di margine, (3) fase di reintegrazione.

La fase di separazione è la fase di abbandono della quotidianità, per entrare nel luogo dell'extraquotidiano del laboratorio (Ferraro, 2019), in uno «spazio di sospensione della vita» (Cappa, 2016, p.116), dove è possibile sperimentarsi, mettersi alla prova, assumere ruoli diversi ed esplorare traiettorie inedite. In questa fase rientrano gli esercizi e le ritualità di apertura e le attività di *icebreaking* e riscaldamento (Buccolo et al., 2012). Il ripetere all'inizio di ogni incontro laboratoriale uno stesso esercizio porta alla creazione di una ritualità, un momento “sacro” condiviso da tutti/e i/le partecipanti che sancisce «un periodo di transizione, un'intercapedine tra due tipi di attività e di modi di essere» (Chesner, 2000, p.15): la realtà esterna e quella del lavoro. L'obiettivo è quello di segnalare l'ingresso nello spazio del laboratorio, lasciando fuori la quotidianità e la realtà esterna, attraverso un'attività nota, riconosciuta e familiare a tutti/e i/le partecipanti.

La seconda fase del laboratorio è quella di margine, che si compone da una serie di attività volte prima al riscaldamento e all'esplorazione di sé e del proprio corpo, inteso come connubio di dimensioni fisiche, vocali, sensoriali ed emotive (Chesner, 2000), in relazione con il corpo degli/le altri/e, degli oggetti e dello spazio (Bernardi, 2004), per arrivare poi ad attività orientate alla liberazione della dimensione creativa. Si parte dagli esercizi di riscaldamento fisico ed emotivo, al fine di introdurre ed instaurare in tutti/e i/le partecipanti il “clima” adatto per accogliere ciò che avverrà nelle fasi successive. Per questo Presotto (2001) invita a fare “pagina bianca”, ovvero ad assumere una posizione fisica rilassata, favorendo una prima «presa di contatto con il corpo abbassando la soglia del rumore dei pensieri» (Ferraro, 2019, p.120), cercando così di sintonizzare testa e corpo. Questa presa di consapevolezza, di approfondimento, di conoscenza del proprio corpo, dei meccanismi, delle

sue possibilità e limiti, è intensificata e scandagliata nel training psicofisico (Pezin, 2003; Buccolo et al., 2012; Ferraro, 2019). Sono pertanto proposti esercizi e attività che permettano ai/lle partecipanti di conoscere se stessi, esplorandosi sia da un punto di vista emotivo che da quello fisico motorio. Il training parte, dunque, dal principio che l'essere umano è una globalità e che il suo apparato fisico e quello psichico sono totalmente collegati (Boal, 1993). Il suo utilizzo all'interno del laboratorio teatrale è stato mutuato dai cosiddetti registi-pedagoghi quali Stanislavskij, Copeau, Mejerchol'd e Grotowski, che a partire dai primi anni del Novecento hanno terrorizzato e introdotto il training all'interno dei percorsi di formazione degli/lle attori/trici (Pezin, 2003; Oliva, 2019). L'importanza dello sviluppo di questi momenti di consapevolezza attraverso il training, fa sì che lo stesso sia attentamente organizzato attraverso la stesura di una scaletta e la pianificazione degli esercizi e delle attività da proporre. La stessa, come ricordano Buccolo, Mongili e Tonon (2012), non dovrà essere rigida, bensì flessibile e adattabile alle esigenze e caratteristiche individuali, in quanto "lavorando con l'umano" l'inatteso è connaturato alle diversità individuali. A ben pensare, l'intero laboratorio dovrebbe seguire la stessa logica di adattabilità, avendo a monte una progettazione in grado di modificarsi sia di fronte all'imprevisto che in risposta all'inatteso. In questa fase rientrano anche le attività su una relativa tematica da sviluppare (Buccolo et al., 2012) soprattutto qualora sia previsto al termine del laboratorio un momento di restituzione e performance finale, ferma restando la priorità del percorso sul momento di conclusione dello stesso.

L'ultima fase è caratterizzata da esercizi e attività di chiusura, al fine di salutare il gruppo e congedarsi dallo spazio laboratoriale. Queste attività sono fondamentali per segnalare la fine dell'incontro, la fuoriuscita dalle dinamiche del "gioco" e dalle regole del laboratorio, nonché la "reintegrazione" nella quotidianità, nel presente (Bernardi, 2004; Buccolo et al., 2012). Per questo motivo, come all'inizio del laboratorio, è fondamentale che questo "processo di transizione" sia caratterizzato da

un'attività condivisa e conosciuta da tutti/e, una ritualità di congedo (Chesner, 2000; Bernardi, 2004). (Cfr. Fig. 10).

FASE DI SEPARAZIONE	Fase di abbandono e separazione dalla quotidianità e ingresso in uno spazio altro, attraverso: <ul style="list-style-type: none"> Esercizi di apertura, <i>icebreaking</i> e ritualità
FASE DI MARGINE	Fase dell'esplorazione del corpo e del lavoro creativo. Si compone di: <ul style="list-style-type: none"> Attività di riscaldamento Training psicofisico Attività su specifica tematica/Improvvisazione
FASE DI REINTEGRAZIONE	Fase di uscita dallo spazio laboratoriale e ritorno alla quotidianità attraverso: <ul style="list-style-type: none"> Esercizi di chiusura e ritualità

Fig. 10 - Fasi e attività del laboratorio teatrale - Rielaborazione dell'autore

2.4.4 Improvvisazione

Un elemento caratteristico delle attività teatrali è l'improvvisazione. Definire che cosa sia non è semplice, in quanto racchiude al suo interno una grande quantità di comportamenti, a volte tra loro molto diversi (Zorzi, 2020). Se per alcuni, improvvisazione è la risposta a qualsiasi incognita in cui ci possiamo imbattere durante la giornata (Cassinotti, 2006), altri hanno tentato di identificare analiticamente le dimensioni costitutive dell'azione propriamente improvvisata (Moshavi, 2001; Sparti, 2015). Sawyer (2011, p. 11) afferma che:

Improvisation is generally defined as a performance (music, theatre, or dance) in which the performers are not following a script or a score, but are spontaneously creating their material as it is performed

L'improvvisazione è il cuore delle attività teatrali (Cappa & Negro, 2006) in quanto permette di conciliare la struttura dell'attività con la libertà e volontà del/la partecipante di intervenire e di esprimersi (Buccolo et al., 2012). Risulta quindi importante progettare le attività al fine di rendere lo spazio (de)strutturato, accogliente e aperto, per permettere ai/lle partecipanti di mettersi alla prova (Zorzi & Gottardo, 2022).

L'improvvisazione nel laboratorio diventa dunque possibilità di espressione e di partecipazione, o non partecipazione, per questo:

la maggior parte delle attività è lasciata libera alla scelta di partecipazione o alla contribuzione personale, in qualche modo l'osservare l'altro in azione ha per noi una conseguenza: magari vedere che l'altro membro del gruppo fa più di noi (o di meno), ci mette nei guai, ci forza, ci obbliga, ci spinge a partecipare, forse ci seduce, un po' ci indebita, certamente non ci lascia indifferenti (Bordignon, 2019, p.140).

2.4.5 Educatore/trice teatrale

Il laboratorio teatrale è guidato da una «figura complessa che riveste un ruolo privilegiato e unico» (Costantino, 2022, p.89). In letteratura non esiste un nome univoco per definire tale ruolo, si parla infatti di conduttore/trice (Bernardi, 2004; Cappa, 2016; Ferraro, 2019), formatore/trice (Oliva, 2009; Cappa, 2015), educatore/trice (D'Ambrosio, 2020; Costantino, 2022), professionista di teatro con competenze educative (Bordignon, 2019). Sebbene non ci sia concordanza sul nome, la sua figura è tratteggiata chiaramente come una professionalità "polifonica" (Zorzi et al., 2019), dove si intersecano molti saperi sia in ambito artistico, quali conoscenze delle tecniche teatrali, di regia, di arti espressive, che competenze legate alla pedagogia e all'inclusione (Oliva, 2009; Guerra & Militello, 2011; Mamone & Miglionico, 2020; Costantino, 2022), nonché capacità riflessive e autoriflessive (Schön, 1993; Buccolo et al., 2012; Costantino, 2022). Questa formazione complessa è condensata nel termine proposto da Buccolo, Mongili e Tonon (2012): formatore/trice.

La figura (cfr. Fig. 11) raccoglie e rielabora alcune caratteristiche proprie di questa professionalità, che come descrive Costantino (2022, p.89):

Deve porsi allo stesso livello degli allievi partecipanti per svolgere “insieme” a loro la ricerca ma, al tempo stesso, non può abbandonare il ruolo conosciuto di guida [...] deve saper orientare senza condizionare, avvicinare alle arti senza anticipare, senza imporre le proprie interpretazioni, i propri giudizi. Deve saper fornire gli strumenti, i linguaggi, i metodi, non suggerire gli esiti, definire i gusti, dare le risposte

Si tratteggia così il profilo di un/a esperto/a dei contesti educativi, in grado di progettare interventi, creare spazi protetti di lavoro, guidare senza condizionare, proporre senza imporre. Una figura che al contempo è pronta a mettersi in gioco, mostrando così ai/lle partecipanti che è possibile fare altrettanto; capace e disposta a condividere le proprie emozioni e stati d'animo, non attraverso un “fare finta di” ma esponendosi

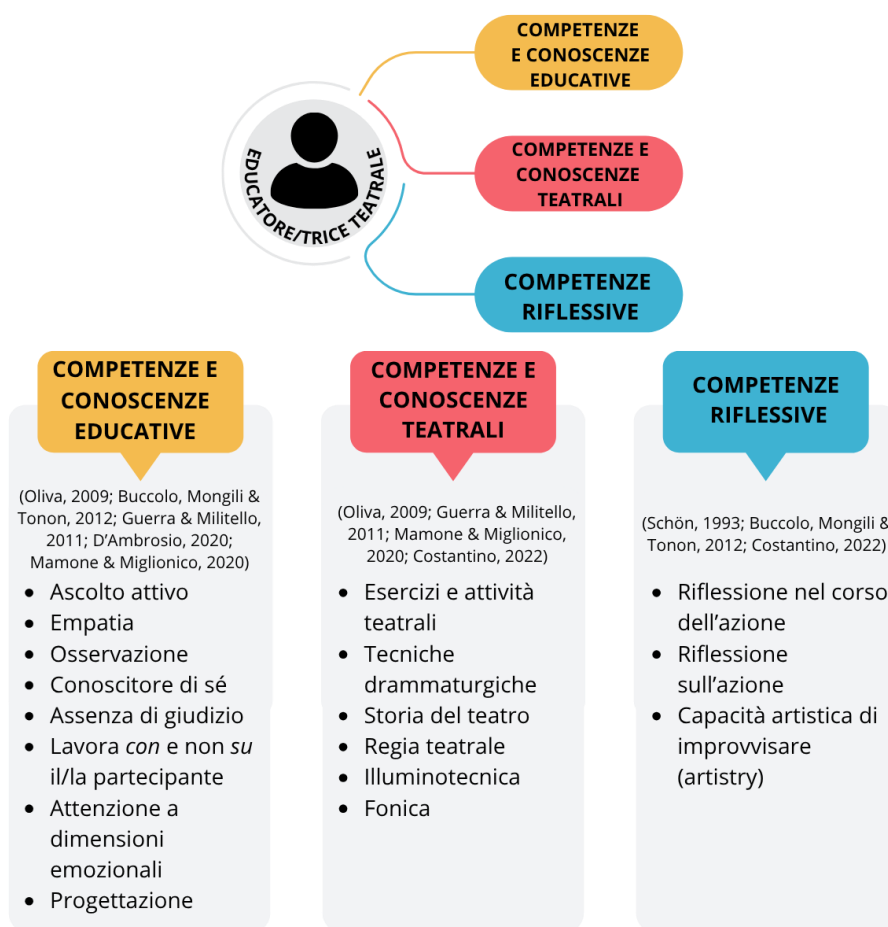


Fig. 11 - Le competenze dell'educatore/trice teatrale - Rielaborazione dell'autore

autenticamente al contesto laboratoriale; consapevole che «la formazione è un'avventura che trasforma anche chi ha la responsabilità di condurla» (Perissinotto, 2004, p.86). Un/a professionista che sa assumere, all'interno del laboratorio, una posizione decentrata, di lato e in grado di accettare di non avere sempre le “biglie strette in mano” sull'andamento delle attività (Cappa, 2015, 2016).

In virtù della non unicità del nome attribuito a questa figura, nell'elaborato si è optato per ricorrere all'espressione “educatore/trice teatrale”. Questa scelta vuole tenere insieme e riconoscere le “anime professionali” che abitano il/la professionista, dove il primo termine, educatore/trice, ci ricorda la finalità dell'attività laboratoriale, mentre il secondo termine, teatrale, indica la modalità, lo strumento attraverso cui cercare di raggiungere questo obiettivo.

Capitolo terzo

Il disegno di ricerca

Non il diario, non la foto di classe
neppure i centimetri o il peso,
di me ne sa di più la pelle
di quanto son cresciuto e con che gusto
è tutto scritto qui, è tutto giusto:
la macchiolina chiara sulla spalla,
l'impronta della varicella,
tutte le cadute dalla bici
una dopo l'altra, cicatrici
il graffio del mio cane era un gioco,
il segno del fiammifero
quando ho scoperto il fuoco,
il taglio che mi ha fatto la conchiglia,
nessuno è uguale a me o mi somiglia.
Su gomiti e ginocchi c'è una storia,
se chiedo alla mia pelle
lei la sa a memoria.
(Vecchini & Marcolin, 2014, p.16).

3.1 Dal “prurito” alle domande di ricerca

Nel capitolo precedente (cfr. capitolo 2, paragrafo 2.2) sono stati presentati i due “pruriti” che in qualche modo hanno rappresentato l'innescò dell'intera ricerca: lo spazio del laboratorio teatrale come luogo dove succede qualcosa, e il corpo come dimensione talvolta non considerata e non tematizzata nei contesti di vita.

Sebbene questi due macro-interessi fossero presenti fin dall'inizio della ricerca, non è stato automatico, né tantomeno scontato identificare delle domande di ricerca che risultassero coerenti all'interno del paradigma dell'*Embodied Inquiry*. Il consiglio di Creswell (2012) di ricorrere a domande che iniziano con “come” o “cosa”, che nelle ricerche che riguardano la

dimensione incarnata, con Ellingson (2017), diventa quasi monito, è stato un fondamentale punto di partenza.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

1. Come si disegna una ricerca attraverso l'approccio dell'*Embodied Inquiry* che si serve di metodologie performative per indagare la generatività corporea?
2. Cosa raccontano e quale sapere generano i “corpo-difficili” su loro stessi?

3.2 La fase pilota

Nella prima fase del progetto, fase pilota, il ricercatore ha cercato di individuare il contesto e gli strumenti più adatti per gli obiettivi dell'indagine e i/le partecipanti con cui rispondere alle domande di ricerca. Per questo motivo da marzo a dicembre 2023 sono state condotte sette esperienze laboratoriali, tra loro molto eterogenee in termini di caratteristiche dei/le partecipanti (età, formazione e gruppi di appartenenza), contesti e spazi di laboratorio, durata dell'intervento e strumenti di indagine utilizzati.

Nella figura 12, sono “condensate” le principali caratteristiche delle sette esperienze, che saranno presentate brevemente di seguito. L'obiettivo non è la presentazione scientifica dei risultati di queste esperienze (per queste finalità si rimanda ad altre pubblicazioni, quali: Gottardo, 2025b; Gottardo & Rossi, 2025), quanto piuttosto quello di tracciare la rotta, di illuminare il percorso che ha portato a delineare la fase successiva di progettazione dell'intervento. La riflessione su queste esperienze laboratori ha permesso infatti l'emersione di alcune condizioni che devono essere presenti affinché le metodologie performative teatrali

risultino generative di dati che “meravigliano” (MacLure, 2013b; Bispo & Gherardi, 2019), dati che “brillino” (MacLure, 2013a).

	Partecipanti			Laboratorio			Indagine	
	chi sono	numero	età	contesto	luogo svolgimento	durata	strumenti	data
Esperienza #1	studenti/esse scuole secondarie di secondo grado	253 (di cui 200 a distanza)	dai 16 ai 19 anni	Attività inserita all'interno di un progetto sulle prefigurazioni professionali, erogato in orario scolastico	Aule delle classi (in presenza e a distanza)	20 minuti	Questionario qualitativo su Google Moduli e note di campo	8 Marzo 2023
Esperienza #2	studenti/esse corso di laurea Triennale	18	dai 19 ai 23 anni	Attività inserita all'interno di un laboratorio a frequenza obbligatoria	Aule universitarie e cortile	3 ore	Questionario qualitativo su Google Moduli e note di campo	9 Marzo 2023
Esperienza #3	Docenti in formazione corso per il conseguimento dell'abilitazione Sostegno	7	dai 25 ai 60 anni	Attività inserita all'interno di un laboratorio a frequenza obbligatoria	Aule universitarie e cortile	6 ore	Questionario qualitativo su Google Moduli e note di campo	11 Marzo 2023
Esperienza #4	studenti/esse scuole secondarie di secondo grado	253 (di cui 200 a distanza)	dai 16 ai 19 anni	Attività inserita all'interno di un progetto sulle prefigurazioni professionali, erogato in orario scolastico	Aule delle classi (in presenza e a distanza)	40 minuti	Questionario qualitativo su Google Moduli	29 Marzo 2023
Esperienza #5	Studenti/esse scuole secondarie di primo e secondo grado	207 (divisi in 8 gruppi)	dagli 11 ai 19 anni	Attività inserita all'interno di una Rassegna Teatrale	All'aperto, sotto a una tensostruttura	2 ore a gruppo	“Prodotti” della performance, osservazioni e note di campo	2-3-6-7 Maggio 2023
Esperienza #6	studenti/esse scuola secondaria di primo grado	29 (divisi in 2 gruppi)	dagli 11 ai 13 anni	Attività extrascolastica, frequentata su invito del Consiglio di Classe	Aula polifunzionale della scuola	8 ore a gruppo	“Prodotti” della performance, domande aperte, note di campo	4-6-8-12 Settembre 2023
Esperienza #7	studenti/esse scuola secondaria di primo grado	17	dagli 11 ai 13 anni	Attività extrascolastica a libera adesione	Teatro e palestra della scuola	20 ore	“Prodotti” della performance, diari di bordo, fenomenologia somatica, note di campo	1-2-3 Dicembre 2023

Fig. 12 – La fase pilota: le esperienze laboratoriali – Elaborazione dell'autore

3.2.1 Le sette esperienze laboratoriali

La prima e la quarta esperienza laboratoriale sono state condotte all'interno di un Progetto sulle prefigurazioni professionali, volto a combattere gli stereotipi associati al genere in particolare quelli relativi all'accesso delle donne alle professioni e nei corsi di studio STEM. Gli incontri seminariali si svolgevano all'interno di una delle scuole facenti parte del progetto, mentre gli altri istituti partecipavano seguendo a distanza l'evento. In ciascuna delle due esperienze sia gli/le studenti/esse in presenza, che quelli/e a distanza, sono stati/e coinvolti in brevi giochi teatrali a coppie e in piccolo gruppo per esplorare le loro prefigurazioni professionali e la presenza di eventuali stereotipi connessi alle professioni. Al termine delle attività è stato chiesto ai/le partecipanti di compilare un breve Google Moduli contenente alcune domande aperte sulle attività svolte e sulle loro riflessioni.

La seconda esperienza si inserisce all'interno di un laboratorio a frequenza obbligatorio svolto all'interno di un corso di laurea triennale. Le attività si sono svolte durante un arco di tre ore, alcune all'interno dell'aula, altre all'esterno, nel cortile del complesso universitario. I/le 18 studenti/esse, con prevalenza maschile, si sono confrontati/e sulla tematica della leadership e degli stereotipi di genere all'interno dei contesti di lavoro attraverso la proposta di alcuni esercizi e giochi teatrali. Le attività sono state monitorate attraverso la somministrazione di Google Moduli e sono state appuntate alcune note di campo sull'esperienza.

La terza esperienza ha coinvolto sette insegnanti in formazione, frequentanti un laboratorio rientrante all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno. Le docenti, tutte donne, di diversa età e aventi diverse esperienze di insegnamento, hanno partecipato a giochi teatrali attorno al tema della disabilità e della professionalità docente. L'intervento laboratoriale si è svolto nell'arco di una giornata, sia negli spazi interni che esterni dell'università. Alle partecipanti è stato chiesto di compilare un Google Moduli sulla significatività dell'esperienza, mentre il ricercatore ha registrato alcune note di campo.

La quinta esperienza è stata svolta all'interno dell'edizione 2023 della Rassegna *Premio Giorgio Gaber, Obiettivo Nuove Generazioni - Libertà è Partecipazione*, organizzata dal *Teatro Stabile di Grosseto*. Alla manifestazione hanno partecipato studenti/esse della scuola secondaria di primo e secondo grado, nonché associazioni con iscritti/e di pari età, i/le quali hanno presentato i loro lavori teatrali o cinematografici, costruiti durante l'anno. Il laboratorio teatrale era una delle attività offerta ai/le partecipanti durante il soggiorno di 3 giorni e 2 notti presso la Rassegna. Gruppi misti, composti da 20-25 persone, sono stati coinvolti in un'attività performativa/improvvisativa sul tema della cicatrice (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2) della durata di due ore. Durante lo svolgimento dei laboratori sono state effettuate delle osservazioni, sono stati raccolti i materiali prodotti e prese note di campo.

La sesta esperienza si è svolta all'interno di un progetto laboratoriale volto da un lato a promuovere l'utilizzo degli spazi scolastici al di fuori dal tradizionale orario scolastico e dall'altro a favorire la socializzazione tra gli/le studenti/esse. Prima dell'avvio dell'anno scolastico i consigli di classe hanno individuato 29 studenti/esse, tra i/le frequentanti della scuola secondaria di primo grado, a cui proporre due settimane di laboratori: dal potenziamento della lingua inglese alla musica, dal teatro all'informatica. Quattro incontri del laboratorio teatrale, della durata di due ore ciascuno, sono stati rivolti a due gruppi, il primo composto da studenti/esse delle classi prime e seconde, il secondo da ragazzi/e di classe terza. Gli/le studenti/esse al termine delle attività avevano la possibilità di rispondere ad alcune domande sul loro coinvolgimento nelle attività, attraverso la forma che più preferivano: scrittura, disegno, performance. Il ricercatore ha preso note di campo sull'esperienza, nonché osservato le improvvisazioni create.

La settima esperienza si è svolta in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Bolzano. La scuola ha organizzato un laboratorio teatrale immersivo della durata di tre giorni e due notti. 17 studenti/esse provenienti da diverse classi hanno scelto di partecipare all'attività svolta

nel teatro e nella palestra dell'istituto scolastico. Durante i tre giorni, a partire dalle improvvisazioni sviluppate, è stata costruita una performance sul tema del corpo che è stata mostrata a compagni/e di classe e alle famiglie. L'attività è stata monitorata attraverso la raccolta di diari di bordo, aventi domande stimolo riguardanti l'attività, la fenomenologia somatica (Hartelius, 2007; 2021), l'osservazione delle improvvisazioni e le note di campo del ricercatore.

3.2.2 La riflessione sulle esperienze: dati che “brillano”

Sebbene tutte le esperienze siano state caratterizzate dall'impiego di metodologie performative-teatrali, si sono riscontrate, in termini di dati raccolti, profonde difformità. Alcuni dati sembrano infatti “brillare” (MacLure, 2013a), attirando l'attenzione più di altri e instillandoci la curiosità di scavare a maggiori profondità, risuonando al contempo nel cervello e nel corpo (MacLure, 2010). Tra le esperienze descritte, la numero tre, cinque e sette sembrano quelle più “luminose”, che ci “meravigliano” (MacLure, 2013b; Bispo & Gherardi, 2019) e ci spingono a interrogarci sul perché di tale differenza.

Dagli stralci¹¹ delle risposte ricevute (#3), da alcuni messaggi di feedback (#5) e da alcuni diari di bordo (#7) emerge come i/le partecipanti in queste esperienze laboratoriali siano altamente coinvolti emotivamente: *“il mio corpo oggi ha provato molte emozioni tristi ma anche felici”* (#7,1); *“il momento che ci hai fatto vivere è stato una delle esperienze più belle che abbia vissuto negli ultimi anni”* (#5,1) e ancora *“l'attività di ieri mi ha scosso veramente tanto, chiaramente in maniera positiva. Erano anni che non mi destabilizzavo in quella maniera”* (#3,1). I livelli di emozione sono talmente elevati che in tutte e tre le esperienze qualcuno/a dei/le partecipanti si è commosso/a: lacrime di gioia, a volte di tristezza o di rabbia che si

¹¹ Le label utilizzate in questo capitolo per indicare il materiale raccolto sono così costituite: (#“numero esperienza”, “numero partecipante”). Gli scritti provenienti dalle note di campo del ricercatore avranno il “numero partecipante” zero.

mescolano e scendono dagli occhi rigando i volti. Emozioni che nascono da esperienze fisiche, concrete, agite in prima persona, ma che diventano momento e opportunità per aprire momenti di riflessione, per mettersi alla prova, per tracciare nuovi percorsi, per impegnarsi in nuovi futuri, in ottica trasformativa (Mezirow, 2003; Gottardo & Ferguson, 2024). Per questo una partecipante afferma *“l’importanza e l’inscindibilità di due fasi [del laboratorio]: attiva e riflessiva”* (#3,2) in quanto *“queste attività ti fanno letteralmente guardare dentro e fermarti un attimo a riflettere”* (#3,1). E se le parole di una studentessa della scuola secondaria di primo grado sono più semplici *“il mio corpo non ha molto partecipato, ha partecipato di più il mio cervello e il mio cuore”* (#7,2), quelle di uno studente più grande sono più ricche ed evocative: il laboratorio *“è stato un po’ come un’operazione chirurgica...un po’ spaventoso e necessario [...] sono riuscito ad affrontare con un attimo di consapevolezza delle situazioni sulle quali, per abitudine, “metto una pezzina” nella quotidianità”* (#5,1).

Al contempo queste tre esperienze sono state significative anche per il ricercatore. Muovendoci infatti sempre all’interno del paradigma dell’*Embodied Inquiry*, anche il ricercatore, con il suo corpo, con le sue relazioni, fa parte e costruisce il contesto di ricerca e i dati assieme ai/le partecipanti. La significatività di questi laboratori emerge a gran voce dalle note di campo delle esperienze: *“è stata un’esperienza strabordante, che si è spinta OLTRE alle attività [...]. La naturalezza, la spontaneità delle docenti mi ha chiamato in causa, facendomi sentire vicino ad ognuna di loro, come se le conoscessi da sempre”* (#3,0). E ancora:

oggi il tappeto si è alzato, oggi si stanno scongelando emozioni, momenti e sensazioni. Il tutto è come un fiume in piena che mi sta travolgendo. Sono attraversato da sentimenti contrastanti: dalla bellezza e dalla verità di quello che c’è stato, alla tristezza e alla malinconia per quello che non c’è più. Non so se sia l’esperienza totale e totalizzante della Rassegna, l’essere tutto il giorno con i/[le] ragazzi/[e],[...] ma per certi versi mi sento in colpa perché questa Rassegna mi ha dato tanto, mi ha lasciato tanto, e mi sento in colpa perché i laboratori mi hanno donato tanto, molto di più di quanto io posso aver dato. (#5,0)

Al contempo i laboratori sono spazi in cui anche il ricercatore si può riscoprire, può essere libero di essere e di esprimersi:

sono tornato a muovermi sulla musica, come non facevo da tempo, senza preoccuparmi di chi/cosa ci fosse attorno. Mi sono sentito leggero, in obbligo con il mio corpo di lasciarlo andare, di non vincolarlo alla posizione eretta, di lasciargli lo spazio di sperimentare, di muoversi. (#7,0)

3.2.3 Le cinque condizioni per dati che “brillano”

Considerando le sette esperienze pilota del ricercatore, è evidente come il mero utilizzo delle metodologie performativo-teatrali non sia condizione sufficiente per la produzione di dati che “brillano” e di generatività corporea. Mettendo a confronto queste esperienze laboratoriali è possibile cercare di tratteggiare induttivamente un profilo comune delle caratteristiche che rendono l’impiego di metodologie performativo-teatrali generativo di esperienze significative.

1. Partecipazione come libera scelta

La partecipazione alle attività laboratoriali deve essere una libera scelta dei/le partecipanti. Non può essere un’imposizione, un’attività calata dall’alto, prevista da altri/e e inserita all’interno di un incontro. Ciascun/a partecipante deve poter scegliere di mettersi in gioco, di accettare le regole dello spazio laboratoriale, che non possono discendere dall’esterno. In caso contrario si può assistere a diversi livelli di resistenza alla partecipazione, che si traducono in diverse strategie di evitamento: abbandono del setting laboratoriale, assunzione del ruolo di “spettatore/trice”, svolgimento delle proposte in maniera meccanica e artificiosa.

Tutte e tre le esperienze “brillanti” rientrano in questa categoria. Gli/le studenti/esse di Bolzano (#7) hanno scelto di partecipare iscrivendosi al laboratorio; i/le partecipanti alla rassegna (#5) si sono iscritti alla manifestazione e, al contempo, scelgono ogni giorno di prendere parte al laboratorio e di stare alle sue regole, durante la costruzione del loro

spettacolo. Anche le docenti (#3) in un certo senso scelgono di partecipare all'attività: il laboratorio, infatti, non è proposto "all'improvviso", ma è stato preannunciato alcune settimane prima del suo svolgimento, dando alle insegnanti la possibilità di essere presenti o meno alla lezione.

2. Coinvolgimento attivo nel laboratorio

St. George, Schwager e Canavan (2000) distinguono tre livelli di partecipazione alle attività teatrali: a basso impatto, dove il pubblico assiste a una performance; a impatto moderato, dove il pubblico interagisce con gli/le attori/trici sia attraverso domande, che attività in piccolo gruppo; ad alto impatto, il pubblico diventa partecipante, agendo attivamente in prima persona. Utilizzando la terminologia delle/1 autrici/ore, le esperienze laboratoriali più significative sono quelle ad "alto impatto", che chiedono ai/le partecipanti di mettersi in gioco, di sperimentarsi in situazioni nuove, di mettersi alla prova.

Tutte e tre le esperienze più significative della fase pilota rientrano in questo livello.

3. Il setting informale

Il contesto in cui si svolge l'attività teatrale è un aspetto rilevante, sia da un punto di vista architettonico che di significati. Il laboratorio necessita di una spazialità ad ampi respiri, luoghi privi di arredi che limitino i movimenti e l'azione; al contempo questi luoghi si caricano di significati e valenze: diventando spazi della sperimentazione, di messa alla prova. Per questo motivo nel laboratorio non c'è spazio per il giudizio e la valutazione, che potrebbero limitare le possibilità di azione. Aule, classi e altri luoghi formali dove solitamente si è valutati dovrebbero essere risignificati (Guerra & Militello, 2011), dotati di un nuovo valore epistemico per i/le partecipanti per garantire libertà di espressione.

Se nell'esperienza della rassegna teatrale (#5) le attività si svolgono in uno spazio altro rispetto alla quotidianità di ragazzi/e, un luogo appositamente ed esclusivamente adibito al laboratorio, nella scuola di Bolzano (#7) e nell'aula universitaria (#3) si assiste a una risignificazione degli spazi tramite una nuova funzione d'uso. Per gli/le studentesse di Bolzano (#7)

la palestra solitamente è luogo di valutazione del corpo mentre il teatro è il luogo di saggi e prove. Attraverso il workshop residenziale di tre giorni e due notti, la palestra e il teatro prima di diventare luoghi di lavoro, si sono trasformati rispettivamente in dormitorio e area relax dove trascorrere le pause. Con le docenti di sostegno (#3), invece, il laboratorio ha cercato di “sfondare” i muri dell’aula: è uscito in giardino, nelle zone verdi del campus e quando la temperatura non l’ha più permesso, si sono usati come spazi di lavoro le zone dell’aula “poco usuali” quali il pavimento e le vie di fuga lungo le pareti. Tutte e tre le esperienze inoltre non erano oggetto di valutazione e la presenza di eventuali professori/esse era “delegittimata”: nello spazio laboratoriali erano partecipanti come tutti/e.

4. La relazione tra i/le partecipanti

Ulteriore aspetto da tenere in considerazione è il tipo di relazione che intercorre tra i/le partecipanti all’attività teatrale in quanto «il corpo è sempre un incontro con altri corpi, e la sua saggezza più grande non deriva solo dall’intelletto, ma da ciò che può muovere, attivare, toccare, intrecciare. Da ciò che un corpo può fare insieme ad altri corpi» (Levi de Oliveira Lucas & de Agrade Freitas, 2024, p.190). Nello spazio laboratoriale, infatti, ci si mette in gioco, alla prova, aprendosi alla vulnerabilità, per questo motivo è fondamentale che avvenga in un luogo protetto in cui ciascuno/a si senta libero/a di esprimersi, in cui c’è assenza di giudizio e il rispetto dei tempi individuali (Guerra & Militello, 2011). Sentirsi a proprio agio, fidarsi delle persone con cui si condivide questo percorso, diventa quindi condizione fondamentale per “lasciarsi andare”, senza la paura di “perdere la faccia”. Questo tipo di apertura e fiducia nel/la prossimo/a è più difficile da individuare e costruire in alcuni setting di lavoro quali le classi scolastiche, costituite non su principi di affinità e simpatia tra i suoi membri, quanto più di casualità.

Andando a considerare le relazioni tra i/le partecipanti alle tre esperienze “brillanti” (#3, #5, #7) possiamo notare come queste non siano così casuali.

I gruppi presenti alla rassegna teatrale (#5) sono gruppi multiclasse, con studenti/esse provenienti da diverse classi di un istituto, che hanno alle spalle un intero anno di percorso laboratoriale, nel quale condividere esperienze e intrecciare relazioni profonde. Sebbene il gruppo delle docenti in formazioni (#3) sia nato casualmente, il numero ridotto delle stesse ha permesso loro di conoscersi in profondità, tanto che le partecipanti hanno affermato *“siamo un gruppo coeso e credo che si sia visto [...] con loro [le colleghe] le attività hanno avuto un coinvolgimento diverso”* (#3,1) e ancora *“il ruolo degli altri è stato fondamentale per provare ad ‘abbandonarsi’, non credo che mi sarei lasciata andare, se non avessi stabilito un clima di fiducia e condivisione con le altre corsiste”* (#3,3). Anche gli/le studenti/esse di Bolzano (#7) nei loro diari hanno notato la forza del gruppo: *“si notava il legame del gruppo”* (#7,3); *“ho percepito che c’era qualcuno che non mi avrebbe giudicata. C’erano le persone con cui ‘affronto’ il laboratorio [...] mi sono sentita accolta e accettata”* (#7,4). Sebbene il gruppo sia nato casualmente, dalle iscrizioni ricevute al laboratorio, la passione comune, la volontà di partecipare al workshop ha reso possibile la creazione di rapporti profondi tra i/le partecipanti.

5. Condivisione di vissuti

Una caratteristica comune in questi laboratori che “brillano” è che spesso si assiste al racconto e alla condivisione di biografie, di storie di vita, di vissuti personali, sebbene non sia una consegna dell’attività laboratoriale. L’apertura, la fiducia e il clima di libertà sono tali che alcuni/e partecipanti si sentono liberi/e di “regalare” qualcosa di sé, qualcosa di intimo e privato agli/le altri/e. *È stata un’esperienza molto emozionante, a tratti anche intima”* (#3,3). Una condivisione vibrante, che “trasuda umanità” (Snowber, 2016), carica di emozione e che fa emozionare, che spesso fa sentire in dovere di ricambiare, di raccontare agli/le altri/e la propria storia.

Personalmente, questa aggiunta [all’attività da parte di una partecipante] ha provocato in me una forte reazione emotiva, che mi ha portato a piangere [...], a farmi perdere lucidità,

rendendo difficile il prosieguo della conduzione del laboratorio [...]. Mi sento in dovere di raccontare qualcosa di me, di lasciare al gruppo un qualcosa di personale. (#5,0)

Biografie non lineari, storie toccanti, incidenti di vita si muovono nello spazio del laboratorio attraverso le parole, i corpi, i silenzi. *“Le mie orecchie hanno sentito di tutto, persino la storia di qualcuno attraverso un semplicissimo sguardo durante il silenzio più assoluto” (#7,1).*

Queste cinque caratteristiche, rappresentate nella figura che segue (cfr. Fig. 13), costituiscono le condizioni affinché le metodologie performativo-teatrali generino dati “brillanti” e significativi. I contesti di indagine che verranno considerati nella ricerca pertanto hanno innanzitutto dovuto soddisfare queste cinque condizioni.

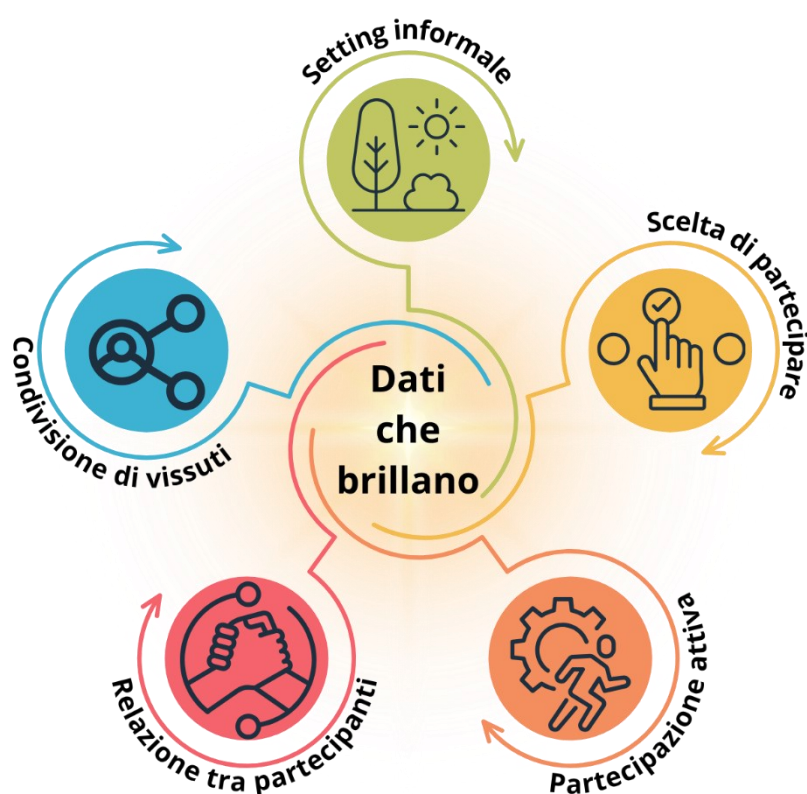


Fig. 13 - Le cinque condizioni per dati che "brillano" - Elaborazione dell'autore

3.3 La fase di progettazione

La fase pilota ha permesso di individuare le caratteristiche affinché un laboratorio teatrale possa generare dati “brillanti”. Queste condizioni sono state considerate per iniziare a individuare i possibili contesti all’interno dei quali proporre l’intervento empirico. Si è aperta così la fase progettuale volta a definire i contesti di ricerca e i/le partecipanti alle attività laboratoriali, nonché a individuare gli strumenti di indagine più adatti agli scopi e ai contesti individuati.

In questa fase, inoltre, sono state attivate una serie di procedure atte a garantire l’etica della ricerca, tra cui la sottomissione del progetto di ricerca al parere del *Comitato per la Ricerca Etica nelle Scienze Umane e Sociali (CAREUS)* dell’*Università di Siena*. Il parere del comitato, infatti, è apparso più che mai fondamentale, al fine di tutelare i diritti e garantire la privacy di tutti/e i/le partecipanti.

3.3.1 Il contesto e i/le partecipanti

La scelta del contesto e dei/le partecipanti si è mossa considerando contemporaneamente tre aspetti: il “prurito” del ricercatore, gli obiettivi della ricerca e le condizioni per generare dati “brillanti” (Cfr. Fig. 14)

Il primo contesto individuato, che si muovesse nella “terra di mezzo” dei tre aspetti, è stata l’edizione 2024 della Rassegna *Premio Giorgio Gaber, Obiettivo Nuove Generazioni - Libertà è Partecipazione (PG-ONG)*, organizzata dal *Teatro Stabile di Grosseto*. L’esperienza, “ricalcando” in termini di partecipazione e modalità organizzativa l’edizione precedente, considerata all’interno delle esperienze pilota (#5), garantiva le condizioni per generare dati “brillanti”. A contempo, i/le partecipanti alla Rassegna, ragazzi e ragazze adolescenti, in quanto tali, si trovano a vivere un rapporto complesso con il corpo (Costantino, 2022), che diventa luogo di scoperta, di gestione del nuovo e luogo di costruzione dell’identità (Mancaniello, 2020), che si traduce talora in un processo di “divorzio” tra l’immagine

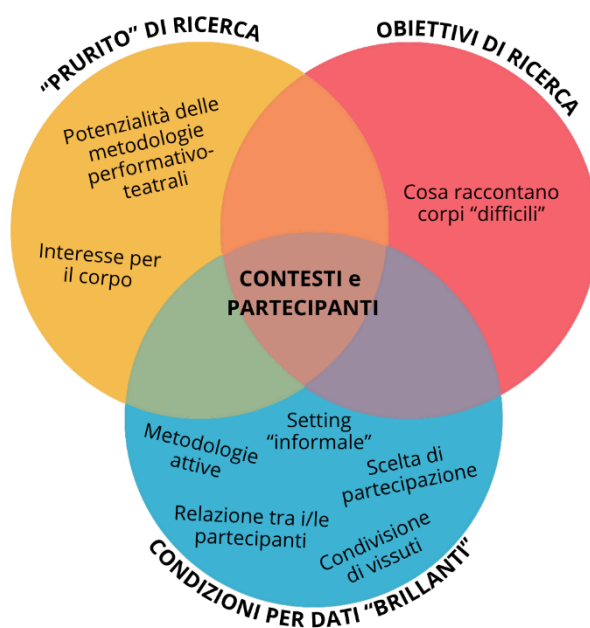


Fig. 14 - La "terra di mezzo" - Elaborazione dell'autore

che gli adolescenti hanno di sé e i propri corpi (Ammaniti, 2018). Per questo motivo appaiono come attori/rici competenti per parlare di corpi “difficili”.

La Rassegna *PG-ONG* è una manifestazione nata nel 2009 che si rivolge agli istituti scolastici di ogni ordine e grado, a esclusione della scuola dell’infanzia, e agli organismi del terzo settore, del territorio italiano. La Rassegna, insignita nel 2014 della *Targa del Presidente della Repubblica*, si propone di essere un momento di incontro, confronto e scambio tra i/le giovani e giovanissimi/e partecipanti. Ogni anno, sono selezionati decine di progetti (teatrali, cinematografici, di danza, musica e lettura), frutto di percorsi laboratoriali, che sono presentati e messi in scena durante il momento finale della Rassegna che si svolge nell’arco di tre settimane all’interno di un palacongressi nella provincia di Grosseto. Durante la permanenza alla manifestazione ciascun gruppo partecipante è coinvolto in numerose attività: dalla messa in scena del proprio progetto, alla visione di altri, da momenti di dibattito, ad attività laboratoriali, la cui partecipazione è sempre facoltativa e libera (Teatro Stabile di Grosseto, n.d.). Il ricercatore, in quanto educatore teatrale presso il *Teatro Stabile di Grosseto*, la struttura che organizza il *PG-ONG*, svolge dal 2017 molteplici

mansioni all'interno della Rassegna: dall'organizzazione alla conduzione di attività laboratoriali.

Il campionamento è stato per convenienza (Creswell, 2012): sono stati selezionati/e i/le ragazzi/e afferenti agli istituti scolastici e alle associazioni con cui il ricercatore aveva già contatti organizzativi con il/la referente del gruppo, in virtù della partecipazione a precedenti edizioni della manifestazione. Questa scelta è stata operata affinché il/la referente, che conosceva già le attività proposte alla rassegna, potesse fare da tramite tra il ricercatore e i/le partecipanti, se maggiorenni, o le famiglie degli/le stessi/e, se minorenni. La presenza di un/a referente conosciuto/a dal ricercatore è stata pertanto fondamentale per aver accesso ai/le partecipanti, ai consensi informati e alle liberatorie, nonché per garantire i “buoni propositi” dell'indagine stessa.

Il numero di ragazzi/e partecipanti all'indagine è pari a 157, provenienti da 8 gruppi.

Il secondo gruppo di partecipanti è costituito da un gruppo di donne affette da fibromialgia e affaticamento cronico. La fibromialgia è una sindrome caratterizzata da un dolore cronico diffuso, affaticamento, disturbi del sonno, disfunzioni cognitive, con aumento della sensibilità e dei disturbi psicologici (White & Harth, 2001). Proprio la variabilità dei sintomi rende complessa la diagnosi, possibile solo escludendo altre patologie. Il difficile accertamento della sindrome, il mancato riconoscimento della stessa da parte del Servizio Sanitario Nazionale¹² e le scarse e a volte stereotipate informazioni legate alla patologia, porta a

¹² Numerosi sono i tentativi di riconoscimento della patologia nei diversi esecutivi, nonostante i numerosi disegni di legge sul tema, ad oggi manca ancora uno specifico Decreto Legge. Tuttora il tema è oggetto di discussioni. Il 29 febbraio 2024 sono passate alla Camera dei Deputati sei mozioni volte al riconoscimento della fibromialgia come patologia cronica e invalidante e all'inserimento nei LEA. A gennaio 2025 la X Commissione del Senato ha condotto delle audizioni informali di enti e associazioni per un eventuale riconoscimento della patologia.

banalizzare o addirittura negare l'esperienza debilitante della fibromialgia (Brown, 2020). Quest'ultimo aspetto è rafforzato dalla mancanza di risultati tangibili in test e analisi, e dalla caratteristica della patologia di riacutizzarsi in qualsiasi momento, rendendo particolarmente doloroso anche lo svolgimento di azioni quotidiane. Le persone con fibromialgia diventano pertanto le sole testimoni della condizione che stanno attraversando, del dolore che abita i loro corpi, portatrici di un sapere e di una conoscenza unica sul proprio corpo "difficile".

Sebbene la presenza di celebrità affette da fibromialgia, quali Lady Gaga, Morgan Freeman e Sinead O'Connor, abbia promosso la sensibilizzazione dell'opinione pubblica sul tema (Brown, 2020), sempre più persone con fibromialgia hanno iniziato ad aggregarsi in gruppi informali al fine di scambiarsi consigli e suggerimenti sulla convivenza con la sintomatologia e sfatare credenze e stereotipi presso l'opinione pubblica.

Per l'indagine è stato scelto uno di questi gruppi, *FibroHelp*, operante sul territorio del basso vicentino, in Veneto, e sebbene per un breve periodo abbia assunto la forma giuridica di associazione, tutt'ora risulta attivo informalmente come gruppo di sostegno ed aiuto reciproco. *FibroHelp*, al momento del primo contatto, risultava composto da una cinquantina di donne, con un'età compresa tra i 19 e i 82 anni. Il gruppo si ritrovava regolarmente in presenza una volta al mese e durante l'anno organizzava laboratori, incontri con specialisti, campagne di sensibilizzazione al pubblico, raccolte fondi e viaggi culturali. Il numero delle partecipanti alle singole attività proposte era variabile. La scelta è ricaduta su questo specifico gruppo per la presenza all'interno dello stesso della madre del ricercatore, la quale ha svolto la funzione di facilitatrice, di "gatekeeper" (Creswell, 2012) per l'ingresso in *FibroHelp*.

Anche per questo campione sono state rispettate le cinque condizioni per la generazione di dati "brillanti". La natura stessa del gruppo ha garantito l'esistenza di relazioni positive e paritetiche tra le diverse partecipanti, nonché un'abitudine a condividere vissuti e dimensioni personali. Per quanto riguarda l'attività laboratoriale, invece, è stata data la possibilità di

partecipazione agli incontri e ai giochi teatrali, scegliendo come luogo di lavoro un salone all'interno della sede del gruppo.

3.3.2 Gli strumenti di indagine

La scelta degli strumenti di indagine non è un'azione neutra, a seconda delle domande di ricerca è necessario individuare e scegliere gli strumenti più opportuni per raccogliere le informazioni (Creswell, 2012). Fondamentale, al contempo, è considerare le dimensioni ontologiche ed epistemologiche all'interno cui si iscrive la ricerca. Come si è visto nel secondo capitolo, all'interno dell'*Embodied Inquiry*, la dimensione motoria, performativa e corporea sono canali privilegiati per generare cognizione (Ferri, 2022). Questa importanza attribuita alla dimensione incarnata, però, non deve essere letta né come una contrapposizione tra il corpo e la mente, né tantomeno come "ribaltamento" tra le componenti razionali e quelle corporee; corpo e mente hanno bisogno uno dell'altra, necessitano di una relazione di co-dipendenza per funzionare ed emergere (Perry, 2015). L'opportunità di attingere alla conoscenza corporea, incarnata, permette di dare valore e di connettersi a diverse modalità di conoscere (Fox, 2015). Per questo motivo gli strumenti di indagine, si dovranno ugualmente muovere all'interno di una prospettiva inclusiva ed olistica, che considera l'essere umano, e le sue componenti, nella loro integrità. Solo nel momento in cui i dati incarnati acquisiranno lo stesso valore e la pari dignità dei dati testuali e verbali (Snowber, 2016; Titchen & Horsfall, 2011), si potrà affermare che gli strumenti possono essere posti sullo stesso livello, collocati tra loro orizzontalmente (Spain, 2024). Questa condivisione di piano non si limiterà ad essere un mero scambio di informazioni tra dati verbali, materiali, corporei, emotivi e spirituali, ma genererà uno spazio nuovo, un "terzo spazio" superiore alla somma dei singoli dati (Sharma et al., 2009). Attraverso il ricorso a una molteplicità di strumenti e di mezzi per creare significato (Leigh & Brown, 2021), si potrà così giungere a una visione d'insieme, che si arricchirà dei singoli

contributi, creando al contempo una nuova immagine d'insieme, come in un mosaico (Turner & Norwood, 2013).

In questa ricerca, il "mosaico" di dati (cfr. Fig. 15) è stato costruito considerando i dati provenienti da: produzioni di artefatti, risposte testuali e diari riflessivi.

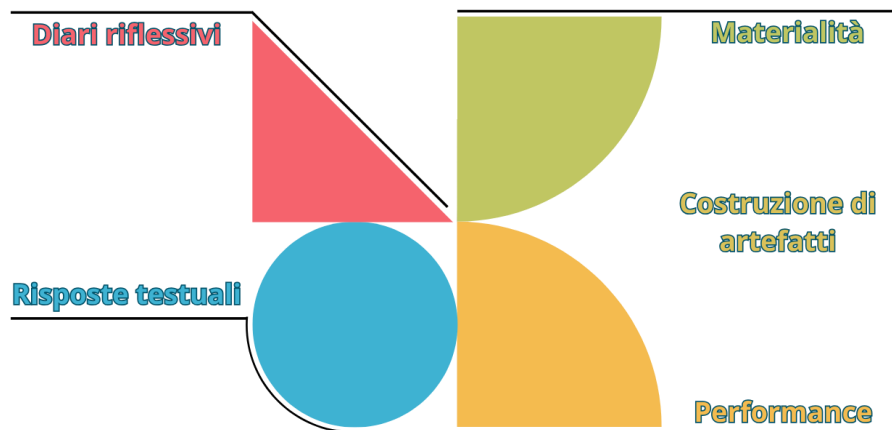


Fig. 15 - Il "mosaico" degli strumenti - Elaborazione dell'autore

Produzione di artefatti

Con produzione di artefatti ci si riferisce a tutto ciò che viene prodotto durante lo svolgimento del laboratorio, sia di carattere materiale: disegni, scritti, biglietti, che immateriale: performance e improvvisazioni. Questo tipo di dati sono accomunati dall'essere un prodotto dell'intra-azione (Barad, 2007) dei/le partecipanti, del ricercatore e degli oggetti all'interno di uno spazio-tempo definito (Ellingson, 2017), ovvero non possono esistere indipendentemente o antecedentemente alle relazioni tra componenti umane, materiali e immateriali, ma sono da queste generate (Barad, 2017). Disegni, scritti, biglietti, fogli, ma anche penne e pennarelli, materializzano significati, emozioni, relazioni, cristallizzando le esperienze vissute dai/le partecipanti e dal ricercatore (Ellingson & Sotorin, 2020). Al contempo le performance e le improvvisazioni riescono a comunicare, trasmettere e raccontare anche quando le parole mancano (Leigh & Brown, 2021) e in assenza di un vocabolario e di un linguaggio in grado di testimoniare le esperienze incarnate (Chadwick, 2017). Queste parole non

dette, che sono e abitano nella carne, escono dal corpo, interagendo e influenzando altri corpi, diventando qualcosa di immateriale, ma altamente ideativo e rappresentativo, una risorsa collettiva (MacLure, 2013a).

Risposte testuali

Come si è detto, l'esperienza corporea e la lingua si sostengono reciprocamente, sono partner di una conversazione (Todres, 2007), in quanto talvolta alcuni dati rischiano di sfuggire se non sono raccolti tramite le parole (Richardson & St. Pierre, 2005). Per questo, solitamente la produzione di artefatti, nelle ricerche che si servono dei mezzi artistici, è seguita da un momento di descrizione verbale dell'attività, al fine di indagare i significati dell'esperienza e di quanto prodotto (Ellingson & Sotirin, 2020). Come evidenzia Vacchelli (2018), questo scambio si alimenta e si arricchisce dall'interazione con gli/le altri/e partecipanti e il/la ricercatore/trice. Nella presente ricerca è stato scelto di sostituire questo momento di descrizione "pubblica" con delle domande individuali testuali principalmente per due motivi. Innanzitutto, da un punto di vista organizzativo, lo spazio laboratoriale era a disposizione per 2 ore, mentre le scalette delle attività avevano una durata di 90-105 minuti (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2), questi aspetti non garantivano a tutti/e la possibilità di esprimersi. Al contempo, "obbligare" i/le partecipanti a prendere parola apertamente, per raccontare e descrivere le proprie vicende, assumendosi talora il rischio di rivelarsi e aprirsi alla vulnerabilità con gli/le altri/e, è sembrato non in linea con l'attenzione alla dimensione etica posta nel disegno di ricerca. Per questo motivo è stato scelto, al termine dell'attività laboratoriale, di lasciare la compilazione delle domande (cfr. Appendice A.6), come un momento totalmente libero e facoltativo: il ricercatore, dopo aver collocato domande, fogli e penne sul pavimento dello spazio laboratoriale, usciva dalla stanza.

Diari riflessivi

Il/la ricercatore/trice, muovendosi nel campo, partecipando alle attività e relazionandosi ai/lle partecipanti, è a tutti gli effetti un/a costruttore/trice attivo/a di dati (Dahlberg, 2021). Ecco, dunque, che tutti gli elementi che caratterizzano la sua esperienza, come «*thoughts, memories, perceptions, dreams, emotions, behaviors, relationships, identities, events, situations, stories, discourses, and larger social, cultural, and historical contexts*» (Ellingson & Sotirin, 2020, p.108), diventano fonti essenziali di dati, che riguardano non solo il suo corpo, ma anche ciò che è sentito e ciò che è pronunciato dai/lle partecipanti (Turner & Norwood, 2013). Per raccogliere queste informazioni, si è ricorso alla stesura di diari riflessivi, in quanto, essendo caratterizzati da “spazi aperti” e da minori vincoli formali, incoraggiano la creatività del/la ricercatore/trice (Ellingson, 2017). Pur consapevoli che questi scritti rappresentino il fulcro del lavoro di osservazione e percezione sul campo, delineano sempre una versione parziale, limitata e ridotta dell’esperienza reale vissuta (Ellingson & Sotirin, 2020).

La stesura di questi diari ha caratterizzato l’intero svolgimento della ricerca, sia sotto forma di appunti testuali che di note vocali. In particolare, durante lo svolgimento delle attività laboratoriali, non sono stati raccolti “in diretta”, bensì sono stati collezionati al termine delle attività.

3.3.3 La dimensione etica della ricerca

L’intero disegno di ricerca è stato sottoposto al parere del *Comitato per la Ricerca Etica nelle Scienze Umane e Sociali (CAREUS)* dell’*Università di Siena*. Questo passaggio, sebbene risulti importante all’interno di qualsiasi ricerca fatta con le persone, risulta fondamentale all’interno di una *Embodied Inquiry*, in quanto dimensioni incarnate e risposte corporee spesso chiedono di aprirsi alla vulnerabilità, in modi che talora sono difficilmente prevedibili (Leigh & Brown, 2021). Ricorrere al parere del Comitato Etico non significa avere la certezza di svolgere una ricerca sicura, protetta e tutelata per tutti/e gli/le attori/trici coinvolti/e (Sharma et al., 2009) ma significa progettare, analizzare, agire avendo come priorità la salvaguardia e la tutela delle persone coinvolte nella ricerca, consapevoli che alcuni

rischi sono difficilmente prevedibili a monte e potrebbero emergere solo nel corso della ricerca stessa (Leigh & Brown, 2021; Johnson, 2021). Pertanto, i/la ricercatore/ricce dovrà vigilare in qualsiasi momento sia sul rapporto e sulle interazioni all'interno del campo (Ellingson, 2017) che sulle richieste fatte ai/lle partecipanti (Leigh & Brown, 2021).

Il *CAREUS*, in data 6 dicembre 2023, ha dato parere positivo allo svolgimento dell'indagine (cfr. Appendice A.2) chiedendo come unica condizione che il materiale raccolto durante la ricerca fosse custodito, per garantirne la protezione, dalla supervisor. Il Comitato ha inoltre approvato i moduli relativi al trattamento dati e al consenso alla partecipazione alla ricerca.

Prima di avviare le attività di ricerca sul campo, è stato chiesto a tutti/e i/le partecipanti, o ai/lle loro genitori/trici in caso di partecipanti minorenni, di firmare il consenso alla partecipazione all'indagine e al trattamento dati.

Per i/le ragazzi/e partecipanti alla Rassegna *PG-ONG*, il ricercatore ha provveduto a informare i/le referenti dei gruppi sulla natura della ricerca, rendendosi altresì disponibile a presentarla e a rispondere a eventuali domande di ragazzi/e e famiglie. I referenti hanno poi diffuso la modulistica agli/lle interessati/e, o ai/lle loro genitori/trici, proceduto a raccoglierla e a inviarla al ricercatore prima dell'arrivo alla manifestazione. Prima dell'avvio dei laboratori il ricercatore ha provveduto a controllare la presenza e la corretta firma delle liberatorie dei/lle partecipanti.

Per *FibroHelp*, le liberatorie sono state raccolte all'inizio del primo incontro laboratoriale e integrate nel corso dei successivi incontri in caso di nuove partecipanti.

Anche agli educatori teatrali intervistati per la review della pratica (cfr. capitolo 2, sezione 3.1), è stato fatto firmare il consenso alla partecipazione all'indagine e al trattamento dati. Anche questo momento di ricerca, volto a ricostruire la formazione del ricercatore, è stato approvato dal *CAREUS* con la medesima delibera.

Un'altra attenzione alla dimensione etica e, in particolare, verso la tutela del benessere dei/le partecipanti, è stata rivolta al gruppo *FibroHelp*. Alla luce delle caratteristiche della patologia, infatti, sono state adottate due ulteriori attenzioni. La prima, è consistita nell'esplicitare durante ogni consegna la possibilità di fermarsi, prendere una pausa dall'attività, cambiare posizione (da erette a sedute). Queste possibilità sono sempre disponibili per tutti/e i/le partecipanti a un laboratorio, il volerle esplicitare, in questo specifico contesto, significava rimarcare la priorità del benessere psicofisico sullo svolgimento dell'attività stessa. La seconda attenzione è stata quella di far scegliere alle partecipanti l'attività da svolgere: ad ogni incontro sono state date due alternative tra cui scegliere, caratterizzate da diversi livelli di attivazione fisica.

3.4 La fase di intervento

Individuati i contesti e i/le partecipanti, definiti gli strumenti d'indagine, e impegnati nella protezione e nella tutela dei soggetti coinvolti nella ricerca, è stato possibile dedicarsi alla fase empirica di intervento. L'indagine è stata condotta e si è alimentata nei laboratori performativi teatrali condotti con i/le ragazzi partecipanti al *PG-ONG* e le donne del gruppo *FibroHelp*. Se la review della pratica ha permesso di evidenziare gli intenti e le finalità dei laboratori nonché alcuni elementi dello stile di conduzione degli stessi da parte del ricercatore, si ritiene fondamentale precisare ed esplicitare il ruolo del ricercatore/educatore teatrale nel contesto di indagine prima di descrivere nel dettaglio le attività proposte ai/le partecipanti. Il capitolo si concluderà con la presentazione di alcune difficoltà incontrate nel corso della ricerca e, attraverso le domande che il ricercatore si è posto all'emergere di questi imprevisti, saranno presentati i tentativi di "soluzione".

3.4.1 Il ruolo del ricercatore nel laboratorio

Come si è visto nella review della letteratura, all'interno del paradigma dell'*Embodied Inquiry*, il/la ricercatore/trice è coinvolto/a attivamente nel processo di ricerca: non solo come *outsider* che ha accesso al campo, ma come membro attivo e partecipa al contesto (Wacquant, 2015). Si trova pertanto a mediare e a negoziare il suo ruolo di *outsider*, come esperto/a del fare ricerca, con quello di *insider*, quale nuovo/a partecipante al contesto e membro del gruppo studiato (Thanem & Knights, 2019), condividendo talora anche esperienze, vissuti, stili di vita e caratteristiche fisiche del gruppo oggetto d'indagine (Wacquant, 2006; Turner & Norwood, 2013; Ellingson, 2017; Thanem & Knights, 2019). Il/la ricercatore/trice smette pertanto di essere "solo" un/a ricercatore/trice che studia un fenomeno, ma, all'interno del campo è un sistema complesso, un insieme inestricabile di valori, storie e identità, che si intrecciano sia con il contesto che con i/le partecipanti (Sharma et al., 2009).

All'interno del contesto di indagine il ricercatore si è trovato a ricoprire questo posizionamento "ibrido", muovendosi tra l'essere un *outsider* e un *insider*. In quanto educatore teatrale si collocava esternamente al gruppo, non condividendo esperienze e vissuti, né di carattere formativo e artistico, con i/le ragazzi/e del PG-ONG, né medico e diagnostico, con le donne di *FibroHelp*. Una differenza anche anagrafica, con entrambi i gruppi, e di genere con le donne di *FibroHelp*. Al contempo però all'interno dello spazio laboratoriale, lavorava, giocava, sperimentava assieme ai/le partecipanti, non riducendosi a guardare l'esperienza, osservandola e sfruttandola, separandosi dell'attività e dalla ricerca, estraniandosi in un luogo "sicuro", ma impegnandosi concretamente, attivamente, con tutti i sensi e il proprio corpo (Spain, 2024). Questo entrare e diventare, in un certo modo, parte del gruppo, è stato rafforzato all'interno del PG-ONG, in quei gruppi di ragazzi/e "veterani/e" che in passate edizioni avevano già conosciuto il ricercatore in veste di partecipante alla rassegna. Nonostante la sua partecipazione attiva alle attività laboratoriali insieme ai

gruppi, il ricercatore ha sempre occupato, rispetto a questi ultimi, una posizione di potere: era lui a proporre le attività, a scandire i tempi e a dare le consegne. Il suo posizionamento, così, all'interno dei laboratori, non è risultato fisso, univocamente determinato, ma è stato "dinamico", in relazione all'andamento delle attività e alle caratteristiche ed esigenze dei/le partecipanti. Indubbiamente, come fa notare Spain (2024), il compito di un/a ricercatore/trice che al contempo è il/la conduttore/trice della proposta laboratoriale, è quello di garantire a ogni singolo/a partecipante di sentirsi a proprio agio all'interno delle attività, senza forzarlo/a e senza chiedere nulla che non sia sicuro.

3.4.2 Gli interventi laboratoriali

Le proposte laboratoriali sviluppate con i gruppi non sono state le stesse. Il ricercatore, a seconda del contesto e dei/le partecipanti ha scelto quale attività proporre tra un "paniere" di quattro. Sebbene queste affrontino tematiche diverse, prevedano un coinvolgimento differente e impieghino oggetti e attrezzatura dissimili, tanto da rendere necessaria una loro presentazione, è possibile individuare alcune caratteristiche comuni delle proposte.

Punti di contatto: musiche, ricercatore e struttura

Tutti i laboratori sono caratterizzati dall'impiego di musiche. La scelta di queste non è casuale, ma è precisa e puntuale, tarata sull'attività che verrà proposta ai/le partecipanti. Le musiche permettono di instaurare una dimensione emotiva che riempie l'intero spazio fisico, luogo del laboratorio, avvolgendo i/le partecipanti, fin dal loro ingresso. Nei laboratori, la musica è riprodotta da un dispositivo del ricercatore ed è amplificata tramite l'utilizzo di una cassa.

Il ricercatore, nel suo posizionamento "dinamico" tra la proposta dell'attività e la partecipazione in prima persona, rappresenta un ultimo ulteriore punto in comune tra le proposte. Una partecipazione non finalizzata a dimostrare come la consegna vada svolta, quanto piuttosto a

mettersi in gioco, potenzialmente sullo stesso livello dei/le partecipanti. Un ricercatore al contempo pronto e disponibile, in corso d'opera, a modificare l'attività in risposta delle contingenze specifiche del contesto e dei/le partecipanti.

Tutti i laboratori, infatti, condividono una struttura che prevede il coinvolgimento sia della dimensione fisica e corporea, che di quella razionale e cerebrale dei/le partecipanti. Queste due dimensioni possono essere attivate contemporaneamente oppure in successione tra loro. Inoltre, alla fine della proposta laboratoriale, è sempre attivato un momento di riflessione sull'esperienza appena avuta. La struttura degli interventi è pianificata attentamente, ma può subire modifiche e cambiamenti alla luce delle risposte dei gruppi, del setting, o di imprevisti sorti durante lo svolgimento del laboratorio. Per questo, più che programmi stringenti, le scalette delle attività sono da intendersi quali *roadmap*: possibili percorsi progettati “a tavolino” che possono in qualsiasi momento deviare dal tracciato prefigurato.

*Laboratorio 1: Cicatrice*¹³

In questo laboratorio il tema di fondo è quello delle cicatrici, quali cristallizzazioni indelebili di esperienze dolorose e/o traumatiche del passato. Le attività sono finalizzate all'esplorazione e alla riflessione su questi eventi, senza alcuna finalità di tipo terapeutico. I/le partecipanti, con una musica di sottofondo (*The only boy awake* - Meadows), sono invitati/e a entrare nella stanza individualmente e a occupare lo spazio come preferiscono, potendo anche guardare il disegno di una sagoma umana, posto al centro dello spazio di lavoro. Al termine della musica, il ricercatore al fine di avviare un dialogo di gruppo sul tema della cicatrice,

¹³ Il paragrafo trae spunto dagli atti del Convegno ITLC 2024: Gottardo, G. & Ferguson, J. (2024). Embodied Transformations: Exploring Scars and Stories in Transformative Learning. In L. Fabbri, M. Fedeli, P. Faller, D. Holt & A. Romano (a cura di), *Getting Transformation into Good Trouble: Making new spaces of possibility with community and in practice*, 105-112.

formula alcune domande stimolo quali: cosa rappresenta il disegno, che tipo di cicatrici esistono, che cosa rappresentano. È chiesto poi ai/lle partecipanti di dividersi in coppie, a turno, sulla musica (*Sans Souci* - Pètr Aleksänder) ognuno/a dovrà raccontare al/la proprio/a compagno/a la storia delle proprie cicatrici usando solo i movimenti e senza ricorrere alle parole. Il/la componente della coppia che “ascolterà” la storia del/la compagno/a dovrà riprodurla contemporaneamente, come se fosse uno specchio. Al termine del “racconto” delle storie il ricercatore consegna a ciascuna coppia un foglio bianco e due penne, senza dare alcuna consegna. L’assenza di indicazioni garantirà a ciascun/a partecipante di scegliere se e come interagire con il/la compagno/a. Successivamente il ricercatore segnerà sulla sagoma umana con dei pennarelli colorati le proprie cicatrici. A queste potranno essere assegnati dei “nomi” o delle parole che le accompagnano. Il ricercatore aspetta, sempre senza dare indicazioni o istruzioni, l’arrivo dei/lle partecipanti. Qui, chi vorrà potrà, con un sottofondo musicale (*Broken* - Patrick Watson), rappresentare le proprie cicatrici sulla sagoma umana. Durante questa fase, la sagoma umana inizialmente vuota e bianca inizierà a riempirsi e a colorarsi, con i contributi dei/lle partecipanti che vorranno prendere il pennarello. Al termine della fase di “scrittura” la parola tornerà ai/lle partecipanti, che guidati dal ricercatore, potranno esplorare cosa è successo durante le attività, guardando i “prodotti” creati, confrontandosi sulle cicatrici emerse, condividendo esperienze ed emozioni. Il ricercatore, spiegando l’arte giapponese del Kintsugi (Santini, 2018), su un sottofondo musicale (*Loneley cowboy* - Kaleo¹⁴), conclude l’incontro proponendo una personale interpretazione sul significato delle cicatrici.

¹⁴ La versione utilizzata nel laboratorio è una cover registrata e “regalata” al ricercatore da un ragazzo che aveva partecipato a questo laboratorio all’interno dell’edizione 2023 della rassegna *PG-ONG*

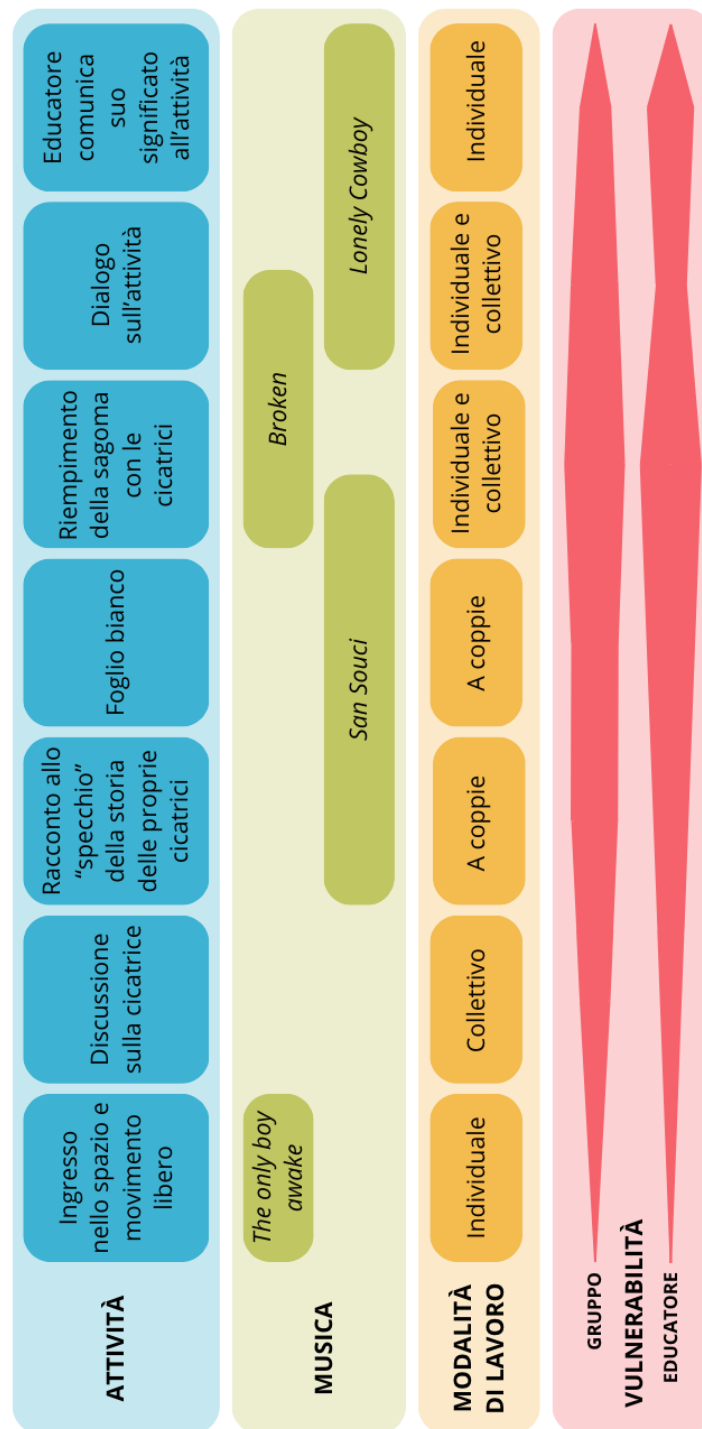


Fig. 16 - Il flow del laboratorio *Cicatrice* - Elaborazione dell'autore

Laboratorio 2: Limite

Le attività proposte in questo laboratorio sono finalizzate a esplorare il concetto di limite. Partendo dall'esplorazione dell'equilibrio quale proprio

limite fisico, si vuole promuovere l'individuazione nei/le partecipanti dei propri limiti, delle cose che bloccano, impediscono la propria realizzazione e il raggiungimento degli obiettivi personali.

I/le partecipanti sono fatti/e entrare nello spazio di lavoro, che hanno la possibilità di esplorare per tutta la durata della musica (*So Far* - Ólafur Arnalds). In un angolo della stanza è presente una linea, realizzata con del nastro adesivo, che separa lo spazio di lavoro in due zone di grandezze diverse. Al termine della musica, il ricercatore chiede ai/le partecipanti riuniti/e in gruppo cosa possa raffigurare quella linea tracciata a terra per facilitare un dialogo sul tema del limite. Individualmente, sulla canzone successiva, *Loom* di Ólafur Arnalds, ciascuno/a è invitato/a a esplorare il limite del proprio equilibrio: attraverso movimenti liberi nello spazio si cercherà di individuare il punto “estremo” di equilibrio. Successivamente il ricercatore lasciando il tempo di un'altra musica (*This place is a shelter* - Ólafur Arnalds) invita ciascun/a partecipante a scrivere i propri limiti personali su dei post-it e ad attaccarli in modo tale che non siano leggibili sopra la linea tracciata sul pavimento. Si torna quindi a lavorare sull'equilibrio, andando prima, sulle note di *Back to the sky* di Ólafur Arnalds, a sperimentare come cambia il limite se si lavora in coppia con qualcuno/a altro/a, poi su *Ekki bugsa* di Ólafur Arnalds, a provare a vedere cosa succede lavorando e affidando il proprio peso all'intero gruppo. Il ricercatore, dopo aver lasciato il tempo necessario affinché tutti/e provino a superare i propri limiti d'equilibrio affidandosi al gruppo, propone di scrivere sui post-it, questa volta in maniera visibile dei consigli che potrebbero essere efficaci, per riuscire a superare i limiti. I post-it sono poi attaccati sulla zona di pavimento “oltre” il limite, e facendo ripartire l'ultima canzone, tutti/e sono invitati a leggere i consigli presenti sul pavimento, individuando e prendendo quello che a loro “risuona” come più significativo per se stessi/e. Dopo un momento di confronto collettivo sull'attività sperimentata e sui limiti, ogni partecipante, prima di uscire dallo spazio, può raccogliere “alla cieca” e portare con sé uno dei limiti attaccati sulla linea.

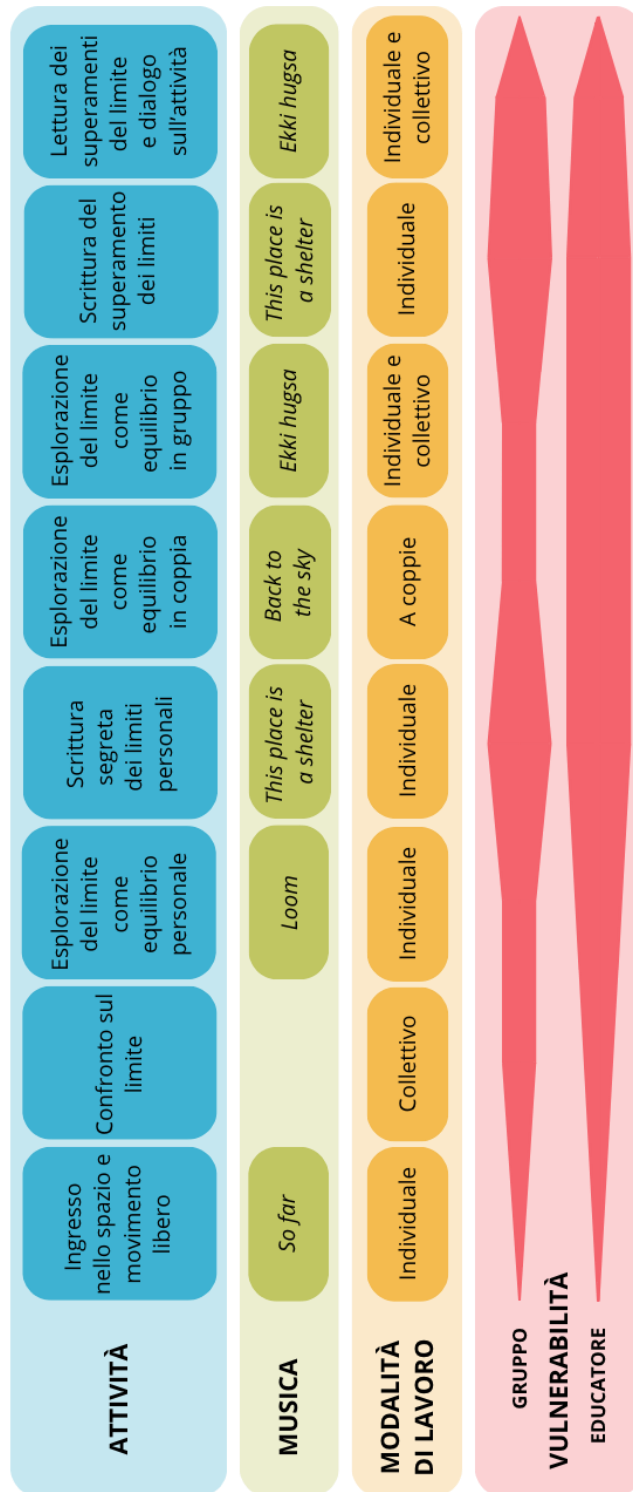


Fig. 17 - Il flow del laboratorio *Limite* - Elaborazione dell'autore

*Laboratorio 3: Casa*¹⁵

Questo laboratorio intende promuovere una riflessione nei/le partecipanti sul termine “casa”. In italiano, infatti, la parola traduce sia il termine inglese “*house*” che “*home*”; se il primo si riferisce alla casa in quanto edificio, struttura, il secondo rimanda a una dimensione più affettiva e familiare.

L'attività inizia con l'ascolto della canzone *Home II* di Dotan. I/le partecipanti sono invitati/e ad ascoltare le parole della canzone, e al termine della stessa, in gruppo viene disambiguata la polisemia del termine “casa”. È chiesto ai/le partecipanti di dividersi in coppie, uno/a dopo aver bendato il compagno/a avrà il compito di guidarlo/a nello spazio per tutta la durata della musica, prendendosene cura. Contemporaneamente, chi guida dovrà raccontare al compagno/a, che potrà solo ascoltare, la risposta a una domanda formulata dal ricercatore. Al termine della musica i ruoli si invertono: la persona che guida diventerà quella guidata. Dopo che i ruoli si sono invertiti, prima della formulazione della domanda successiva, a ciascun/a partecipante, è dato del tempo per segnarsi individualmente su un foglio ciò che lo/a ha colpito/a. La procedura viene iterata per le seguenti domande: (1) Che cos'è per te casa? (2) Se dovessi lasciare per sempre, improvvisamente, la tua casa, quale sarebbe l'unica “cosa” che porteresti con te? (3) Come ti immagini la tua casa nel futuro? Al termine il gruppo si ritrova in cerchio, dove, sulla musica, individualmente ciascuno/a potrà riguardare quello che ha scritto durante l'attività. Il ricercatore faciliterà quindi una discussione di gruppo su quanto emerso, sui punti di contatto e di divergenza che i/le partecipanti vorranno esplorare, nonché sull'esperienza di guidare ed essere guidati.

¹⁵ Il laboratorio è stato progettato a “sei mani” per un intervento in una scuola superiore. Si ringraziano Alessandro Gatto e Natascia Lauto senza il quale e la quale la proposta non sarebbe venuta alla luce.

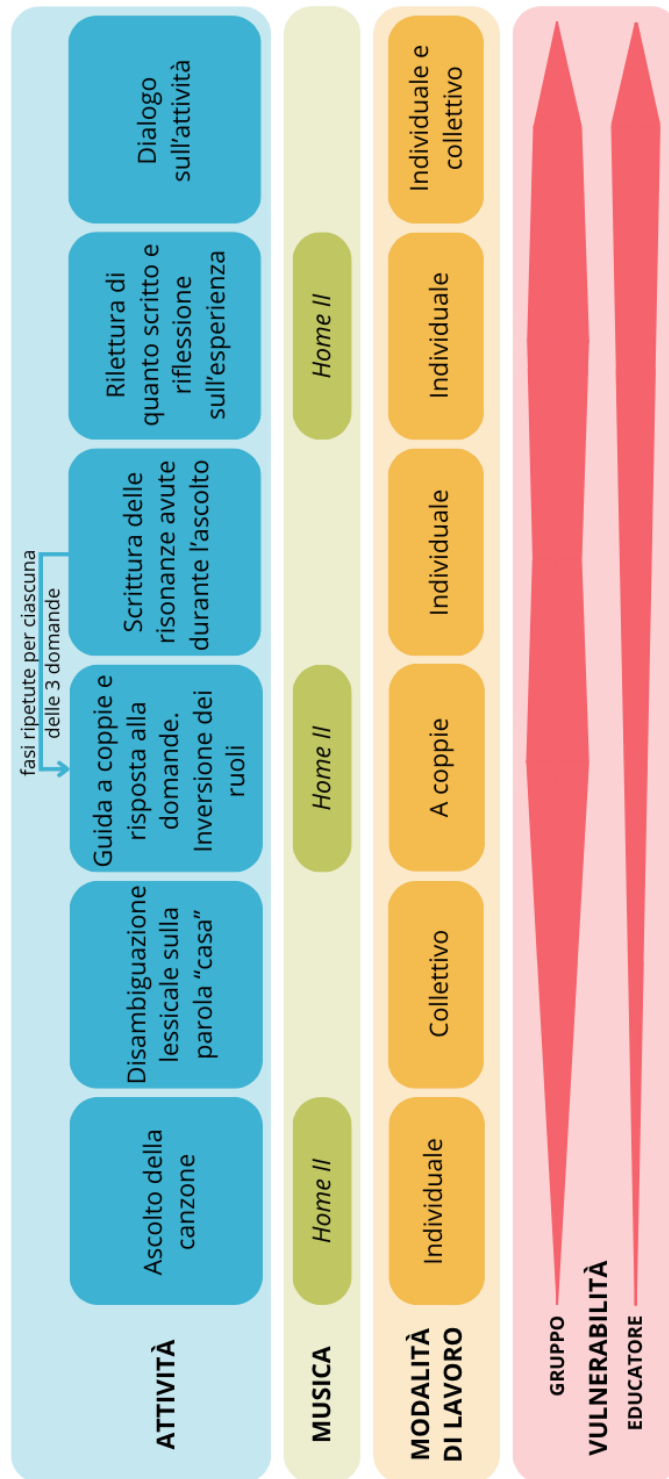


Fig. 18 - Il flow del laboratorio *Casa* - Elaborazione dell'autore

*Laboratorio 4: Fibrobox*¹⁶

Le attività di questo laboratorio si ispirano alle *Identity Box* di Nicole Brown (2018; 2020), uno strumento di ricerca volto a indagare l'esperienza di vita e biografica di persone a cui è stata diagnostica la fibromialgia, mediante l'impiego di metodi creativi. Nel laboratorio, attraverso l'utilizzo di oggetti di uso quotidiano e di performance, si vuole esplorare il significato della malattia, anche grazie alle possibilità offerte dalla metafora di rappresentare, organizzare e dare voce ai concetti più astratti (Lakoff & Johnson, 2003).

Prima del laboratorio è chiesto ai/lle partecipanti di rispondere ad alcune domande scegliendo uno o più oggetti che dovranno essere portati con loro al successivo incontro all'interno di una scatola. Le domande sono: (1) Chi sei? (2) Come ti vedono gli/le altri/e? (3) Che cos'è la fibromialgia? (4) Com'è la vita con la fibromialgia?

Il laboratorio inizia con l'ingresso dei/lle partecipanti nello spazio che, portando con sé la scatola e interagendoci, sulla musica (*Corn* - Nils Frahm), potranno sperimentare diversi tipi di camminata. Al termine, sono invitati/e ad aprire la propria scatola, scegliendo se e come disporre il contenuto nello spazio. In cerchio, sulla musica (*Lighthouse* - Patrick Watson) ciascuno/a si presenta agli/lle altri/e con il proprio nome, un gesto e presentando il proprio oggetto che risponde alla domanda "Chi sei?" Poi, divisi/e in gruppi ognuno/a mostrerà l'oggetto che risponde alla seconda domanda "Come ti vedono gli/le altri/e?" chiedono ai/lle compagni/e di ipotizzarne il significato. Tornati/e in gruppo ognuno/a presenterà il proprio terzo oggetto, "Che cos'è la fibromialgia?" Successivamente, in maniera individuale, ciascun/a partecipante metterà in scena la risposta alla domanda: "Com'è la vita con fibromialgia?", rappresentando con il proprio corpo l'oggetto scelto. Per la brevissima

¹⁶ Sebbene le partecipanti del laboratorio considerato nel presente elaborato siano tutte donne, in questo paragrafo saranno utilizzati entrambi i generi in quanto il flow dell'attività si presta ad essere utilizzato con tutti e tutte le partecipanti.

performance, che sarà messa in scena davanti agli/le altri/e partecipanti, potranno essere impiegate canzoni e altri materiali necessari. Al termine dell'attività tutti/e si ritrovano in cerchio per un momento di condivisione su quanto emerso e sulle immagini affiorate durante il laboratorio.

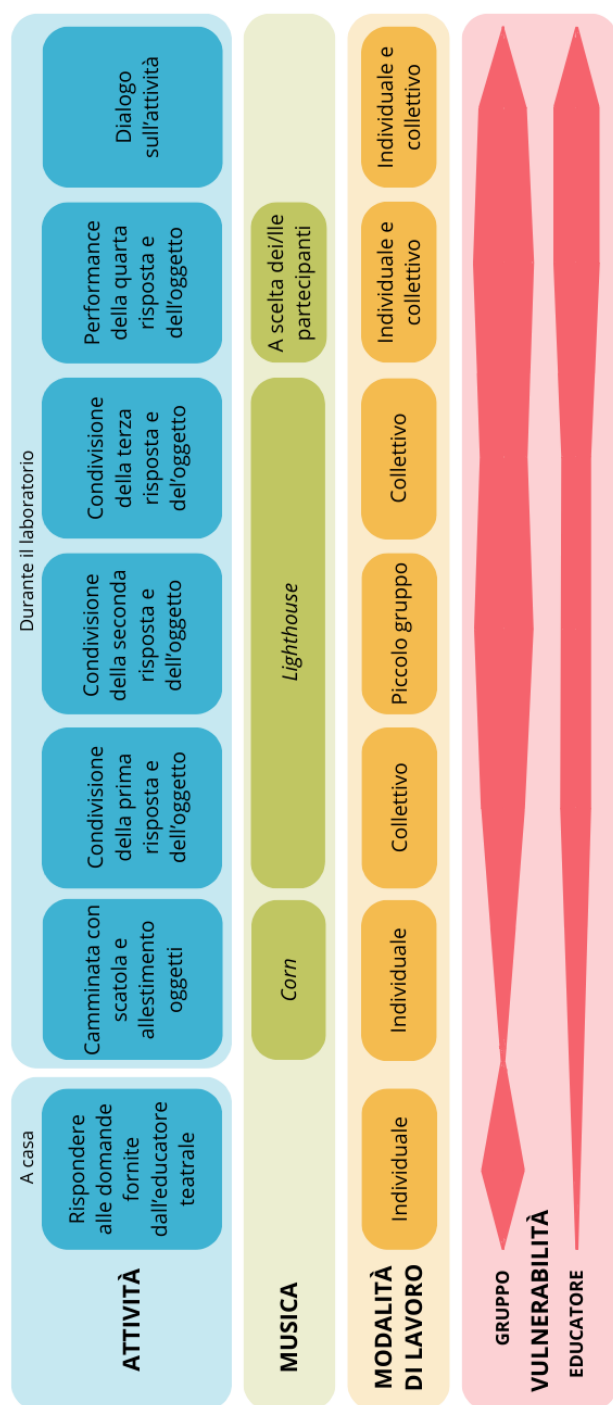


Fig. 19 - Il flow del laboratorio *Fibrobox* - Elaborazione dell'autore

3.4.3 Gli imprevisti della ricerca

La fase empirica di una ricerca è un momento altamente progettato, frutto di settimane, se non mesi, di pianificazioni e preparazioni per permettere, prima, l'ingresso nel campo e, poi, lo svolgimento delle attività. Nonostante tutte le fasi preliminari di ideazione dell'intervento, l'entrata nel campo porta sempre con sé l'inaspettato: difficoltà, incidenti, imprevisti diventano delle realtà con cui il/la ricercatore/trice deve entrare in dialogo. Spesso non esistono manuali, strategie e formule vincenti che "facciano sparire" il problema; il non-previsto che nasce nel campo trova spesso la sua soluzione nel campo stesso, assumendo posizioni riflessive e imparando a gestire l'inatteso. Anche questa ricerca ha incontrato delle difficoltà, alcune più piccole, altre più grandi, che hanno influenzato sia lo svolgimento delle attività teatrali che la produzione dei dati. Non raccontare questi momenti di disorientamento comporterebbe innanzitutto il venire meno ai principi di trasparenza della ricerca, manifestando l'abitudine, oramai interiorizzata, a non considerare e a non tematizzare gli imprevisti, i giochi di potere e le contraddizioni emersi durante la ricerca (Fabbri et al., 2024), significherebbe nascondere il non previsto "sotto al tappeto" per mettere in luce solo ciò che ha funzionato, denotando la tendenza a configurare la ricerca come un processo lineare, controllato e prevedibile. Ma la ricerca è tutt'altro: è imprevisto, sono fermate (e a volte anche soste) inaspettate, sono deviazioni, è tornare indietro, affrontare una svolta non calcolata, è trovarsi davanti a una salita, o addirittura trovarsi di nuovo al punto di partenza.

L'accesso al campo: quando identità e parole fanno la differenza

I primi contatti con *FibroHelp* (novembre 2023) sono stati facilitati da una *gatekeeper* (Creswell, 2012): la madre del ricercatore, anch'essa affetta da fibromialgia e membro del gruppo. Dopo un primo contatto telefonico e l'invio del progetto, sono seguiti incontri con la presidentessa e la tesoriera del gruppo volti a presentare "in presenza" l'attività e pianificare gli incontri (dicembre 2023). L'unica difficoltà emersa riguarda la

questione tempo: riuscire a trovare delle date che andassero bene alle partecipanti, al ricercatore e in cui fosse anche disponibile lo spazio individuato per lo svolgimento dell'attività, non è stato semplice, ma con qualche "incastro" è stato possibile, pianificando complessivamente cinque incontri nei mesi di marzo, aprile e maggio 2024. Nelle settimane successive la presidentessa ha comunicato l'interesse del gruppo per il progetto. A una settimana dal primo incontro, il ricercatore, che vive in Toscana, prima di partire per il Veneto, dove ha sede l'associazione, scrive alla presidentessa per ricordare l'appuntamento. Silenzio. Dopo un paio di giorni la presidentessa chiama il ricercatore affermando che il gruppo sta attraversando un periodo di difficoltà, che la partecipazione alla vita associativa è sempre più limitata, e che è costernata ma deve annullare gli incontri programmati in quanto al momento solo tre persone avevano manifestato interesse per l'attività. Panico. Uno dei due gruppi di partecipanti, dopo mesi di "corteggiamento", a pochi giorni dall'avvio dell'attività, abbandona la ricerca. Il ricercatore ha quindi iniziato a tematizzare alcune dimensioni che, fino ad allora, non aveva considerato esplicitamente.

Quanto ha influito essere un giovane ricercatore bianco, sano, nel dover entrare in un campo costituito da donne, malate, di età media? Come è stata presentata l'attività alle partecipanti da parte della presidentessa e della tesoriera? Che cosa immaginano di fare nel laboratorio? Singolarmente o come associazione, si aspettano di avere qualcosa in cambio dalla partecipazione alla ricerca?

Il ricercatore ha pertanto deciso di proporre un nuovo incontro (4 giugno 2024), al fine di presentare se stesso e la ricerca, direttamente a tutte le partecipanti e mostrare un'attività tipo. Non sarebbe stata necessaria la presenza di tutto il gruppo, ma solamente quella delle persone interessate o incuriosite dall'attività. Durante questo incontro, il ricercatore ha presentato la ricerca e se stesso, esplicitando il suo legame di parentela con la madre, presente anch'essa. È seguito poi lo svolgimento, con le sette donne presenti dell'attività "Casa" (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2). Uscendo dal laboratorio il ricercatore è stato fermato da una delle donne che gli ha

detto che quello che avevano fatto quella sera non era teatro e che nel gruppo WhatsApp dell'associazione, molte partecipanti avevano avuto paura della parola "teatro" e non sentendosi a loro agio nel recitare, avevano preferito non presenziare all'incontro.

Rinunciare o persistere? Quando si "perdono" partecipanti

Dopo l'incontro laboratoriale del 4 giugno con *FibroHelp*, il ricercatore ha programmato i successivi incontri con il gruppo, molto entusiasta di riprendere le attività nei tre incontri calendarizzati per la fine di novembre 2024, dopo la pausa estiva. Ripresi i contatti con la presidentessa dell'associazione, il ricercatore scopre che l'associazione il 4 novembre si è sciolta. Il periodo di difficoltà che la stessa ha attraversato a inizio anno, ha portato la presidentessa a rinunciare all'incarico, con il conseguente scioglimento dell'associazione. Nuovo smarrimento per il ricercatore. Dopo aver "inseguito" il gruppo per più di un anno, si è trovato, nuovamente, senza partecipanti.

Che cosa fare? Dove avrebbe trovato dei/le nuovi/e partecipanti all'indagine?

L'ex-presidentessa comunica che alcune partecipanti continuano a incontrarsi informalmente, nonostante lo scioglimento dell'associazione. Questo gruppo ristretto, sebbene meno frequentemente, continuava a trovarsi per condividere conoscenze, informazioni e consigli sulla patologia, nonché esperienze e vissuti quotidiani. Il ricercatore, vedendo in questo gruppo una sorta di comunità di pratica (Wenger, 2006) che grazie alla forza dei legami interni presenti tra le partecipanti è riuscita a sopravvivere alla chiusura dell'associazione, l'ha ritenuta una realtà interessante da coinvolgere. Ha quindi deciso di resistere, di continuare a "persistere", rendendosi disponibile per nuovi incontri laboratoriali, che sono stati programmati e realizzati il 29 novembre, il 2 e il 4 dicembre 2024.

L'etica prima di tutto: quando mancano le liberatorie

Come si è visto la dimensione etica e la tutela dei/le partecipanti rappresentano dimensioni fondamentali all'interno dell'*Embodied Inquiry*, che diventano delle vere e proprie priorità all'interno del contesto di ricerca.

Ma cosa significa concretamente all'interno del campo? Siamo davvero disposti e pronti a rinunciare ai dati per la tutela dei/le partecipanti? Una singola persona può inficiare un'indagine che coinvolge un intero gruppo?

Queste domande hanno abitato il ricercatore prima, durante e dopo lo svolgimento di un laboratorio svolto all'interno della rassegna PG-ONG. Questo laboratorio prevedeva l'unione di due gruppi provenienti da realtà geografiche completamente diverse e composti uno esclusivamente da ragazze e l'altro solo da ragazzi. La famiglia di una ragazza minorenni non aveva firmato la liberatoria per la partecipazione all'indagine. Il laboratorio, in quanto attività prevista all'interno della Rassegna si doveva svolgere, e non poteva essere esclusa la studentessa in quanto membro del gruppo, al contempo non si potevano “dividere” i due gruppi in quanto non sarebbe stato possibile in termini di tempo svolgere l'attività separatamente per i due gruppi. Il ricercatore ha deciso quindi di rinunciare a raccogliere dati da quello specifico laboratorio, anche se ha significato in un certo qual modo “tradire” la disponibilità dei/le partecipanti e delle famiglie che si erano resi/e disponibili a partecipare all'indagine. Questa scelta è stata influenzata dalla convinzione che all'interno delle metodologie performative sia impossibile “escludere” dalle osservazioni la singola ragazza senza liberatoria. In quanto attività di gruppo, le relazioni e gli scambi tra i/le partecipanti sono tutti essenziali e vitali per ciò che è generato dal contesto: separare un elemento, una partecipante, avrebbe significato rinunciare alla visione olistica e globale tipica dell'approccio di ricerca adottato.

Di chi sono i dati? Quando i dati prendono il “volo”

I dati a chi appartengono? Sono dei/le partecipanti, in quanto rappresentano una loro espressione? Sono del ricercatore poiché ha predisposto l'attività e il setting

laboratoriale? Oppure sono di entrambi, in quanto prodotto di un'attività condivisa? Che diritto ha il ricercatore di "pretendere" e chiedere di tenersi dati (soprattutto se questi sono il frutto di una performance o di un processo artistico)? Come può il ricercatore documentare la ricerca se i dati vengono "portati via" dai/le partecipanti?

Al termine di un laboratorio alla rassegna PG-ONG, quando tutti/e i/le partecipanti sono usciti/e dalla stanza e il ricercatore, da solo, sta riordinando lo spazio per il gruppo successivo, una partecipante rientra chiedendo se fosse possibile avere il disegno della sagoma che il suo gruppo aveva creato durante l'attività. Il ricercatore acconsente, consegna l'artefatto materiale realizzato durante il laboratorio e saluta la ragazza che esce dalla stanza soddisfatta con la sagoma sotto il braccio. Finito di sistemare lo spazio il ricercatore si siede, apre il suo diario e inizia a scrivere quanto emerso durante l'attività, quando all'improvviso realizza di aver consegnato dei dati a una partecipante. Terrore. Una parte dei dati sono stati persi o, meglio, sono stati "restituiti" a coloro che hanno contribuito alla loro generazione. Qualsiasi resoconto potrà scrivere di quell'esperienza laboratoriale avrà un "buco", presenterà una mancanza che non potrà essere colmata. Quella sagoma è diventata una sorta di dato "fantasma", esistente, ma non documentabile, presente nella memoria dei/le partecipanti all'attività, ma invisibile per tutti/e gli/le altri/e. Il ricercatore, non avendo ancora preso una decisione sul da farsi, il giorno successivo cerca la partecipante per chiedere il motivo per cui abbia voluto portarsi via la sagoma. Questa risponde che quell'oggetto, oltre a essere un ricordo dell'attività, teneva traccia di una serie di parole importanti, che non voleva andassero perdute. La ragazza ha poi acconsentito che il ricercatore fotografasse la sagoma quale dato per la ricerca. La richiesta di scattare la foto è nata nel ricercatore dopo aver sentito le motivazioni della "presa" del dato: la studentessa non voleva nascondere ciò che era emerso o celare qualcosa, sentiva il bisogno di custodire ciò che era stato generato collettivamente quale ricordo prezioso e significativo.

Cos'è un dato? Quando sono creati dati inattesi

Nelle ricerche che si servono dei mezzi artistici, come si è visto nel primo capitolo, i dati possono assumere forme diverse: performance (Denzin, 2003; Harris & Sinclair, 2014; Ntelioglou, 2015; Ellingson, 2017), collage (Vacchelli, 2018a; 2018b), oggetti contenuti in scatole (Brown, 2018; 2020), sabbie e pupazzi (Leigh & Brown, 2021), disegni e illustrazioni (Gastaldo et al., 2012; Vacchelli, 2018a). Sebbene il/la ricercatore/trice sia pronto/a a raccogliere dati inusuali e a volte anche molto “lontani” dalle concezioni positivistiche ed elitarie di produzione della scienza (Fox, 2015), talvolta la manipolazione dei materiali è tale da cogliere di sorpresa il/la ricercatore/trice. Durante lo svolgimento del laboratorio “Limite” (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2) con un’associazione di ragazzi/e nel corso del *PG-ONG*, a un certo punto una partecipante compie un’azione inaspettata: anziché uscire dallo spazio di lavoro, raccoglie tutti i post-it depositati sulla linea di limite e, sotto gli occhi dei/lle compagni/e e del ricercatore, li accartoccia, creando una grande palla. Con uno scatto inizia a muoversi per la stanza, poi si ferma chiedendo se non ci fosse un cestino per buttare via la “palla” appena creata, in quanto quelle cose scritte e depositate sul limite bloccano, fermano, impediscono di andare avanti, di migliorare, di superarsi. Vista l’indisponibilità del cestino, uscendo dal laboratorio comunica che avrebbe lasciato lì la “palla”, depositandola su un lato della stanza, dove erano presenti tutti i materiali del ricercatore.

Quali informazioni ci trasmette quella palla? Può essere considerata come un dato? Come interpretarla? Quali dati “nasconde” al suo interno? Qual è la cosa più “giusta” da fare: buttarla via, conservarla così com’è, aprirla? Quanti livelli ci sono di lettura di un dato?

Il ricercatore ha deciso di conservare la palla (che nel frattempo si è “decomposta”), inizialmente ha pensato di aprirla, di scioglierla, per leggere il contenuto dei singoli post-it, successivamente ha cambiato idea. Quell’azione fisica, intenzionale e inaspettata, che ha colto tutti/e di sorpresa, che ha “rotto” il ritmo del laboratorio, non può essere ignorata, tanto meno annullata, “aprendo” il risultato materiale dell’azione stessa.

Al contempo tutti/e gli altri/e partecipanti hanno assistito all'azione senza intervenire, nessuno/a ha cercato di bloccare la compagna o di opporsi alla ricerca del cestino. La loro non-azione è un'azione deliberata: accettano la creazione di quella palla, la distruzione metaforica dei loro limiti, e scelgono di non intervenire. “Aprire” la palla, leggere quei post-it secondo il ricercatore rappresenterebbe quindi l'esercizio del proprio potere, della propria superiorità sui/le partecipanti, simboleggerebbe la rottura delle regole del gioco laboratoriale, dei legami di pariteticità creati nel corso dell'attività.

Resistere o improvvisare? Quando i/le partecipanti cambiano le regole del gioco

Non sempre il/la ricercatore è carico/a e pieno/a di energie e talvolta quando la stanchezza si fa sentire, ci si può spiegare male. Durante la rassegna *PG-ONG*, in uno dei laboratori “Cicatrice” (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2), il ricercatore non è stato particolarmente chiaro con la consegna. Il risultato è stato che i/le ragazzi/e, dopo essere entrati/e nello spazio laboratoriale, non si siano fermati/e al termine della musica, ma anzi, hanno avviato una lunga improvvisazione fisica senza l'utilizzo della parola.

Qual è il modo più corretto di procedere con il laboratorio? È necessario interrompere la performance oppure lasciarla andare avanti per vedere come andrà a finire? È importante che la scaletta dell'intervento proceda indipendentemente da quello che sta succedendo? È necessario che il ricercatore adotti lo stesso canale comunicativo dei/le partecipanti (solo movimento e niente parole)? Che dati saranno raccolti se la proposta laboratoriale è diversa dalle altre?

Quando vengono meno la struttura e l'organizzazione e l'imprevisto coglie di sorpresa, si calpesta un territorio fragile e impalpabile, si entra in un abisso in cui tutto può accedere (Negro, 2006) Dopo essersi sentito come paralizzato e aver cercato mentalmente di prevedere i possibili risvolti futuri delle sue azioni, il ricercatore ha scelto di intervenire. L'ha fatto in quanto dopo una ventina di minuti di improvvisazione dei/le ragazzi/e, ha ritenuto che la situazione “non decollasse”, non potesse

andare avanti senza ulteriori stimoli dall'esterno. Ha deciso di entrare nell'improvvisazione alle stesse regole proposte dal gruppo: non utilizzare la voce, ma solo il corpo. È così entrato nello spazio e avvicinandosi alla sagoma ha messo a disposizione i pennarelli colorati e prendendone uno rosso ha scritto in verticale fuori dalla sagoma la parola "CICATRICI" e ha aspettato. Una ragazza ha preso in mano un pennarello e utilizzato per scrivere su una compagna, così il ricercatore ha preso un altro pennarello e, allo stesso modo, ha scritto sul braccio della prima ragazza "Coraggio". A quel punto, avendo a disposizione i pennarelli, i/le partecipanti non solo hanno utilizzato la sagoma per scrivere, ma si sono serviti/e di un grande rotolo di scottex presente nella sala per lasciarsi messaggi. Il ricercatore ha messo così a disposizione penne e fogli che si sono ben presto popolati di scritte, parole e disegni. La chiusura del laboratorio è stata diversa dal solito: i riferimenti al *kintsugi* sono stati dati per iscritto e poi, c'è stato un grande abbraccio collettivo che si è trasformato in un ballo "brutto", sfrenato e liberatorio. Il laboratorio, partito con lo stesso incipit, si è sviluppato in maniera completamente diversa, seguendo le proposte e il ritmo dei/le partecipanti. Il ricercatore ha deciso che (af)fidarsi del gruppo era la condizione più corretta per rispettare il flusso dell'attività, arrivando eventualmente a risultati unici e irripetibili.

Capitolo quattro

I risultati della ricerca

E il corpo, cosa dice il corpo?
Ascoltalo una buona volta, senza
considerarlo alla stregua
di un pesante carapace
che sei costretto a trascinarti
appresso. Cerca con cura il nesso
tra radicamento e milza, fegato
e coraggio, paura e reni,
affetto e cuore. Raccogliilo
il calore luminoso che sale
dalle estremità, carica nuova
energia, inspira a fondo.

Ammettilo, neanche ti immaginavi
di essere avvolto da così tanto mondo.
(Marcoaldi, 2012, p.25)

Raccolti i dati si è passati all'analisi. Ma prima bisognava tematizzare la specificità della ricerca: come era possibile far dialogare tra loro i dati testuali provenienti da diari riflessivi e risposte testuali con gli artefatti prodotti nel laboratorio, quali materialità e performance? La prima idea è stata quella di iniziare da un'analisi testuale dei temi e delle occorrenze, e utilizzare gli artefatti come "prova" a sostegno di quanto trovato. La codifica del materiale porta però con sé il rischio di riprodurre l'identico, il già noto, rinchiudendo i dati in luoghi già territorializzati, già conosciuti (Jackson & Mazzei, 2012), non andando così a sfruttare l'unicità e la peculiarità dei dati raccolti. Un appiattimento, questo, frutto della paura di sbagliare, di spingersi "oltre", di allontanarsi da quel "inconscio epistemologico", che dà (apparente) sicurezza e rigore all'analisi, tipico delle scienze sociali: la fiducia nel positivismo empirico (Steinmetz, 2005). Gli artefatti prodotti nei laboratori però non possono essere estrapolati dal

contesto, non possono essere considerati dall'esterno, fuori dal territorio che li ha dati alla luce, che li ha generati e prodotti. Il rischio, infatti, come ricordano Benozzo e Gherardi (2020) è quello che i dati stessi resistano all'analisi, risultino illeggibili, non comprensibili e interpretabili. Il problema è dunque individuare un nuovo paradigma per l'analisi in grado di rispettare l'approccio dell'*Embodied Inquiry*, capace di rispettare la natura di questi dati. Si è tornati così alla letteratura, alla ricerca di un metodo che non categorizzi, ma sia attento al divenire e alle connessioni (Gherardi, 2023), un metodo capace di non imporre un modello, ma aperto ad abitare luoghi poco chiari, sbiaditi, esitanti, illeggibili (Benozzo & Gherardi, 2020).

4.1 Dall'approccio riflessivo a quello diffrattivo

L'incontro con un articolo di Fabbri, Bracci e Bosco (2024) ha rimandato generativamente prima ad alcuni scritti di Gherardi (2023, 2025), per giungere a Haraway (1992; 1997) e Barad (2007, 2017), permettendo così di approdare all'approccio diffrattivo. Per comprenderlo al meglio è fondamentale capire come questo modello si ponga in continuità o, meglio, superi quello di riflessione.

La riflessione, all'interno della ricerca, nasce come pratica metodologica attraverso la quale i/le ricercatori/trici, riconoscendo la propria influenza sulla ricerca, ne cercano di aumentare la trasparenza e l'affidabilità (Bozalek & Zembylas, 2018). Nonostante i "buoni propositi" dell'approccio riflessivo, l'autrice e l'autore affermano che questo non risulta più sufficiente all'interno dell'analisi a causa di due limiti. Il primo risiede nel fatto che la riflessione si basi e si sviluppi a partire da una binarietà, dalla presenza di un soggetto, che ne riflette un altro, entrambi con confini definiti e precisi (Bozalek & Zembylas, 2018). La riflessività si configura quindi come un'attività mentale interiore del/la ricercatore/trice, separata dalla realtà (Hultman & Lenz Taguchi, 2010); un'attività mentale che mira a riconoscere la relazione tripartita tra oggetti,

rappresentazioni e soggetti conoscitori/trici (Barad, 2007). Sebbene quindi i/le ricercatori/trici siano consapevoli della loro influenza all'interno della ricerca, e che i dati siano in qualche modo "contaminati" dalla loro presenza, spesso sono considerati come materia passiva, esterna, da nominare e interpretare (Lenz Taguchi, 2012). Il secondo limite è relativo alla scarsa attenzione data dalla riflessività alla materialità dei dati, agli intrecci tra i corpi (Bozalek & Zembylas, 2018). Per questo, secondo Barad (2007) e Haraway (1992; 1997) la riflessività agisce nella ricerca come una sorta di grande specchio che riflette l'identico e dove l'immagine rimane intrappolata all'interno della geometria dell'identità; una riflessione agita da un/a ricercatore/rice esterno/a al mondo e che lo mantiene a distanza. Azione riflessiva che non esplora, non si apre il nuovo, ma si riduce all'identico, identificando le differenze rispetto al già noto, al già conosciuto (Lenz Taguchi, 2012).

Il termine diffrazione viene mutuato da Haraway (2000) e utilizzato come metafora e strategia per fare la differenza nel mondo, superando l'approccio riduzionista della riflessione, ma è con Barad (2007, 2017) che la diffrazione diventa un vero e proprio metodo, una pratica che presta attenzione all'interazione tra i corpi e i materiali (Bozalek & Zembylas, 2018). Il termine diffrazione, così come quello di riflessione, proviene dal mondo della fisica, dove descrive un particolare comportamento delle onde. «*Diffraction has to do with the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading out of waves when they encounter an obstruction*» (Barad, 2007, p.28). Fenomeni diffrattivi sono attorno a noi, ci circondano nella nostra quotidianità: sono le increspature dell'acqua che si sovrappongono quando si lanciano dei sassi in un lago, le ragnatele che, coperte dalla rugiada e illuminate dal sole, assumono riflessi arcobaleno. La diffrazione è il risultato della sovrapposizione delle onde che cambiano e si modificano nell'incontro con un ostacolo, è quell'interferenza dove l'onda originale rimane in parte all'interno della nuova onda (Lenz Taguchi, 2012). Da un punto di vista metodologico, la diffrazione consiste nella lettura di intuizioni l'una attraverso l'altra (Barad, 2007; Gherardi,

2025), andando a sostituire una logica di tipo binaria, questo o quello, con una basata sull'espansione, "sull'e", questo e questo e questo e... (St. Pierre, 2013; Gherardi, 2023). Testi, materiali, autori, teorie e dati non sono quindi contrapposti, ma approfonditi e dettagliati uno attraverso l'altro (Bozalek & Zembylas, 2018; Gherardi, 2025) al fine di promuovere emergenze produttive (Mazzei, 2014), provocazioni più significative (Dolphijn & Van der Tuin, 2012). Questo si traduce in un'analisi dove non sono individuati temi, identificati codici o teorie emergenti, ma come un territorio nel quale teoria e pratica si possono leggere assieme, integrare, assumere forme nuove, imprevedibili (Mazzei, 2014). Uno spazio dove si ricercano connessioni piuttosto che opposizioni, movimento piuttosto che categorizzazioni, divenire piuttosto che essere (St. Pierre, 2013).

Uno dei concetti chiave, sottostante alla diffrazione, è quello di intra-azione, neologismo coniato da Barad (2007, 2017), che si contrappone all'inter-azione. Se quest'ultima si riferisce alle relazioni interpersonali tra almeno due entità intrinsecamente separate l'una dall'altra (Hultman & Lenz Taguchi, 2010), l'intra-azione è la relazione che tra intercorre tra entità (umane e/o non umane) che non hanno confini chiari o intrinseci (Hultman & Lenz Taguchi, 2010), e il cui significato è generato dalla relazione d'incontro stessa (Barad, 2007). L'intra-azione dà significato non solo all'incontro, ma anche ai/lle diversi/e attori/trici umani/e e non-umani che lo costituiscono, tanto da andare a costituire un'ontologia relazionale: l'incontro, la relazione, sono condizioni per la loro esistenza (Bozalek & Zembylas, 2018; Lenz Taguchi, 2010). L'analisi richiede dunque di considerare i corpi (umani e non-umani) non come entità separate e indipendenti, dai confini netti e precisi, ma come esseri in divenire, in movimento, in processo di intra-azione, intreccio e interdipendenza (Lenz Taguchi, 2012).

4.2 L'evento laboratoriale: corpi in intra-azione

La scelta di impiegare un approccio diffrazionale implica adottare un'ontologia relazionale che vede nell'incontro e nell'intra-azione il momento di generazione e di significazione di tutte le entità che sono presenti. Condurre un'analisi diffrattiva richiede quindi di impegnarsi in un processo di lettura e di divenire dei dati (Lenz Taguchi, 2012), dove la dimensione dell'evento, ossia dell'incontro, non è neutra ma fondata di tutte le parti che costituiscono l'incontro stesso. È proprio nelle intra-azioni, infatti, che i confini e le proprietà dei/lle componenti dei fenomeni diventano determinanti e che particolari concezioni di mondo acquisiscono significato (Barad, 2007). L'evento laboratoriale o, meglio, gli eventi laboratoriali, si configurano quindi come incontri irripetibili tra materialità umane e non-umane, dove i corpi, sia del ricercatore che dei/lle partecipanti, non annullano o assoggettano a sé il non-umano, ma diventano luogo in cui questo può performare, in quanto ontologicamente inseparabili (Gottardo, in press). Corpi che diventano come tele che si sporcano e sono sporcate dalle intra-azioni; corpi che si trasformano in argilla, plasmata dallo specifico incontro con gli attori non-umani. Luogo, tempo, attività, materialità e oggetti, assumono una rilevanza fondamentale, al pari della "controparte" umana, composta da ricercatore e partecipanti. Dimensioni, queste, che non possono non essere considerate o date per scontato ma che configurano parimenti l'evento laboratoriale.

Prima di procedere con l'analisi dei laboratori oggetto di questo elaborato, è importante tematizzare il ruolo del/la ricercatore/trice e delle componenti materiali all'interno di un'analisi diffrattiva. Lo si farà cercando di adottare lo stile proprio della diffrazione: leggere le intuizioni una attraverso l'altra o, in questo caso, leggere la teoria attraverso casi pratici specifici, emergenti dai laboratori teatrali.

4.2.1 Il/la ricercatore/trice, responsabilità di un corpo nel mondo

Il ruolo del/la ricercatore/trice è più che mai rilevante all'interno dell'analisi diffrazionale. Come si è visto, infatti, a fondamento della

diffrazione c'è una logica del concatenamento, “dell'e” (St. Pierre, 2013; Gherardi, 2023), che ricerca connessioni e movimento, risultando quindi aperta e in continua apertura con il mondo. Il/la ricercatore/trice è così investito/a della responsabilità di stabilire quali differenze contino, come contino e per chi (Gherardi, 2025; Barad, 2007). È il/la ricercatore/trice a stabilire quali traiettorie percorrere, quali dimensioni e aspetti dell'evento diffrangere e lo fa non dall'esterno, ma da osservatore/trice interno/a. Un'osservazione che non si riduce a una semplice azione passiva, compiuta da uno/a spettatore/trice neutrale, ma come un risultato complesso raggiungibile solo attraverso un'autentica partecipazione, attraverso l'impiego di un insieme di pratiche (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Come ricorda Barad (2007), infatti, guardare un oggetto con il microscopio non si limita a posizionarlo su un vetrino sotto la lente, ma implica tutta una serie di conoscenze e procedure da compiere per poter leggere l'immagine, per comprenderla. Allo stesso modo vedere un laboratorio teatrale e i suoi risultati, in termini sia di prodotti artistici che di feedback, non è circoscrivibile alla semplice osservazione dall'esterno o una mera “raccolta” del materiale al suo termine, ma rimanda a una serie di proposte, scelte e azioni portate avanti e agite dall'educatore/trice teatrale per quel singolo gruppo, per quel singolo laboratorio. Ad esempio, riprendendo il caso del laboratorio dove i/le partecipanti hanno improvvisato per venti minuti senza mai utilizzare la voce, è evidente che l'educatore teatrale (e ricercatore) a un certo punto ha scelto quale strada percorrere, valutando come agire e intervenendo proprio verso quella direzione. La scelta di adeguarsi alle “regole del gioco” non è neutra, ma apre mondi, legittimando alcune diffrazioni e depotenziandone altre. Una scelta che al contempo ha mobilitato tutta una serie di abilità e competenze dell'educatore stesso: utilizzo del canale non verbale e della prossemica, ridefinizione delle consegne, impiego di nuovi materiali.

I/le ricercatori/trici, in un approccio diffrattivo, entrano nel fenomeno, ne fanno parte attivamente (Gherardi, 2023). Non si limitano quindi ad essere semplicemente “nel” mondo, occupando una posizione

privilegiata su di esso, da cui osservare, registrare e interpretare ciò che vedono, come se il mondo fosse un contenitore da cui attingere (Barad, 2007); ma diventano parte “del” mondo che indagano, comprendendo che anche loro lo costituiscono (Gherardi, 2025; Barad, 2007). Il/la ricercatore/trice diventa agente performativo dell’evento indagato, e il suo obiettivo è dire qualcosa sulle relazioni intrecciate e sulle trasformazioni reciproche di cui è parte (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Proprio per entrare nel “mondo” dei/lle partecipanti, il ricercatore è il primo a intervenire all’interno dei laboratori, il primo a stare alle “regole” del gioco, il primo a condividere le proprie cicatrici all’interno dell’omonima attività. È solo grazie a questa condivisione, a questa apertura, ad esempio, che è stato possibile comprendere il significato di alcune scritte, quali “Lasciami andare” e “Ci conosciamo?”, presenti su un artefatto artistico (cfr. Appendice, A.7). Delle scritte apparentemente prive di un contesto ma che all’interno di quello specifico laboratorio, all’interno di quel mondo, testimoniavano un rapporto difficile e conflittuale di due partecipanti con i rispettivi padri.

Ai/lle ricercatori/trici è richiesta una partecipazione completa, integrale, all’interno di un approccio diffrattivo, la conoscenza, infatti, si alimenta di dimensioni estetiche e sensoriali, chiamando in causa la dimensione materiale dell’incarnazione di ricercatori e ricercatrici (Gherardi, 2025). Un corpo non fisso e immutabile, ma che influenza ed è influenzato da altri corpi (umani e non) all’interno della ricerca (Gherardi, 2025), un corpo che cambia e si trasforma. Un corpo che diventa luogo di transito e di incontro dei dati e con i dati (Lenz Taguchi, 2012), un corpo in intra-azione con altri corpi e che si impegna per cercare di capire i flussi e il continuo divenire (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Come afferma Davis (2014, p.735):

we, as researchers, are part of, and encounter, already entangled matter and meanings that affect us and that we affect in an ongoing, always changing set of movements. This

idea of entanglement affects not just what is possible to see but what is possible to be and do, epistemologically, ontologically, and ethically.

Il compito del/la ricercatore/trice, dunque, non è quello di raccontare qualcosa che esiste “apriori”, prima dell’incontro, ma quello di dischiudere la verità soggettiva immanente di quella specifica relazione, di quello specifico incontro (Davis, 2014).

4.2.2 Materia, un non-umano vivo

L’approccio diffrazionale porta con sé un nuovo modo di vedere la materia, questa non è né fissa né il risultato di processi a priori; ma «*is produced and productive, generated and generative. Matter is agentic, not a fixed essence or property of things*» (Barad, 2007, p.139). Recuperando le teorie socio-materiali e in particolare l’Action Network Theory (Fenwick, 2010; Latour, 2022; Fabbri & Melacarne, 2023), la materia non solo non è contrapposta all’umano, ma assume e produce significato proprio nell’incontro, nell’intra-azione con le altre materialità. Una concezione, questa, che “l’eleva”, riconoscendo al non-umano lo stesso valore e pari dignità dell’umano. Così, un pezzo di carta assorbente può essere molto di più di un semplice oggetto per asciugare. In un laboratorio, infatti, è diventato terreno di scambio, territorio di dialogo, luogo dove custodire e depositare parole e frasi. Un territorio per sua natura molto più fragile rispetto a un normale foglio di carta, una superficie delicata, dove la tensione si traduce in strappo, dove le parole sono assorbite dalla cellulosa, penetrando fino a radicarsi al suo interno. Se le parole su un foglio di carta sono più stabili, durature, nella carta assorbente al contrario sono caduche e rischiano di sciogliersi fino a scomparire al contatto con acqua, sudore o lacrime. Affidare le parole alla carta assorbente ha un valore e un significato unico, generato dall’incontro specifico tra attori umani; i/le partecipanti e non-umani, spazio, tempo e attività.

Materia che diventa dato e che non esaurisce la sua agenticità e generatività con il concludersi dell’incontro, dell’intra-azione, ma che

permane in uno stato di divenire, di movimento. I dati, così come la materia che li compone, sono come onde che non esauriscono il loro movimento, ma si espandono, si contraggono, cambiando continuamente forma (Benozzo et al., 2013). Dati come sabbia: granelli in continuo movimento, soggetti a un paesaggio e a forze in continua evoluzione (Ellingson, & Sotorin, 2020). Il tempo interagisce con i dati, facendogli assumere configurazioni nuove: i fogli cambiano colore, l'inchiostro sbiadisce fino a scomparire, la polvere si mescola con la carta, conferendo alla materia un tipo nuovo di vita, un tipo di significato diverso (Benozzo, & Gherardi, 2020). Pensare che si dati si possano trasformare, diventare altro, può provocare in prima istanza paura di aver "sprecato" tempo nella loro produzione, di aver "buttato via" un'occasione, un incontro; provoca il timore di perdere il "controllo" della ricerca, di perdere attendibilità, oggettività e rigore. Stati d'animo condivisi anche dal ricercatore che, non appena ha potuto, ha fotocopiato meticolosamente tutti i dati scritti raccolti durante i laboratori. Ma le copie non sono i dati, sono fredde, neutre, hanno una consistenza diversa, una differente materialità, odori e profumi altri, colori assenti o tendenzialmente sbiaditi, smorti. Le copie a differenza dei dati non tengono traccia dentro sé di quel divenire-con, sono cristallizzazioni immobili. Quindi il ricercatore ha ripreso in mano i dati originali, con il pericolo di rovinarli, di danneggiarli, di modificarli irreparabilmente. Un rischio, questo, essenziale per divenire, per trasformarsi ancora una volta con i dati; un rischio necessario per rammentare, ricordare e rievocare le esperienze dei laboratori. La memoria, infatti, come ricorda Barad (2007) non è una ripetizione di momenti o un qualcosa che risiede nei cervelli di ricercatori/trici, che può essere facilmente recuperato, ma è l'intreccio tra spazio, tempo e materia. Ricordare e rimembrare significa ravviare, riconfigurare quell'intreccio, ricostruire il passato.

Certamente, adottare un approccio diffrattivo significa utilizzare un modo altro di fare ricerca, rispetto ai tradizionali paradigmi, significa

impegnarsi autenticamente e in profondità con i/le partecipanti, ma anche con i contesti, gli oggetti e con tutti gli attori umani e non umani presenti nel campo. Significa considerarsi parte attiva e in trasformazione di un sistema in relazione, non solo durante l'incontro, ma anche dopo, durante l'analisi. Significa restituire o, forse meglio, mettere in comune i risultati con un linguaggio nuovo che implica rischi (Hultman & Lez Taguchi, 2010). Un linguaggio che non adotta e si rifugia in tabelle, grafici, label e codici, ma un linguaggio trasgressivo e ribelle, che dall'esterno può sembrare blasfemo e indisciplinato (Augustine, 2014).

Al/la ricercatore/trice è richiesto un impegno diverso, totale, olistico, tale da sentirsi parte “del” mondo indagato. Un impegno necessario per sentirsi materialmente coinvolti/e nel mondo, per configurarlo e dargli una forma materiale specifica (Barad, 2007). «*The fact that we make knowledge not from outside but as part of the world does not mean that knowledge is necessarily subjective (a notion that already presumes the preexisting distinction between object and subject that feeds representationalist thinking)*» (Barad, 2007, p.91). L'oggettività, continua Barad (2007), non è un termine dell'approccio diffrazionale, in quanto appartiene ad altre epistemologie, ad altre costruzioni di mondi, ma può essere declinato come l'essere responsabili delle specifiche materializzazioni di cui ognuno/a di noi è parte all'interno della ricerca.

4.3 Primi passi (e pensieri) nell'analisi diffrattiva¹⁷

Riprendere in mano i dati prodotti e le materialità generate durante i laboratori, dopo aver incontrato l'approccio diffrattivo, è stato frustrante. Una frustrazione al sapore di delusione per aver riconosciuto come in tanti dei laboratori fatti mi sono barricato in una posizione di “difesa”, in quell'inconscio epistemologico positivista (Steinmetz, 2005), che cerca di confinare il/la ricercatore/trice all'esterno del campo in nome

¹⁷ Paragrafo scritto in prima persona

dell'oggettività. Mi sono accorto di essere entrato molte volte, troppe, nei laboratori, più attento a raccogliere dati nei/le partecipanti che pronto a partecipare con loro nelle attività. L'educatore teatrale ha lasciato il posto al ricercatore inesperto, preoccupato di non avere mai abbastanza dati per portare avanti la propria ricerca. L'attenzione, durante ai laboratori è stata spesso rivolta ai/le partecipanti, alle loro dinamiche di gruppo, dimenticandomi che anch'io ero nel laboratorio, anch'io interagivo, anch'io avrei potuto costruire significati assieme a loro. Sebbene fossi fisicamente presente nei laboratori e spesso con il corpo proponessi le attività, poi questo "tornava sullo sfondo", si metteva in un angolo curioso di vedere cosa sarebbe successo tra i/le partecipanti e dimenticandosi che sarebbe potuto entrare anche lui in intra-azione con altri corpi e materiali. Tematizzavo il mio corpo, ma sempre come cornice, annullando la sua agentività e materialità, abbassandolo e riducendolo a una dimensione sullo sfondo, presente sì, ma il più possibile neutro e ininfluenza. Incontrare o, forse meglio dire, scontrarsi con l'approccio diffrazionale ha significato per prima cosa rimettere in discussione me stesso come ricercatore e il mio posizionamento. È stato necessario riprendere in mano tutti i prodotti e le materializzazioni dei laboratori, in originale, per poter riassembleare quello che è successo, riconfigurare la rete di intrecci e relazioni createsi durante le attività. Riprendere in mano scritti, srotolare i cartelloni, annusare i fogli, passare il dito sui buchi e gli strappi della carta, riascoltare le musiche, rileggere i feedback, ha permesso di rimmergermi nei laboratori, nelle voci dei/le partecipanti, di iniziare a recuperare i miei pensieri, i miei sentimenti, le mie connessioni con il tutto. Tornando in intra-azione con i dati ho iniziato a capire che alcuni degli errori metodologici che credevo di aver fatto probabilmente sono state le scelte più diffrazionali che potevo fare. Ad esempio, dopo un laboratorio, uno di quelli in cui ho interagito in prima persona con i/le partecipanti, ero talmente stanco sia fisicamente che emotivamente da dimenticarmi di chiedere un feedback scritto ai/le partecipanti. O ancora, avendo tempo limitato, aver preferito rinunciare alla raccolta dei feedback pur di

permettere ai/lle partecipanti di stare nel laboratorio e di performare fino alla fine, senza interrompere il flusso. Allo stesso tempo ho capito che molti dati raccolti nei laboratori, sebbene rispettino le caratteristiche dei “dati che brillano” (cfr. capitolo 3, paragrafo 2.2), non sono utilizzabili all’interno di un’analisi diffrattiva in quanto manca un’intera dimensione: la mia, quella del ricercatore. Sono dati sicuramente interessanti, che non andranno persi e che potranno tornare utili in vista di altre pubblicazioni, ma sono dati che non riescono a diffrangersi in quanto difettivi della presenza e dell’intra-azione del ricercatore. Di tutti i laboratori fatti, saranno considerati per l’analisi solo alcuni, quelli in cui mi sono messo in gioco, sono entrato in relazione, mi sono lasciato coinvolgere, quelli in cui, oltre ad essere un ricercatore e un educatore teatrale, sono stato anche un partecipante.

Dopo aver inquadrato da un punto di vista teorico l’approccio diffrattivo e aver individuato i dati da analizzare, ho dovuto capire come farlo. Il non essere riuscito a individuare in letteratura nessuna risorsa che spieghi come condurre un’analisi diffrattiva, ha generato in me insicurezza e incertezza su come procedere e come relazionarsi con i dati. Ho provato, prima, a relazionarmi con il materiale raccolto e co-costruito, ma ben presto questo si è “addensato” in categorie e temi. Sono passato poi a utilizzare evidenziatori e colori, forbici e colla per disassemblare e riassemblare i dati in nuove configurazioni, ma ancora una volta è emersa una loro categorizzazione. Mi sono fermato, e sono tornato (ancora una volta) alla letteratura. L’obiettivo era intercettare articoli che si sono serviti di un’analisi diffrattiva per ricavare dal basso delle traiettorie, delle indicazioni su come svolgere questo tipo di analisi.

4.4 L’analisi diffrazionale

L’analisi è iniziata dall’organizzazione dello spazio di lavoro: il tavolo e il pavimento sono stati riempiti con gli artefatti prodotti nei laboratori,

quali disegni, cartelloni e scritte; i feedback dei/le partecipanti, gli scritti riflessivi del ricercatore, ma anche volumi e articoli, fotografie e immagini scattate in qualche laboratorio. I dati sono stati letti a voce alta, in cerca di connessioni, rimandi e opposizioni a teorie, riferimenti bibliografici ed esperienze dirette del ricercatore. Un processo questo che dava la sensazione di essere «*to a flow of entangled social, material and discursive forces in the apparatus of knowing, where one text would link, connect or collide with another, and produce something new or different*» (Lenz Taguchi & Palmer, 2013, p.675).

Questa nuova o differente conoscenza riguarderà e cercherà di illuminare il sapere generato dai “corpi-difficili” all’interno delle attività teatrali. Per questo sono prese in considerazione tre esperienze laboratoriali (cfr. Fig. 20), ciascuna di esse analizzata singolarmente e condensata in un titolo emergente dall’esperienza stessa.

DATA	LUOGO	PARTECIPANTI	NUMERO PARTECIPANTI	LABORATORIO
5 maggio 2024	Premio Giorgio Gaber	Studenti/esse Istituti Superiore	20	Cicatrice
3 maggio 2024	Premio Giorgio Gaber	Ragazzi/e Associazione Culturale	11	Limite
4 dicembre 2024	Sede dell'associazione	Donne con Fibromialgia	6	Fibrobox

Fig. 20 - Il dettaglio dei laboratori analizzati - Elaborazione dell'autore

4.4.1 “Siamo una grande famiglia”

In questo laboratorio “Cicatrice” (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2) i/le partecipanti hanno potuto interagire con molti oggetti: una grande sagoma umana, pennarelli colorati, penne nere, fogli di carta, carta assorbente, sangue; materialità, queste, che sono entrate in gioco, che sono intervenute, che sono diventate co-protagoniste delle trame del laboratorio. Intrecci, tra dimensioni umane e non umane, che si rimandano l’un l’altra e che difficilmente si possono “sciogliere” e stendere secondo

un approccio lineare e causale. Sebbene la difficoltà di individuare un unico “fattore scatenante” dell’interazione e della generazione di significati, è possibile identificare un elemento che più di altri fa “avanzare attivamente” (Palmer, 2011) l’intra-azione tra i diversi attori/trici coinvolti/e: la cicatrice. La cicatrice è stata fatta “entrare” nel laboratorio dal ricercatore e si è manifestata in maniera multimodale: è stata scritta sul grande foglio di carta, a lato della grande sagoma, in maiuscolo, scandita lettera per lettera (cfr. Fig. 21); è stata disegnata, rappresentata all’interno della sagoma, come una linea orizzontale tagliata da cinque linee più corte verticali; è stata materializzata, tracciata con un pennarello verde lungo tutto l’avambraccio di una partecipante, una linea con sopra la parola “coraggio”. Una multimodalità di presentazione che si configura come una sorta di crescendo, di messa a fuoco sul tema, e di spostamento dal foglio bianco e inerte al corpo umano caldo e vitale, da immagine a materializzazione viva e vibrante, da simbolo a due dimensioni a significante tridimensionale. L’azione del ricercatore di scrivere e di imprimere sulla carne di una partecipante la propria cicatrice, è un’azione forte, densa di significato, provocatoria, e sebbene in altri contesti possa apparire violenta e coercitiva, qui sembra essere legittima e “normale”. Una normalità data dalle intra-azioni specifiche del laboratorio che avevano “messo al bando” la parola verbale e avevano enfatizzato modalità di comunicare basate sul corpo e la fisicità. Corpo che si trasforma in una tela, quadro bianco da dipingere, dove far affiorare, riportare alla luce le proprie cicatrici, la propria storia. Corpo che “è stato usato per segnare quelle parole che non rimangono mai impresse” (A, 3)¹⁸. Corpo che custodisce “tutte le scritte che pur non avendole materialmente sono rimaste incise dentro” (A, 2). Corpo che tiene traccia, che racconta e si racconta, che narra

¹⁸ Per scelta stilistica, le citazioni dei feedback testuali dei/lle partecipanti e dei materiali testuali artistici saranno poste in corsivo. Al fine di anonimizzare il contributo dei/lle singoli/e partecipanti, si utilizzerà un label progressivo in parentesi (per il laboratorio: A, B, C; per il/la partecipante: 1, 2, 3,... oppure “Art” se il contributo non è riconducibile a una specifica persona in quanto risultato della performance artistica.

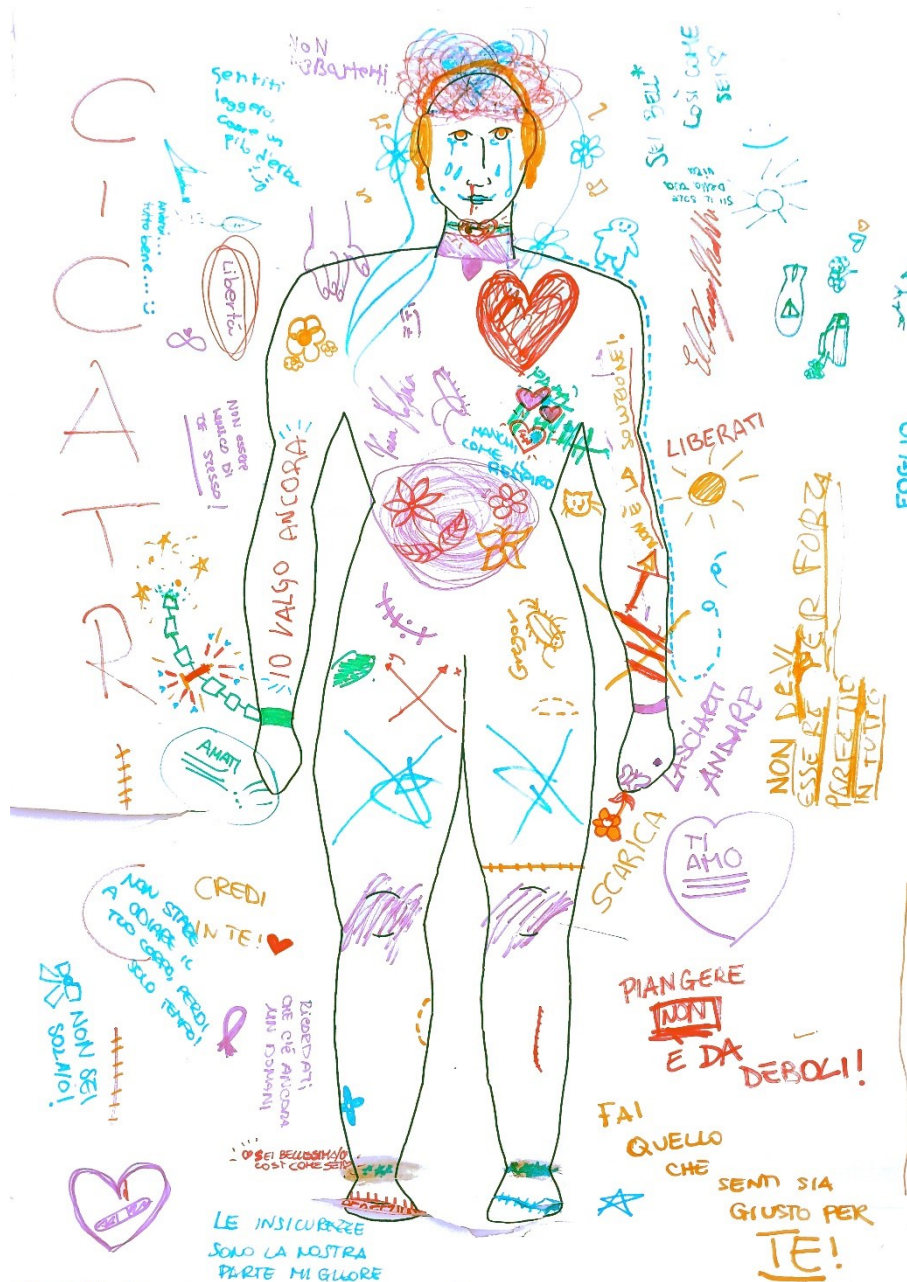


Fig. 21 - La sagoma generata dal laboratorio - Foto dell'autore

e diventa narratore di quello che solitamente è invisibile e che è nascosto dentro. Un'azione umana resa possibile dalla materia, dagli inchiostri colorati dei pennarelli che danzano sui corpi dei/le partecipanti tracciando cicatrici sconosciute ma di cui sembrano conoscere ogni forma.

Al contempo, le cicatrici iniziano a essere disegnate sulla grande sagoma umana, ognuno/a, compreso il ricercatore, traccia le sue ferite, la sua storia con simboli, parole, immagini e frasi sul bianco foglio, che passaggio dopo

passaggio si arricchisce di colore e dei significati di ognuno/a. Dati questi che nascono dalla carne e che, come schegge, si conficcano nel foglio, dati vaporosi e astratti che assumono una materializzazione concreta (Benozzo et al., 2013), dando forma e colore a ciò che solitamente è intangibile ed è vissuto e provato nel corpo. La sagoma inizia a dare voce ai corpi silenziosi ed ognuno/a ha modo di ritrovarsi tra le cicatrici, ritrovare le proprie esperienze, ritrovare la propria storia, ognuno/a ha la possibilità di vedersi dall'esterno (Gottardo & Ferguson, 2024).

Il “dialogo” tra corpo vivo e corpo inerte, tra uomo/donna e sagoma è reso possibile dall'intra-azione dei pennarelli che permettono di tradurre la voce del corpo in colori, forme, parole e immagini. Un inchiostro artificiale, quello dei pennarelli, che si mescola e si fonde con un “inchiostro” naturale: il sangue. Quando infatti all'improvviso, durante l'attività, una partecipante ha un'epistassi, una compagna le avvicina un dito al naso e lo intinge di sangue che usa per disegnare e colorare sia le caviglie della sagoma che altri fogli presenti nello spazio. Inchiostro e sangue si mescolano, diventando una cosa sola, ribadendo l'umanità della sagoma in quanto fusione e materializzazione delle cicatrici individuali, ma rafforzandone l'appartenenza e il suo essere viva. Grazie a questo “tributo” di sangue, la distanza tra umano e non-umano si accorcia ancora di più, rinforzando l'intreccio tra queste dimensioni. Un confine, che diventa ancora più impercettibile e confuso quando il foglio è strappato e bucato dai/le partecipanti o, meglio, la sagoma, come i/le partecipanti, sperimenta strappi, lacerazioni e ferite (si veda il piede destro dell'immagine, fig. 21).

Nella sagoma è messo al contempo in discussione un altro confine: quello tra interno ed esterno del corpo. Sebbene i simboli, le parole, le immagini e le frasi qui riportate siano una rappresentazione delle ferite e delle cicatrici provate dai/le partecipanti, nei propri corpi, una volta che incontrano la sagoma queste esplodono verso l'esterno, come soggette a una forza centrifuga. Il foglio si riempie completamente, il concetto di dentro e fuori dal corpo viene meno, salta. Parole, immagini e disegni si

muovono liberamente nello spazio come se il corpo straripasse dai propri confini naturali, come se si estendesse compenetrando e facendosi compenetrare da tutto ciò che lo circonda. Un'idea questa che fa andare in crisi l'idea di uomo/donna come essere autonomo e indipendente nel mondo, a favore di un ritorno a un senso di appartenenza e interdipendenza, o forse di intra-azione, tra uomo/donna e mondo circostante. Un ritorno questo che, sebbene appaia controintuitivo, rispecchia fedelmente la realtà del mondo: la fisica, infatti, afferma che non esiste nessun contorno; bordi e confini non sono qualcosa di definito, ma sono il frutto della nostra struttura oculare (Barad, 2007). Questo venir meno dei confini individuali e dei corpi, apre la strada per la cosiddetta prospettiva in quarta persona (Koh, 2020). Se all'inizio del laboratorio, la trasposizione della cicatrice, dalla sagoma ai corpi vivi, rappresenta un passaggio da due a tre dimensioni, il ritorno alla sagoma, per mezzo dei pennarelli, può costituire la nascita di una quarta dimensione. La sagoma, infatti, raccogliendo contemporaneamente le storie e le cicatrici di tutti e tutte i/le partecipanti, si configura come una struttura emergente, data dalla combinazione delle parti individuali, una struttura distinta e unica rispetto le parti di cui è composta (Koh, 2020). La sagoma inerte si carica così di vita, di tutte le vite dei/le partecipanti, e prende voce. Una voce che corrisponde all'identità del gruppo e che risponde al pronome "noi" (Gottardo & Ferguson, 2024). Una voce unica ma plurale, una sorta di collage frammentato dove nulla è assoluto, un unico punto di vista, ma dissonante. Corpi e voci singoli che si uniscono in un nuovo e solo corpo, in una nuova e sola voce: il corpo e la voce del gruppo (cfr. Fig. 22). Nella seconda parte del laboratorio, i corpi dei/le partecipanti iniziano così a ridurre le distanze, come in una sorta di "danza di avvicinamento", fino a toccarsi, sostenersi e completarsi. Forze centripete, date dall'intra-azione tra partecipanti, cicatrici, pennarelli e colori, riuniscono i corpi, e sudore, abbracci e lacrime, li amalgamano in uno solo: *"noi ci siamo sempre. Siamo la tua casa, il tuo posto sicuro"* (A, Art); *"insieme siamo una forza della natura"* (A,

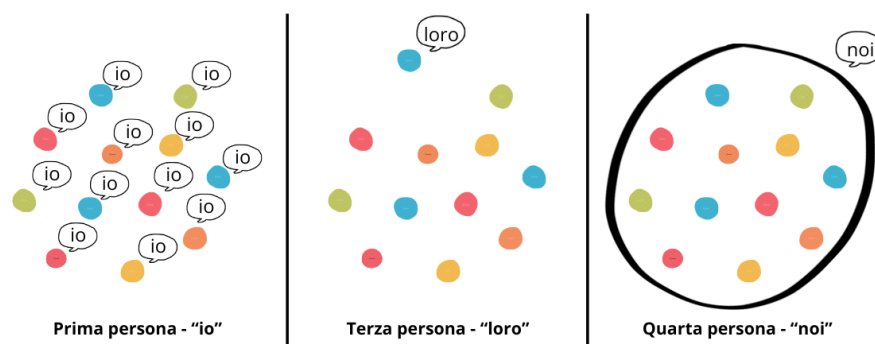


Fig. 22 - Prima, terza e quarta persona - Rielaborazione dell'autore, da Koh (2020)

Art); *"siamo una grande famiglia"* (A, Art). Questo nuovo organismo ha una voce silenziosa, che si esprime con il corpo e traduce le istanze che lo muovono in parole sulla sagoma, su fogli di carta e carta assorbente (cfr. Fig. 23). E se il corpo individuale dei/lle partecipanti *"ha spesso bisogno di appoggi e 'pareti' che danno sicurezza"* (A, 1), sbaglia, ha paura del giudizio, si sente diverso dagli/lle altri/e, non si piace, ha bisogno di spazi e di essere libero *"come fili d'erba"* (A, Art), il corpo collettivo della quarta persona sostiene *"io credo in te"* (A, Art), fornisce indicazioni *"sentitevi liberi di sbagliare"* (A, Art), dà suggerimenti *"mangia che non c'è niente di sbagliato nel tuo fisico?"* (A, Art).

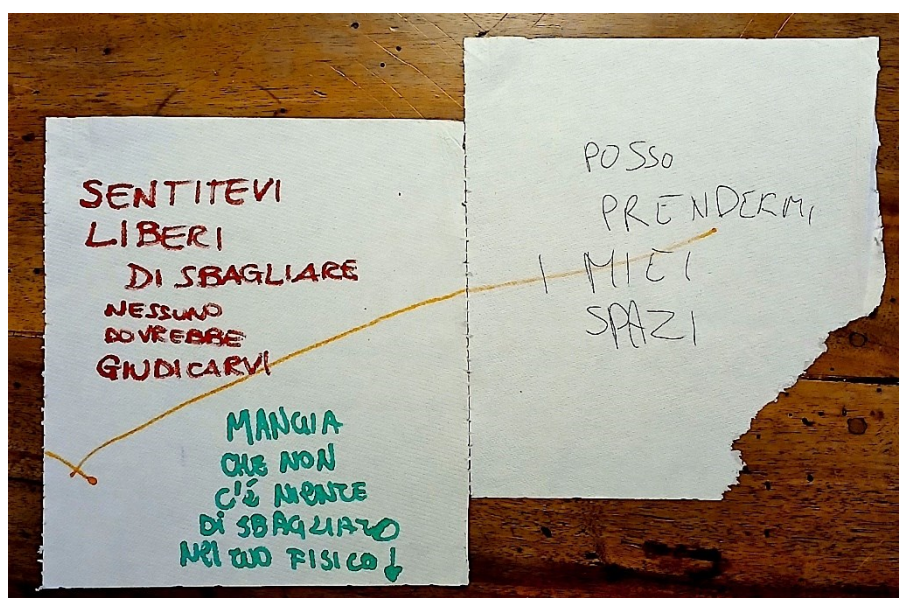


Fig. 23 - Artefatti artistici con la carta assorbente - Foto dell'autore

Il corpo collettivo non è separabile dall'ambiente, ma è il frutto delle intra-azioni del laboratorio. Così come le gocce di schiuma del mare non esistono senza l'incontro e l'intreccio tra l'acqua, il vento e la sabbia (Davies, 2014) così il copro collettivo è la risultante, per quanto specifica, parziale, e caotica di quello specifico assemblaggio, intreccio tra partecipanti e sagoma, tra ricercatore, pennarelli e carta assorbente. Così il sapere generato, seppur situato e intra-prodotto, ci racconta di corpi in crescita, in cambiamento, che si trasformano. Corpi capaci di avvicinarsi, di toccarsi, di unirsi e di stringersi. Corpi che chiedono e rivendicano di uscire dai bordi, dai margini, di straripare, di essere senza confini.

4.4.2 Post-it, limiti da superare, una palla da buttare

Nell'analisi di questa seconda esperienza laboratoriale si vuol provare a dare spazio agli attori non-umani, invertendo quella logica che solitamente preclude l'agentività alla sfera umana. L'attività ha visto la partecipazione di ragazzi/e appartenenti a un'associazione culturale, coinvolti/e nel laboratorio "Limite" (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2).

Nastro adesivo. Nastro che per mezzo di una sostanza adesiva, presente su uno dei due lati dello stesso, permette di unire, di tenere insieme due parti. In questa esperienza però non unisce, separa; traccia una linea sul pavimento che divide lo spazio in due parti disomogenee. Nastro adesivo che è calpestato da piedi, che è percorso da mani. Nastro adesivo che divide, segna un confine, limita il movimento, stabilisce chi è dentro e chi è fuori. Confine superato, valicato dall'incontro dei corpi dei/le partecipanti, che congiungono ciò che è stato separato.

Post-it. Foglietto adesivo di piccole dimensioni, versatile, impiegabile per vari usi e riutilizzabile grazie alla possibilità di essere attaccato e staccato. Adesivo, come il nastro, ma in maniera diversa. Entrambi i lati sono adatti alla scrittura, ma il retro ha una parte adesiva, che rende la porzione editabile ridotta, limitata. Post-it come corpi, una parte superiore, esterna, visibile a tutti/e, che può assumere diverse forme, una parte retrostante, interna, visibile a pochi, intima.

Corpi dei/le partecipanti che si muovono nello spazio liberamente, giocando senza regole, sperimentando traiettorie, interagendo con il nastro adesivo, dandogli un significato. Corpi chiamati a ricercare i propri limiti di equilibrio, prima individualmente, poi a coppie, infine in gruppo, alla ricerca di un punto di “rottura”, di quell’istante in cui forze opposte si bilanciano e oltre il quale si rischia di cadere. Corpi chiamati a ricercare il proprio limite, il punto massimo di esercizio, di azione, la restrizione interna o imposta dall’esterno che blocca e non permette di andare oltre e di superarsi.

Nastro adesivo, post-it e corpi intra-agiscono fin dal primo momento, si muovono uno nell’altro, si influenzano, si significano, andando a definire il concetto di limite: limite come confine, limite come restrizione, limite come equilibrio. Ogni/una partecipante ha così modo di scrivere nel retro del post-it il proprio limite, quello che ha sentito, quello che gli/le è risuonato di più nell’attività. Una scrittura segreta, anonima, privata, custodita dal retro dei post-it, collocati sopra il nastro adesivo. Post-it e nastro adesivo tengono insieme così i limiti, limiti spaziali e fisici con limiti corporei e personali, andando a intrecciare e costituire un muro, una barriera, una montagna tra quello che è raggiungibile e l’irraggiungibile, tra il possibile e l’impossibile. Ma l’intra-azione non genera solo chiarezza sui propri limiti, può produrre intuizioni, strategie e soluzioni su come superarli, su come aggirarli. Così i post-it, si riempiono di parole, immagini e frasi (cfr. Fig. 24) dal lato visibile, pubblico, occupando la piccola porzione di pavimento oltre il nastro adesivo. Una conoscenza, questa,

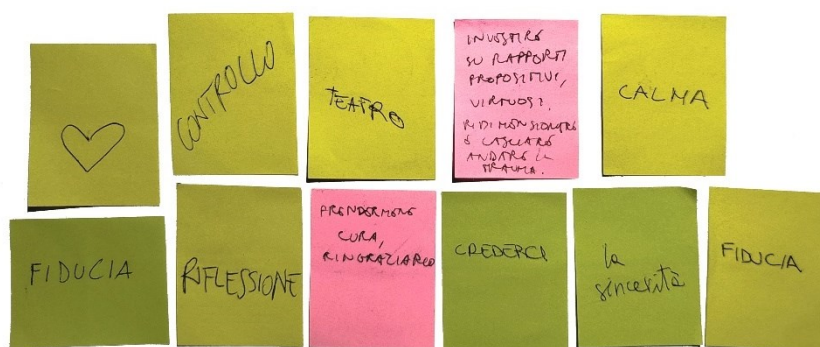


Fig. 24 - Artefatti artistici con i post-it: le scritte “visibili” - Foto dell’autore

prodotta dai corpi in intra-azione, e disponibile a tutti e tutte. Post-it depositari di un sapere prezioso, unico, raro, tanto che i/le partecipanti non si accontentano di uno solo, a ne chiedono ancora, portandone via dal laboratorio tre/quattro a testa.

Prima di uscire dallo spazio, una partecipante all'improvviso si alza, raggiunge il nastro adesivo e inizia a raccogliere uno dopo l'altro i post-it disposti lungo la traccia. Inizia a disfare quel muro, quella montagna, quell'intreccio di limiti. E, sotto gli occhi dei/le compagni/e e del ricercatore, li accartocchia, generando una palla (cfr. Fig. 25): limiti non più distesi, disposti in ordine, uno dopo l'altro, in fila, ma caotici, mescolati, aggrovigliati. Palla, oggetto sferico utilizzato in giochi o sport, ma anche peso attaccato a ciascuna delle catene con cui si legavano i piedi dei condannati. Post-it accusati dalla stessa ragazza di bloccare, di essere una "palla al piede", di impedire il miglioramento, di imprigionare. Post-it che diventano così materializzazione di quei limiti, che diventano essi stessi limiti concreti e materiali. Groviglio, macigno, impedimento di foglietti colorati, denso di significato, rivelatore e amplificatore di realtà e significati specifici (Banerjee & Blaise, 2013), che difficilmente può essere compreso al di fuori del contesto laboratoriale in quanto frutto dell'incontro, delle intra-azioni con materiali, persone e spazi. Una palla che vuole essere buttata via dalla partecipante, che vaga per lo spazio alla ricerca di un cestino perché quella sfera blocca, impedisce l'evoluzione, il migliorarsi. Un atto di forza, questo, di ribellione, che nasconde forse una debolezza,



Fig. 25 - Artefatti artistici con i post-it: la palla di dati - Foto dell'autore

una sconfitta: la mancata elaborazione del limite. In quanto oggetto destinato a un cestino, la palla è un artefatto da buttare, un rifiuto, un qualcosa che non è accettato e da non accettare, da scartare, eliminare. Quei limiti sono tolti di mezzo nel modo più semplice, escludendendoli dalla vista, spostandoli, nascondendoli; non sono elaborati, compresi, accolti e affrontati.

Post-it che diventano dati in divenire all'interno del laboratorio, dati testuali che sono esistiti, ma che non sono completamente "resistiti" al laboratorio. Dati inizialmente accessibili, consultabili, che raccontano qualcosa dei corpi che li hanno prodotti; sono poi trasformati, agglomerati, condensati in una palla, non più completamente leggibili, ma accessibili in maniera diversa, andando a raccontare altro sui corpi. Raccontano di corpi non statici, corpi in movimento, corpi che vogliono diventare altro. Corpi limitati, dall'interno e dall'esterno, corpi che hanno voglia di ribellarsi, corpi che provano a rompere gli schemi, corpi pronti a superare i limiti: *"aumentata percezione del mio rapporto con i limiti, nonché desiderio di affrontarli"* (B, 1). Il ricercatore non ha avuto accesso ai dati, ma sono i dati ad avere avuto accesso al ricercatore, a provocarlo e a influenzarlo, attraverso il loro movimento e divenire (Benozzo et al., 2013). Dati che hanno coinvolto il ricercatore in prima persona: il suo corpo assieme a quello dei/le partecipanti ha sperimentato gli equilibri, ha scritto i propri limiti, li ha visti trasformare in palla. Dati che al contempo, cristallizzati in frasi, parole, disegni sono usciti dal laboratorio, affidati al ricercatore (cfr. Fig. 26) come

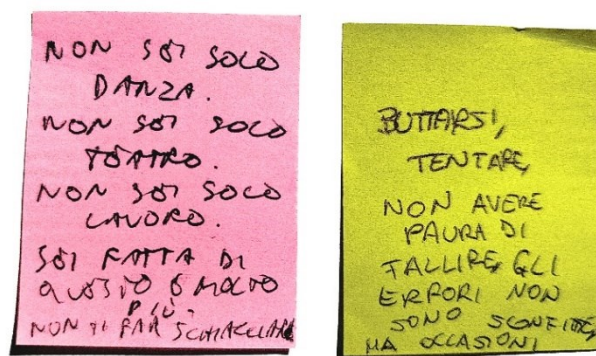


Fig. 26 - I take out del ricercatore - Foto dell'autore

a ciascun/a partecipante, quali possibili scenari di trasformazione, di impegni per il futuro, di intra-azione con la quotidianità, per migliorarsi.

4.4.3 Oggetti, “lo specchio della mia anima”

Il laboratorio Fibrobox (cfr. capitolo 3, paragrafo 4.2) ha visto la partecipazione di sei donne, cinque con fibromialgia e una simpatizzante dell'associazione.

Se il corpo in salute è silenzioso, l'arrivo della malattia ci mette di fronte al nostro corpo, rendendolo l'unico oggetto di pensiero (Montagna, 2004). Malattia che è assorbita dal corpo, incorporata, tanto da andare a incidere e risignificare l'identità della persona (Kralic, 2002; Montagna, 2008). Malattia che, per le donne con fibromialgia, non è un semplice momento di “disgregazione biografica” (Bury, 1982) in quanto la variabilità, da un giorno all'altro, o persino da un'ora all'altra, del dolore rende più difficile riformulare la propria identità (Brown, 2018). Un'identità che è data dal corpo e dal suo incorporamento del dolore in quanto «soggetto attivo di conoscenza e di cambiamento del mondo e delle cose che lo abitano» (Visioli, 2004, p.60). Il dolore “*mi ha trasformato in ciò che sono e faccio e non in ciò che vorrei e farei. Mi ha dato la consapevolezza dei miei limiti*” (C, 1). Un dolore, quello della fibromialgia, che si manifesta in un mancato controllo e potere sul corpo, in una discrepanza tra quello che si vorrebbe fare e quello che effettivamente si può fare.

Una partecipante, al centro della stanza, inizia a muoversi in maniera continua, di un moto fatto di tratti rettilinei e di curve, di alti e bassi. È una montagna russa. La vita con la fibromialgia è una montagna russa: un percorso irregolare, fatto di svolte improvvise, di mancato controllo, di alti e bassi, in cui si è “passeggeri/e” del proprio corpo. La performance è il risultato dell'intra-azione tra l'oggetto rappresentato, la montagna russa, e la partecipante. Il movimento, infatti, non è né fluido né disinvolto, così come la velocità che non è costante. È un movimento forzato, faticoso, fatto di interruzioni, di riprese di fiato, di pause per riprendere le forze, per tornare in piedi. La performance si arricchisce così di senso, di

significati, andando oltre la metafora. Una seconda partecipante inizia ad arrampicarsi su una scala a pioli immaginaria. La metafora è chiara: la fibromialgia è come una scala, difficile da salire, dove ogni gradino è più duro del precedente. La mancanza dell'oggetto fisico rende la performance ancora più potente: la scala diventa infinita, la cima è irraggiungibile, impossibile arrivare in alto. Ma, ancora una volta, l'intra-azione dell'oggetto (assente) con il corpo della partecipante carica il tutto di significati altri. Scalino dopo scalino, il movimento si fa sempre più essenziale, si riduce; la potente verticalità data dal movimento delle braccia e delle gambe si affievolisce, si indebolisce fino a disinnescarsi. *“La rigidità muscolare e la difficoltà di compiere semplici piegamenti”* (C, 2) non può essere più aggirata, entra nella scena, raccontando di donne che talvolta sono costrette a fermarsi, ad arrendersi, accettando di non avere più potere, più controllo sul proprio corpo. Se la metafora, attraverso le immagini, riesce a esprimere e comunicare ciò che è invisibile, ciò che non è spiegabile a parole, come il dolore e le difficoltà (Montagna, 2004); attraverso la performance emerge l'intra-azione tra corpo e oggetto, veicolando un'immagine ancora più ricca e sfaccettata, caleidoscopica.

Gli oggetti portati dalle partecipanti non si riducono a essere semplici materialità, non solo *“rappresentavano le persone che li hanno portati”* (C, 2) ma sono qualcosa di più, sono *“lo specchio della mia anima [perché] gli oggetti di cui ci circondiamo spesso descrivono ciò che siamo”* (C, 1). Oggetti che raccolgono e condensano significati ma che sono, in un certo senso, essi stessi “pezzi” delle partecipanti, parti delle loro esperienze, frammenti delle loro storie di vita. Nello spazio laboratoriale prendono così forma, si materializzano, le identità multifaccettate di queste donne: personalità delicate e fragili come un fiore, desiderose di affetto e coccole come peluche, ma dure, decise e resistenti come una pietra o una frisella. Dolore e malattia che da fuori non si vedono e non possono essere capiti, come in una mela perfetta all'esterno ma dentro ammaccata o marcia, o una maschera bianca e inespressiva. Dolore e malattia che in casa però possono essere “performati” liberamente tra le coperte, nel letto o sul divano, ed

esplodere con una lacrima sul viso di una bambola (cfr. Fig. 27). Storie di vita che si intrecciano con gli oggetti, illuminandone il significato, oggetti che racchiudono esperienze e ricordi, che arricchiscono così le storie personali. Parole e oggetti si rimandano le une agli altri, in un ciclo infinito di intra-azioni, come tessere diverse di un mosaico ma che solo insieme costruiscono l'immagine finale. Ogni partecipante, ogni donna, non si limita ad osservare le altre, ma diventa testimone delle vite altrui, prestando attenzione, riflettendo insieme, diventano complici attive nella costruzione di quel mosaico, di quello specifico intreccio (Laura, 2013). Un intreccio che riconosce, che potenzia e amplifica le relazioni interpersonali *“mi porto a casa la conoscenza di aspetti delle persone del gruppo che non avevo colto”* (C, 2).

Nel laboratorio è entrata anche un altro tipo di “materialità”: la musica. Prima di iniziare la sua performance, una partecipante chiede che sia riprodotta la canzone *Flowers* (Miley Ray Cyrus), fiori, lo stesso oggetto che ha inserito nella sua scatola. Il testo della canzone racconta di una relazione finita, c'è dolore ma soprattutto c'è consapevolezza e riacquisto della propria indipendenza emotiva. La partecipante aspetta l'inizio della canzone per performare la montagna russa, e lo fa a tempo di musica e canticchiando il testo. Le strofe della canzone corrispondono ai momenti



Fig. 27 - Le *Fibrobox* e gli oggetti delle partecipanti - Foto dell'autore

“bassi” della montagna russa, delle cadute, sono dolore, sofferenza; i ritornelli alle fasi della risalita, della ripartenza, della ritrovata energia:

*I can buy myself flowers
Write my name in the sand
Talk to myself for hours
Say things you don't understand
I can take myself dancing
And I can hold my own hand*
(Flowers, Miley Ray Cyrus, 2023)

La performance si muove sulla musica e nella musica, diffrangendosi e arricchendosi di nuovi significati. Il corpo della partecipante racconta di una vita caratterizzata da alti e bassi, da momenti difficili, dolorosi, ma anche di periodi felici, carichi di energia e forza. Un corpo consapevole di essere malato, ma non rassegnato alla patologia, una “accettazione combattiva” della fibromialgia, simile a quella descritta da Brown (2018). Combattività non verso l'interno, come non accettazione o rifiuto della propria condizione, ma verso l'esterno, contro l'invisibilità della patologia dal punto di vista sociale, medico e sanitario. Un corpo combattivo per il riconoscimento della propria specificità, della propria unicità: “*la storia e l'immagine di noi la si vede attraverso il corpo e il linguaggio del corpo. Quindi ogni smorfia, ogni movimento o atteggiamento di dolore o di gioia rende speciale la NOSTRA STORIA*” (C, 3).

Capitolo cinque

La restituzione dei risultati

Siamo fino alla fine figli del nostro corpo. Figli disorientati.

(Pennac, 2012, p.325)

Una *Embodied Inquiry* non può finire qui, dopo l'analisi dei dati. È necessario che il prodotto della ricerca “ritorni” in qualche modo a chi ne ha preso parte, ha contribuito all'indagine. Non si tratta solamente di dare i risultati di ricerca ai/le partecipanti, quale strategia per controllare la correttezza procedurale dell'analisi, rafforzando così la validità dell'intero studio (Bloor, 1978). È una questione etica di reciprocità (Ellingson, 2017), mutuo riconoscimento e riconoscenza tra ricercatore/trice e partecipanti. È una questione di giustizia sociale che tematizza le differenze di potere e restituisce valore alle voci e alle prospettive dei/le partecipanti (Melacarne, 2021). Per Laura (2013) tutta la ricerca sociale dovrebbe essere consapevole che il processo e il prodotto dell'indagine hanno conseguenze reali per la vita di esseri umani tridimensionali, in carne e ossa, non per “altri/e” immaginari/e. Questo in un certo senso è maggiormente vero per una *Embodied Inquiry* dove il/la ricercatore/trice è fisicamente nel campo con i/le partecipanti, coinvolto/a attivamente e realmente in intrecci di relazioni e di affetti con il mondo studiato.

Questa ricerca non può finire qui, con l'analisi dei dati. Significherebbe non riconoscere il ruolo dei/le ragazzi/e e delle donne con fibromialgia incontrati/e nei laboratori. Significherebbe averli/e “utilizzati/e” come contenitori da cui ricavare dati. Significherebbe non rispettare le relazioni, i legami, i rapporti di fiducia creatisi all'interno delle esperienze

performativo-teatrali. Significherebbe tradire i loro corpi.

Questa ricerca non finisce qui, va avanti, restituendo i risultati ai/lle partecipanti della ricerca o, meglio, ai compagni e alle compagne di laboratorio. Per farlo si è cercato uno strumento in grado di “catturare” l'intero campione, che travalicasse le grandi differenze anagrafiche, d'istruzione, culturali, geografiche e di vita. Uno strumento accessibile a tutti e tutte, o almeno alla maggior parte, che riuscisse al contempo a intercettare la “tridimensionalità” e l'esperienza corporea sperimentata nei laboratori: un video.

Seguiranno due paragrafi, il primo sul contenuto del prodotto video, la sua progettazione e realizzazione; il secondo sui feedback dei/lle partecipanti a seguito della sua visione. Questo secondo paragrafo sarà lasciato completamente alla voce dei/lle partecipanti, senza nessun commento del ricercatore, trascrivendo le loro risposte *ad verbatim*. Un'azione, questa, atta a riconoscere ancora una volta, il valore, il diritto e l'autorevolezza delle voci dei/lle partecipanti, così come all'interno dei laboratori.

5.1 La realizzazione del video

Il video, accessibile al attraverso il QR code sottostante (cfr. Fig. 28), è stato realizzato con l'obiettivo di restituire i risultati di ricerca ai/lle partecipanti, per offrire loro la possibilità di entrare in risonanza con alcuni “frammenti” prodotti nei laboratori.



Fig. 28 - QR code del video

Al termine dell'analisi dei dati emergenti nei laboratori, si è passati a pianificare la struttura del video. La progettazione di questo artefatto è stata guidata dalla volontà di rievocare nei/le partecipanti le attività laboratoriali svolte. L'alta specificità dei materiali emergenti e la diversità nei campioni rendeva difficile presentare i risultati specifici, per questo si è scelto di adottare un punto di vista generale, all'interno del quale "citare" artisticamente e rimandare ad alcuni prodotti e artefatti generati all'interno di singole esperienze laboratoriali. Il ricercatore è diventato così una sorta di "collante" tra le varie attività, di "incubatore" e rielaboratore delle esperienze, intrecciando propri materiali con quanto intra-agito nei laboratori. La soggettività del ricercatore si è messa così in dialogo con le produzioni materiali e performative delle esperienze analizzate, prima performando e poi realizzando un *voiceover*.

Le riprese del video sono state realizzate in un'unica giornata all'interno di una sala polifunzionale del *Polo giovani B55*, uno spazio del comune di Vicenza destinato alla promozione dell'integrazione, della crescita e della formazione delle nuove generazioni (Comune di Vicenza, n.d.). L'attrezzatura della sala, quali tavoli, sedie e lavagna a fogli mobili, è stata spostata, in modo da garantire la presenza di un grande spazio di lavoro, simile a quello necessario durante i laboratori. Le riprese sono state effettuate con telecamera mobile, grazie alla presenza e alla disponibilità di uno dei partecipanti¹⁹. La creazione di uno storyboard ha permesso e facilitato la fase di montaggio del video e di sincronizzazione delle tracce audio e musicali. Il prodotto finale è il risultato di un lavoro collaborativo e in sinergia di una settimana.

Il video, come si è detto, non ha un intento teorico ma rappresenta un gesto di reciprocità e di ringraziamento verso i/le partecipanti, e per questo non contiene riferimenti bibliografici e scientifici. Questo artefatto cerca così di integrare, attraverso la pratica, l'analisi teorica e critica

¹⁹ Le riprese e il montaggio hanno visto il coinvolgimento di Matteo Balbo, uno degli educatori teatrali intervistati nel secondo capitolo, che ha messo a disposizione la sua competenza tecnica per la realizzazione del video.

sviluppata nel capitolo precedente (cfr. capitolo 4, paragrafo 4), per questo si ritiene improduttivo “spiegarne” il significato sul piano didascalico, in quanto ne impoverirebbe e ne svaluterebbe le finalità e il valore. Si preferisce invece dare voce ai/lle partecipanti che hanno avuto modo di vedere il video e di lasciare parole, impressioni e risonanze su un Google Form.

5.2 La voce ai/lle partecipanti

Credo di non aver mai partecipato a un'esperienza così tanto immersiva come questa. A distanza di un anno sento ancora vivido il ricordo delle mie sensazioni ed emozioni provate in quel momento, alcune delle quali hanno inaspettatamente trovato forma per la prima volta proprio lì; era come se il tempo si fosse sospeso, permettendomi di acquisire consapevolezza su parti di me cui non avevo mai dato ascolto. Ho trovato molto bella l'idea dare l'opportunità a persone che in fondo non si conoscono davvero, di entrare l'uno nel mondo dell'altro, con una tale naturalezza e spontaneità che fa riflettere profondamente sul fatto che, in fin dei conti, siamo tutti esseri umani, ognuno con le proprie fragilità.
(Partecipante PG-ONG)

Grazie a questo video mi è tornato in mente tutto ciò che ho vissuto alla rassegna in quelle stanze di laboratorio. Dopo un anno e mezzo è ancora tutto vivido, ho potuto ricordare ciò che ero. L'esperienza in sé posso dire che mi è servita molto. Un semplice foglio con la sagoma di un essere umano con su scritto "cicatrici" è riuscito a tirare fuori cose a cui, al tempo, non riuscivo neanche a dare una forma, è riuscito a tirare fuori tutte le emozioni trattenute per chissà quanto tempo. Ricordo che il clima nella stanza dopo un po' si era fatto pesante perché tutti sapevamo di avere dei problemi personali, ma anche che chi ci circondava era nella stessa condizione, però al tempo stesso quei pianti erano riusciti ad alleggerirci e a scaricarci dopo tanto tempo. Alle fine l'esperienza era riuscita a legarci anche se ognuno di noi la stava facendo per conto suo. (Partecipante PG-ONG)

Cicatrici che raccontano l'indicibile, che non vanno via e che sono forza e ricordo di sfide e ostacoli superati. Conservo ancora i post-it dei limiti, li tengo nel diario come ricordo di ciò che mi propongo di migliorare e di superare. (Partecipante PG-ONG)

Mi ha fatto ricordare tutte le sensazioni provate durante il laboratorio, la musica e la narrazione descrivono molto bene ciò che veramente è successo e che ci siamo portati a casa. È stata un'esperienza bellissima. (Partecipante PG-ONG)

Ricordo ancora a distanza di un anno e mezzo le emozioni che vennero fuori da quel laboratorio sulle cicatrici e soprattutto la pace che sperimentai una volta uscito, avevo messo a posto qualcosa che era sempre stato in disordine semplicemente parlando con qualcuno senza usare le parole. Ricordo anche quello che mi trasmise l'altra persona, un'altra storia tragica, diversa dalla mia ma comunque sentita e che le causò sofferenza ed in quel momento sentii un po' di quello che provava anche lui. Il premio Gaber e soprattutto quel laboratorio mi hanno reso una persona diversa, sono stati 3 giorni di emozioni molto intense che hanno contribuito moltissimo a rendermi ciò che sono oggi e nel modo in cui vedo le persone. (Partecipante PG-ONG)

Il video mi ha ricordato l'esperienza vissuta in quei giorni in cui ho imparato che anche il dolore deve essere raccontato perché in qualche modo fa parte di noi ed è ciò che ci rende unici "Cicatrice è ferita che ha imparato a brillare". Ed è vero, "post-it è il segno di un passaggio", ancora custodisco gelosamente nel mio astuccio di scuola quei due foglietti colorati con un lato adesivo, che nasconde le fragilità di qualcuno che, con coraggio, aveva attaccato sullo scotch di carta, quel pomeriggio del 2024 ad Arcidosso, le sue paure e insicurezze. (Partecipante PG-ONG)

Il video mi ha fatto rivivere i momenti intensi di serenità, apertura, condivisione, nostalgia e amorevolezza che ho provato durante gli incontri laboratoriali.

Mi ha colpito maggiormente la parte delle "Cicatrici" in quanto ho preso consapevolezza di come queste segnano la tua vita ma se opportunamente rielaborate e accettate possono trasformare il tuo dolore in forza e rinascita.

È un video di elevata intensità soprattutto per le persone che hanno vissuto l'esperienza laboratoriale in quanto hanno avuto la possibilità di rielaborare e condividere situazioni

subite e dolori bloccanti in punti di forza per affrontare con coraggio e determinazione la quotidianità. (Partecipante FibroHelp)

Vedendo il video mi viene da pensare, se il cervello avesse una sua bocca che non abbia freni, rimorsi per le ferite inflitte dal mondo esterno e che dicesse tutto ciò che si pensa e si è, senza essere giudicati o emarginati forse, sarebbe tutto un mondo migliore. (Partecipante FibroHelp)

Emozionante, ho avuto modo di tornare indietro nel passato e ricordare momenti che non ricordavo e mi ha molto emozionato. (Partecipante FibroHelp)

Mi colpisce l'accettazione delle nostre cicatrici come bagaglio di vita e non come ricordo di un dolore. Mi ritrovo nel voler andare avanti crederci sempre mollare mai il nostro vissuto è impresso nel nostro corpo esternamente ed esternamente convivere con tutto ciò in maniera serena è per me la mia forza. (Partecipante FibroHelp)

È stata un'esperienza fantastica, superata la fase iniziale di chiusura poi è stato tutto un susseguirsi di stati ed emozioni liberatori, cose se via via riuscisci a togliere a strati una parte "pesante" del corpo.... (Partecipante FibroHelp)

Conclusioni

Il corpo, quale strumento per l'apprendimento e la formazione, sta diventando sempre più spesso oggetto di studio e ambito di ricerca all'interno della letteratura scientifica italiana. Negli ultimi anni, non solo si è iniziata a teorizzare una pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), ma il corpo stesso è diventato uno strumento di indagine (Ferri, 2022). A giugno 2025, si è tenuta la prima conferenza nazionale sull'*Embodied Education*, sotto la direzione scientifica del professor Gomez Paloma, che ha collegato il mondo della scuola con quello accademico. Filoni di ricerca, questi, interessati al corpo, ma profondamente ancorati ai contesti formativi ed educativi formali, in *primis* quelli scolastici e universitari, e che non sempre tematizzano le possibilità di apprendimento offerte dalla dimensione *embodied*, all'interno di contesti non formali o informali. Una direzione che si è cercato di intraprendere attraverso questo elaborato.

Il punto di partenza è stato il corpo, superando il dualismo cartesiano (Merleau-Ponty, 2003), e il suo riconoscimento, grazie anche al contributo delle neuroscienze (Varela et al., 2024; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), quale luogo che non solo detiene conoscenza (Lawrence, 2012; Butterwick & Lawrence, 2009) ma, soprattutto, la genera (Nicolaidis, 2023; Spain, 2024). Un corpo che si libera da una visione statico-funzionale a favore di una concezione dinamica, attiva e funzionale alla crescita e all'apprendimento (Gomez Paloma, et al., 2015). Il mezzo artistico, in particolare quello performativo-teatrale in quanto "arte del corpo" (Levi de Oliveira Lucas & de Andrade Freitas, 2024), è stato lo strumento attraverso il quale dare voce o, meglio, dare corpo a quella conoscenza incarnata, a tutto ciò che

non è descrivibile a parole (Ellingson, 2017; Butterwick & Lawrence, 2009; Ferri, 2022; Cappa, 2016). Il laboratorio è diventato così la modalità mediante la quale i/le partecipanti avessero modo di generare e comunicare un sapere su sé stessi olistico, complesso, dato dall'intreccio della conoscenza affettiva, con quella cognitiva e somatica (Lawrence, 2012).

I corpi difficili dei/le giovani hanno raccontato di essere segnati da cicatrici, di aver sperimentato dolore e sofferenze, di essere abitati da ferite più o meno profonde, e di avere limiti imposti dall'interno o dall'esterno. Ma sono corpi che non sono immobili, statici, fermi; sono corpi in cambiamento, in trasformazione, che hanno voglia di superarsi, di spingersi oltre. Sono corpi alla ricerca di consigli, di aiuti, di suggerimenti; sono corpi pronti a dare sostegno, indicazioni e possibili soluzioni. Sono corpi che tendono ad avvicinarsi, ad azzerare le distanze, a unirsi, a stringersi; corpi che cercano un contatto; corpi che diventano un solo, nuovo, grande corpo.

Anche i corpi difficili delle donne con fibromialgia hanno raccontato di essere in trasformazione: hanno accettato di cambiare e continuano ad accettare di cambiare. Dei corpi capaci di accogliere il dolore, la mancanza di controllo e di potere non in maniera passiva, sottomessa, non con rassegnazione, ma in modo reattivo, dinamico, combattivo. Una combattività non verso sé stesse e la malattia, diventata dimensione identitaria, ma verso l'esterno. Un corpo che combatte per essere riconosciuto da tutti e da tutte, dal mondo circostante, dalla società; un corpo che combatte per essere accettato per come è: fibromialgico.

Corpi difficili, quelli di entrambi i campioni, che non sono limiti, ostacoli, ricettacoli passivi di dolore, ma luoghi generativi di possibilità, "voce" per dimensioni silenziose o difficilmente traducibili a parole. I laboratori teatrali sono diventati così occasione di esplorazione individuale e di gruppo, dove confrontarsi con le proprie fragilità, dove sperimentare scenari possibili, dove dialogare e riconoscersi negli/le altri/e attraverso il corpo (Gottardo et al., in press).

La conoscenza generata dai corpi è il risultato di un approccio all'analisi di tipo diffrazionale (Haraway, 2000; Barad, 2007), il frutto dell'intra-azione specifica tra partecipanti, ricercatore, contesto e materialità. Un prodotto, questo, altamente contestuale e specifico di quella particolare "configurazione di mondo" (Barad, 2007) creatasi dall'incontro di quegli/le specifici/he attori/tici umani e non-umani. Un prodotto che non può e non vuole essere generalizzato in quanto risultante delle relazioni intrecciate, delle trasformazioni specifiche e dai flussi di incontri che si incarnano in quel fenomeno specifico (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Un sapere che, al contempo, non può essere considerato soggettivo, in quanto all'interno dell'approccio diffrattivo gli stessi concetti di oggettività e soggettività vengono meno (Barad, 2007), non hanno senso e devono essere risignificati. L'oggettività che per Barad (2007) diventa così la responsabilità, l'impegno che infondiamo nelle specifiche configurazioni di mondo, nelle peculiari materializzazioni di cui siamo parte. Un'oggettività che, in questo elaborato, si concretizza con nell'impegno del ricercatore di essere parte "del" mondo indagato (Gherardi, 2025; Barad, 2007), nell'attenzione e nella cura per i/le partecipanti, nell'impegno etico per la tutela e salvaguardia di tutti e tutte. Si traduce nella responsabilità e nell'attenzione verso il gruppo emergente, verso la quarta persona (Koh, 2020; Gottardo & Ferguson, 2024). Si materializza nella preparazione accurata e scrupolosa del contesto laboratoriale, delle attività proposte, delle materialità disponibili. Si manifesta nel suo impegno di essere negli intrecci, nelle intra-azioni tra attori umani e non-umani. Questa conoscenza generata dai corpi è quindi il risultato di uno specifico "taglio agente" (Barad, 2007): ogni movimento, ogni parola scritta, ogni pennarello, ogni pezzetto di carta strappato nei laboratori vanno a creare degli specifici confini (Lenz Taguchi & Palmer, 2013), che definiscono quei particolari fenomeni, quel particolare mondo, quei particolari significati.

L'obiettivo di questa indagine non risiede nell'individuazione e nell'estensione del sapere generato dai corpi dei/lle partecipanti, in quanto altamente situato e contesto specifico, ma deve essere ricercato altrove.

Un primo risultato può essere individuato nel riconoscimento del corpo quale ritrovato soggetto pedagogico, quale protagonista indiscusso, quale partecipante a cui indirizzare gli strumenti di indagine. Un corpo che si libera dallo "scacco" della mente o, meglio, che dialoga con questa in un rapporto paritetico e olistico. Un corpo a cui, finalmente, è riconosciuta la possibilità di produrre attivamente conoscenza, a cui è attribuita una centralità epistemica. Un sapere, questo, non stabile, prevedibile e decontestualizzato, ma strettamente connesso agli spazi e alle relazioni in cui è inserito. Materialità, oggetti e contesti rappresentano infatti quell'insieme di attori non-umani con cui il corpo è intrecciato, con cui il corpo ha intra-agito per produrre conoscenza. Materialità, oggetti e contesti che da personaggi secondari si "elevano" a co-protagonisti nella costruzione di significati.

Una seconda traiettoria è relativa alle possibilità e alle potenzialità delle metodologie performativo-teatrali. Se l'utilizzo del teatro e della performance sono già presenti in letteratura come strumenti di indagine (Dezin, 2003; Ntelioglou, 2015; Harris & Sinclair, 2014) l'elemento innovativo di questo elaborato risiede nel tentare di abilitare i corpi, di legittimarli, di dargli voce per parlare di se stessi (Gottardo, 2025a). Corpo non più come mero tramite e veicolo di saperi altri, ma drammaturgo, regista ed autore della sua stessa esperienza, della sua stessa storia. Un sapere vissuto e riprodotto nella carne.

Infine, si è cercato di illuminare le possibilità offerte dall'approccio diffrattivo quale metodologia d'analisi innovativa, e tutt'ora non completamente definita, che cerca di "tenere insieme", di illuminare reciprocamente il sapere teorico e la conoscenza pratica, il generale con il particolare. Una modalità di analisi che tematizza la figura del/la ricercatore/trice, che non può mai essere solo un osservatore/trice, ma è sempre coinvolto/a nel campo, nella realtà studiata. Un approccio di

analisi in grado di muoversi nella realtà complessa, densa, ricca di sfaccettature e di connessioni.

Una ricerca, questa, consapevole di non esaurire qui la sua spinta, ma che offre la possibilità di generare nuove traiettorie di indagine, nuovi filoni di interesse scientifico. Spinte ad approfondire il ruolo del corpo, quale luogo della conoscenza e dell'apprendimento, in contesti diversi da quelli dell'educazione formale come quelli del tempo libero o dei luoghi di lavoro. Spinte a interrogare come conciliare, far dialogare, intra-agire, diffrangere in maniera ancora più proficua la teoria e la pratica, il sapere razionale con quello emotivo e corporeo; come analizzare in maniera più "radicale" la realtà quale intreccio complesso e inscindibile di relazioni, potere, materia e corpi.

Un intreccio, per me, anche identitario.

Sono entrato nel campo, infatti, non solo come ricercatore, ma anche come educatore teatrale e partecipante. Ciò che mi "porto a casa" da questo elaborato non può essere qualcosa di semplice e lineare, non può essere "solo" qualche considerazione scientifica, qualche nuova conoscenza, qualche nuova traiettoria di ricerca. Tutto ciò è presente, certo, ma è intrecciato con dimensioni carnali, intuizioni emotive, viscerali, perché, come ricordava un intervistato "*raramente si esce da un laboratorio senza niente di nuovo*" (AG). Io esco dal laboratorio, esco da questa esperienza, "esco" da questo elaborato portandomi la voglia dei corpi, compreso il mio, di aprirsi, di raccontarsi, di riconoscersi. Corpi che, come narratori, hanno raccontato storie, corpi che, come tele, si sono riempiti di immagini e parole, corpi che hanno messo in scena, che hanno agito vite vere. Corpi che si sono emozionati, hanno pianto, hanno riso; corpi che si sono avvicinati, corpi che si sono toccati, corpi che si sono uniti. Corpi che si sono legati, diventando veicolo di amicizia e di sentimenti veri. Corpi che si sono riconosciuti, corpi che non sono più soli.

Appendici

A.1 Le risorse emergenti dalla review della letteratura

Evidenziati in verde i contributi che trattano e presentano un disegno di ricerca attraverso la lente dell'*Embodied Inquiry*.

Parola chiave: <i>Embodied inquiry</i>		
Autore/trice	Anno	Titolo
Bilek-Golias, B.A.	2012	An ethnographic inquiry into a curriculum culture: Studying how a liberal arts approach and leadership studies may be embodied and enacted in the design studio within an architectural professional education
Buttarazzi, G.F.	2020	The integration of self- inquiry meditation into higher education: Between philosophy and practice, beyond mindfulness, towards an embodied curriculum
Chung, S.	2020	The Embodied Experience of Becoming a Mother: A Feminist Narrative Inquiry Using Art-Making Process
Hendricks, J.K.	2023	Between Death and Dying: An Interrelational, Embodied Inquiry
Jordan, W.	2021	Foregrounding the Racialized Body through Autoethnographic Reflections: Embodied Experience ~ A Foundation for Self-Reflective Academic Inquiry
Leigh, J. & Brown, N.	2021	Embodied inquiry
Powis, K.A.	2005	The embodied sage: An inquiry into body wisdom
Renner, N.O.	2013	Free to explore a museum: Embodied inquiry and multimodal expression of meaning
Snowber, C.	2016	Embodied inquiry : Writing, living and being through the body
Tantia, J.F.	2013	Body-focused inquiry : A descriptive methodology for exploring embodied clinical intuition
Todres, L.	2007	Embodied inquiry : Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality
Welch, S.	2022	Choreography as Embodied Critical Inquiry
Williams, H.H.S.	2006	Our bodies, our wisdom: Engaging Black men who experience same-sex desire in Afrocentric ritual, embodied epistemology, and collaborative inquiry
Woods, S.L., Rockman, P. & Collins, E.	2019	Mindfulness-based cognitive therapy: Embodied presence and inquiry in practice

Evidenziati in verde i contributi che trattano e presentano un disegno di ricerca attraverso la lente dell'*Embodied Inquiry*.

Parola chiave: <i>Embodied research</i>		
Autore/trice	Anno	Titolo
Ferri, N.	2022	Embodied research
Garoian, C.R.	2013	The prosthetic pedagogy of art: Embodied research and practice
Harris, A. & Sinclair, C.	2014	Critical plays: Embodied research for social change
Katan-Schmid, E.	2016	Embodied philosophy in dance: Gaga and Ohad Naharin's movement research
Močnik, N.	2017	Sexuality after war rape: From narrative to embodied research
Scott, J.A.	2018	Embodied performance as applied research , art and pedagogy
Spatz, B.	2019	Blue sky body: thresholds for embodied research
Swain, M	2014	(Dis) embodied experience and power dynamics in tourism research
Tantia, J.F.	2020	The art and science of embodied research design: Concepts, methods and cases
Thanem, T. & Knight, D.	2019	Embodied Research Methods
Todres, L.	2007	Embodied inquiry: Phenomenological touchstones for research , psychotherapy and spirituality
Vacchelli, E.	2018	Embodied research in migration studies: Using creative and participatory approaches

A.2 L'approvazione del progetto da parte del CAREUS

Il documento componendosi di molte pagine contenenti il parere ad altri progetti di ricerca è stato tagliato ed oscurato in alcune parti.



UNIVERSITÀ DI SIENA
COMITATO PER LA RICERCA ETICA NELLE SCIENZE UMANE E SOCIALI
(CAREUS)

Riunione telematica del 06 Dicembre 2023

Il giorno 06 Dicembre 2023, alle ore 09,00, a seguito di regolare convocazione, si è riunito per via telematica – tramite il sistema di videoconferenza “Google Meet” – il Comitato per la Ricerca Etica nelle Scienze Umane e Sociali, per discutere e deliberare sul seguente

ORDINE DEL GIORNO

- Comunicazioni del Presidente;
- Pareri del Comitato su progetti di ricerca;
- Varie ed eventuali.

2.4 Titolo del progetto: “Embodied Inquiry: una ricerca sul corpo, attraverso il corpo, nei laboratori teatrali”

Richiedente: **Dr. Giovanni Gottardo**

Illustra il progetto la Prof.ssa Paola Bernardini
Il Comitato, udita la relazione illustrativa, esaminata la richiesta (e la documentazione esaustiva ad essa corredata), esaurita la discussione, all'unanimità decide di **formulare un parere favorevole**. Le motivazioni vengono riportate nel documento “Parere n. 34_2023”, allegato al presente verbale.

Per la Segreteria Dott.ssa Roberta Pellegrini	Il Presidente Prof. Oronzo Parlangei
Firmato digitalmente da Roberta Pellegrini Data: 12.12.2023 07:53:04 CET	Firmato digitalmente da Oronzo Parlangei Data: 12.12.2023 08:44:23 CET
Allegati:	
- parere n. 30_2023 [redacted]	
- parere n. 31_2023 [redacted]	
- parere n. 32_2023 [redacted]	
- parere n. 33_2023 [redacted]	
- parere n. 34_2023 Gottardo	
- parere n. 35_2023 [redacted]	

Parere n. 34/2023

Parere Careus

Preso visione del progetto in tutte le sue parti, il Comitato esprime parere favorevole, raccomandando però di tener conto di alcuni aspetti rimasti forse in ombra nella formulazione del progetto.

Il primo riguarda la questione dei dati, ovvero di valutare se davvero non siano raccolte informazioni che anche solo per ipotesi non siano riconducibili ad una determinata persona, data la ristrettezza del campione e dell'ambiente in cui esso è selezionato.

Trattandosi poi di una ricerca che sollecita e rende protagonista il rapporto con il corporeo e con il vissuto emotivo di adolescenti, dunque di un oggetto di studio particolarmente delicato, si tratta poi di prestare particolare attenzione alla possibilità che tra queste informazioni non vi siano anche dati sensibili, connessi all'esperienza personale e soggettiva del/della singolo/a; e, di conseguenza, si raccomanda particolare accortezza sia al momento raccolta, sia nella custodia dei dati; ovvero che quest'ultima sia affidata alla docente che, come specificato nel messaggio e-mail, supervisiona la ricerca, la Prof. ssa Alessandra Romano.

A.2 Trascrizione dell'intervista a Matteo Balbo

GIOVANNI

Innanzitutto grazie Matteo di questa chiacchierata insieme...

MATTEO

È un piacere

GIOVANNI

...che mi hai concesso. Ovviamente sentiti libero di rispondere, non rispondere, evocare o rievocare durante le risposte, anche esperienze vissute e ricordi, metafore, quello che preferisci. Prima, però, volevo partire con una cosa, cioè partire da un ricordo che abbiamo condiviso: un momento di formazione che abbiamo condiviso, un po' di anni fa. Quindi ti chiedo di sederti comodo, di provare a chiudere gli occhi e cerchiamo di rievocare insieme.

Questo momento era al *Polo B55* e io mi ricordo il pavimento grigio, la stanza che era..., che aveva una finestra sul lato lungo, eravamo sei-sette persone, erano tutti più grandi di me, forse erano solo donne, non ricordo bene. Eravamo in cerchio molto vicini tra di noi e ognuno aveva portato da casa una ciotola e con del cibo, e ognuno di noi doveva, non ricordo bene la dinamica, assaggiare il cibo di qualcun altro, della persona che avevamo accanto, oppure si passavano queste ciotole, non ricordo bene, e dovevamo con gli occhi chiusi andare a proprio ad assaporare, a tentare di capire che cosa ci fosse in quella ciotola, di che piatto si trattasse, di che gusti potevamo sentire. C'era, mi ricordo, questa dimensione abbastanza, un po', forse, istintuale, viscerale: da una parte la curiosità di assaggiare, avevo la curiosità di assaggiare quello che sarebbe venuto, dall'altra un po' di timore, della serie: "se questa cosa mi fa schifo, come me ne esco da questa situazione senza fare una brutta figura, davanti ad altre persone che più di tanto non conosco?". Era una formazione, un corso di formazione per, mi sembra, educatori di comunità, era una formazione multipla e uno degli incontri era appunto con te. Io ho questo ricordo, mi ricordo che c'eri tu, ma in quel momento, cosa stavi facendo? Quale era il tuo ruolo? Che cosa stava succedendo? Come mai ci hai fatto provare questa cosa? E volevo partire proprio dalla condivisione di questo momento.

MATTEO

Uhm, allora, adesso che mi dici, quando mi hai detto "ciotole", ho detto "no, non ero io", poi però in realtà, pensando ai cibi, c'è stato un periodo anni fa..., perchè si parla di almeno otto-dieci anni fa, secondo me, può essere?

GIOVANNI

Sì

MATTEO

...in cui ho lavorato nei laboratori, nei corsi, nelle situazioni di formazione, con il tema del sensoriale, per cui questa cosa del mangiare, perchè io ho fatto anche dei percorsi bendati con dei ragazzi, i quali li ho tenuti anche due o tre ore senza vedere niente, in cui hanno mangiato, anche bendati, insomma tutta una storia legata ai sensi per cui mi potrebbe tornare questa cosa. Ora, ovviamente, non mi ricordo perché è stata una cosa, sì, ne ho fatte troppe e probabilmente è stato un incontro tra diversi [formatori] dove ognuno presentava qualcosa di specifico, tipo probabilmente il mio era lavorare con i sensi però probabilmente il coordinatore del progetto era Carlo²⁰

GIOVANNI

Era Carlo, e c'era anche Paola Rossi²¹, con cui abbiamo lavorato sul corpo...

²⁰ Carlo Presotto, drammaturgo, attore, regista. Direttore artistico della compagnia La Piccionaia (Vicenza)

²¹ Paola Rossi, attrice e drammaturga presso la compagnia La Piccionaia (Vicenza)

MATTEO

...sulla voce?

GIOVANNI

...sullo scegliere una parte del corpo che ci piaceva e scegliere una parte del corpo che non ci piaceva, ad esempio...

MATTEO

Ok, ok. Un altro..., altri tempi, un'altra epoca. Mi hai riaperto questo tema del sensoriale che mi piaceva molto, però è proprio stata una fase, poi, a un certo punto, non so perché, forse perché visto che il sensoriale avrebbe bisogno di più tempo per essere esplorato e indagato e più tranquillità, cioè non basta una serata e in realtà le occasioni non sono tantissime, però ecco il sensoriale è molto bello perché è il primo e, non lo so, io ho un ricordo, [REDACTED], rispetto al fatto che il sensoriale è il primo passaggio di esperienzialità del corpo. Quindi da lì poi partono le sensazioni, inaspettate, una cosa quotidiana come il mangiare che però fatta non vedendo ti apre delle altre sensazioni tra cui anche quella che dicevi tu della paura di dire "oddio, faccio una brutta figura? Non mi piace? Mi piace? Cosa devo fare?" Che è comunque un po' la componente di un laboratorio, di una formazione, no? Tu sei lì e il mettere a proprio agio le persone è la base per dire "uno può sentirsi libero di fare". Devo dire che in questo, in questi anni qua, grazie ai feedback che ho avuto è il mio punto forte, cioè metto, metto a proprio agio, in modo da non sentirsi giudicati e quindi la gente si lascia andare più più velocemente; utile soprattutto quando hai poco tempo per elaborare insomma. Che trip!

GIOVANNI

Grazie di questo viaggio.

MATTEO

Grazie a te, grazie a te, pensa te.

GIOVANNI

Adesso facciamo per certi versi un passo indietro perché insomma, dopo questo salto all'interno dei ricordi, usciamo, per chiederti se puoi fare una piccola presentazione: chi sei? Dove lavori? Con chi lavori? Nel senso con che gruppi, con che età, con che partecipanti. Da quanto tempo svolgi attività e anche, perché no, magari con quale finalità, in vista di che cosa. Sì, è una domanda grossa, complessa.

MATTEO

C'è tanta roba

GIOVANNI

Sì, c'è tanta roba.

MATTEO

Quando qualcuno mi chiede di fare la descrizione di me, mi viene sempre un po' il fastidio perché dico "io, boh...", non sono un amante delle etichette, della descrizione. Anche perché le cose scritte servono, sono necessarie, però sono limitanti a meno che tu non abbia un romanzo da poter scrivere, allora lì hai spazio per raccontare. Io non sono capace di scrivere, per cui, anche se sarebbe un mio desiderio, ho capito che non in questa vita...

GIOVANNI

Mai dire mai.

MATTEO

...mai dire mai. Sì, è vero. Mai dire mai, però, in questa vita, per adesso, la vedo lontana. Comunque, insomma, chi sono? Sono Matteo Balbo, sono uno che gioca a fare teatro, ma che in realtà sono curioso, sono una persona curiosa. Credo fortemente che le persone abbiano diritto di stare bene, di trovare degli spazi dove stare bene, e un po' per affinità, un po' per boh, è una cosa che ho sentito fino da quando ero piccolo. Il teatro mi ha

sempre avvicinato, cioè, l'espressione, mi ha sempre avvicinato a questo. E teatro è cura, pur non essendo cura. Cioè io credo nel teatro che cura senza la presunzione di voler curare. Quando mi dicono "il teatro cura", sì, ma fa tutto lui, cioè se tu lo ascolti, lo segui e ci giochi, invece che prenderlo troppo sul serio, ti fa bene ma perché è fatto così. Lui funziona così. Io ho avuto un'evoluzione in realtà, perché quando ero più giovane teatro volevo farlo per andare in scena, per fare l'attore, per andare sul palcoscenico, non tanto per farmi applaudire, anche se comunque una componente c'è perché è un po' insita anche nel come funzionavano i social, voglio dire, no? Questa necessità di farsi vedere, di dimostrarsi. Però poi facendolo e avendo appunto il mio background da educatore e da pedagogo, da uno che ha sempre lavorato con le persone, ho cominciato con il teatro in *Piccionaia*, avevo già cominciato con Pino Costalunga²², però poi il corpo più sostanzioso l'ho avuto poi lavorando in *Piccionaia*. Sono partito escludendo una buona parte di tutte le mie formazioni che facevo, che comunque l'idea dell'educatore l'ho esclusa, in realtà, andando avanti nel tempo fino al Covid, diciamo che la crisi è iniziata nel 2016-2017. Crisi, mooolto blanda, nel 2016. Poi nel 2017 è mancato mio papà, quindi secondo me, quella cosa lì, in qualche modo, mi ha dato una spintina per dire "no, io ho bisogno di fare, di lavorare con le persone, di lavorare coi bambini, coi ragazzi, coi giovani, con gli adulti, con le persone vere, non i teatranti che comunque sono persone vere fino a un certo punto". Lì, ho fatto la scelta, tanto che ho detto ai miei colleghi della produzione e della distribuzione, gli ho detto "ragazzi non sono più interessato a fare più spettacolo che laboratori, vorrei riuscire a fare se possibile fifty fifty, ma se non è possibile, più formazione perché è quella in cui credo". Lo spettacolo è importantissimo, nell'arte ci credo tantissimo, l'arte fatta dagli artisti è difficile da trovare, quella vera, però c'è, per fortuna, però lo spettacolo è una cosa che un bambino, una persona vede, tu puoi mettergli un semino, ma alla fine nei ragazzi, se parliamo di educazione, se parliamo di pedagogia, è il tempo che fa la differenza, è la goccia che fa il solco, che poi uno si crea il solco dove vuole. Il mio compito non è quello dirgli "guarda che il solco è quello lì", io ti dico "guarda che tu puoi fare il tuo solco". Poi sei tu, hai degli strumenti. Qualcuno ne esce intatto, qualcuno ne esce invece scombinato, però lì posso essere responsabile fino a un certo punto, sicuramente con la delicatezza che ci vuole. Ecco, dare spazio. C'è una canzone bellissima di Ernia e Madame, è una cosa di Ernia, che è un rapper milanese - XXXXXXXXXX - che mi ha fatto conoscere mio nipote, adesso ha 22 anni, ma che all'epoca ne aveva sedici-diciassette, che a un certo punto dice "Ho bisogno di uno spazio e non di un luogo", che è una bellissima frase che canta a un certo punto Madame. La canzone è molto bella, *Fuori luogo*, si chiama, molto molto intensa. Ecco, quindi, io credo che ci sia bisogno di dare spazio, di fare spazio intorno alle persone perché possano muoversi all'interno di questo spazio, che è uno spazio concettuale, uno spazio fisico, tutto, anche fisico. Adesso c'è un blocco nella gestione del corpo che è spaventosa rispetto a una volta. Eppure a inizio di questa settimana che è appena passata, dove abbiamo fatto questi *AstraCamp*²³, il primo giorno, avendo un gruppo di 18 ragazzi delle medie, per lo più non si conoscono, tra le attività di gioco, di conoscenza, ho sperimentato il tema degli abbracci e ho visto che, per quanto dove più, dove meno intensi, però non hanno troppi problemi a toccarsi. Quindi, negli ultimi due-tre anni questa cosa qua mi ha stupito, perché invece col Covid e tutto, con i distanziamenti, eccetera, c'è questo tema della fisicità. Scusami, perché se no divago.

GIOVANNI

No, no, no, va benissimo. Anzi, grazie, soprattutto perché mi hai fatto risuonare - a parte le zanzare che ci stanno mangiando - ...

²² Pino Costalunga, attore, regista e autore

²³ *AstraCamp*, progetto estivo di *Piccionaia* rivolto a ragazzi e ragazze, che attraverso i linguaggi artistici performativi permette di esplorare la creatività e l'immaginario. (www.piccionaia.org/teatro-astra-di-vicenza/astracamp/)

MATTEO

Eh, sì

GIOVANNI

...due cose: la prima è “ho bisogno di lavorare con persone vere”, assolutamente risuona e l'altra è l'immagine del seme. Perché, in un articolo, sugli approcci educativi-formativi teatrali nell'apprendimento trasformativo si dice “Sì, l'educatore, il formatore è colui che mette il seme, non si sa cosa succederà, se andrà a buon fine o meno. Intanto noi piantiamo...”

MATTEO

E questa è biblica come cosa: tu lanci il seme e poi a seconda della terra che becca. Ecco, secondo me qua ci sta anche l'umiltà del formatore e dell'educatore, cioè nel dire “io sono consapevole che ho a che fare con questo ragazzo, con questa ragazza, bambino, bambina, adulto, per quell'ora e mezza, per quelle due ore alla settimana” e devo aver l'umiltà di dire “ok, io dò tutto quello che posso”, ma devo avere anche l'umiltà di dire “io non sono qua a governare la sua vita” e devo tirarmi indietro, devo sottrarmi, devo... In un incontro che abbiamo fatto in *Piccionaia*, tra gli artisti, cos'è che ho detto? Che noi, che io sento la necessità di, forse, creare spazio. Sì. Il mio lavoro è quello di creare lo spazio perché si possano, poi ognuno appunto se la gioca. Scusami, se...

GIOVANNI

No, tranquillo. Adesso ti chiederei come nelle attività che proponi, questo dare, creare spazio, com'è? Com'è coinvolto, che ruolo ha il corpo?

MATTEO

Totale. Io parto dal corpo. Non sono un ballerino, non ho una formazione da danzatore, ma io parto dal corpo. La voce arriva, ecco, nei laboratori più articolati, più strutturati, a un certo punto c'è anche la parte sulla voce, pur non essendo ora io un esperto di vocalità, di voce. Ho il mio background, ho la mia esperienza, però non sono quello che fa il vocalist, per cui... però, ecco, in quelli più strutturati, a un certo punto arriva la lezione, o più lezioni, sulla voce, in cui si sperimenta, si prova, in modo che ognuno possa riconoscere che cosa fa parte della sua voce o dell'apparato fonatorio; ma tendenzialmente, devo dire la verità, la voce è l'ultima cosa su cui lavoro e se c'è tempo con i bambini e con i ragazzi perché è una cosa su cui se il corpo si attiva, poi la voce va' ed è surreale sta cosa però è vero. Che poi la voce, la gola, mi spiegava qualcuno, anni fa, un maestro, è la parte più intima di noi. Uno pensa sempre, lo dico ogni tanto nel laboratorio, che la parte intima sia l'inguine, eccetera, in realtà se tu pensi quando uno è teso, è stressato, perde la voce, si strozza la voce, ha la voce strozzata, che è quella la parte più intima, ed è lì che esce subito che cosa sta succedendo...

GIOVANNI

...esce l'intenzione

MATTEO

...tutto quanto arriva lì. E quindi, ecco, la voce la lascio per ultima, mentre, che tiene in realtà la voce, e parlo di voce teatrale, quindi la voce che racconta, in realtà poi il lavoro invece sul tirare fuori la voce, i suoni, la vibrazione, eccetera, quello sì, perché fa parte del corpo, è corpo, anzi si riesce ad arrivare a sentire come vibra il tuo corpo quando usi la voce. E' stupefacente. Il corpo è centrale perché noi siamo esseri di relazione, noi da soli, salvo che uno a un certo punto cerca di essere un eremita, viviamo in relazione con gli altri, nel bene e nel male. E lo strumento che abbiamo per comunicare è il corpo. Punto. E come dicono gli americani: period. Non è che..., possiamo anche stare a scriverci i libri su questa cosa, ma partiamo da questa consapevolezza: il corpo è la nostra fonte di..., che poi anche figo perché se tu cominci a imparare a leggere il segnale..., ogni tanto mi è capitato di fare anche dei laboratori, dei corsi sulla comunicazione efficace partendo dagli strumenti teatrali. Quindi non come psicologia, eccetera, ed è fantastico come la gente spalanca gli occhi quando gli dici delle cose che teatralmente magari sono banali,

perchè dici “ok, è normale, cioè, io per andare in scena, per essere efficace questa cosa la metto in gioco sempre”, eppure questa cosa delle persone che..., lo sguardo? Lo sguardo è la cosa più banale se vuoi, eppure ragazzi, la fatica, cioè una fatica, ma non una fatica mia a far tirar fuori lo sguardo agli altri, no, no, la fatica delle persone a usare lo sguardo. Infatti Marina Abramovich è stata un genio, è un genio, perché ha tirato fuori in modo estremo una serie di nodi e io l'ho conosciuta pochi anni fa purtroppo, non di persona, non so se avrei il coraggio di conoscerla di persona, anche se mi intriga un po', la mia di curiosità, deve essere tosta. Però lei ha avuto il coraggio di beccare tutta una serie di nodi grossissimi ed evidenti del tipo... “ma partiamo da lì”. Basterebbe dire “ok, vediamo cosa ha fatto lei” e per certi versi è disarmante dire “cazzo, siamo ancora lì”. Cioè, abbiamo ancora bisogno di quella cosa lì. Beh, lei per dire, lei secondo me, è una grande ispirazione performativa rispetto alla relazione pur essendo lei un personaggio, che secondo me vivere nel suo universo...

GIOVANNI

...nel suo mondo

MATTEO

...mi pare. Ecco, non so se sono stato troppo vago.

GIOVANNI

No, no, va bene.

MATTEO

Ok, allora tu Giovanni che ri-ascolterai, porta pazienza se alla fine è solo retorica quella che esce. So cosa vuol dire ascoltare e poi dire “questa cosa qua non mi serve a niente”

GIOVANNI

No, davvero. Tutto, secondo me, almeno da quello che sto imparando, è che a volte anche gli aspetti un po' più insignificanti prima o poi...

MATTEO

Tornano

GIOVANNI

...tornano, sempre. Risuonano. Magari subito no, ma magari tra qualche anno dici “cavolo! Questa cosa me l'aveva già detto qualcuno! Come mai? Quando?” La prossima domanda che ti farei è: “Come?”, un po' me l'hai accennato se magari poi puoi approfondire. Come i partecipanti ai tuoi laboratori utilizzano il corpo? In che modo glielo fai usare? Hai già detto un po' della voce, non so se ti viene in mente qualcos'altro sul corpo.

MATTEO

Allora, io sono un amante del ritmo. Il ritmo che è una cosa che fa funzionare la comicità per dire. La comicità è la cosa più banale se vogliamo perché tu guardi anche nelle stand-up comedy, eccetera, e ridi. Ridi, non solo per la battuta che è intelligente, e se sei intelligente la capisci, la sagacia, eccetera, ma ridi anche del ritmo con cui te la giocano e il tono di voce. Io con i ragazzi, con le persone, con gli adulti, lavoro tantissimo sul fatto che ci deve essere ritmo, [schiocca due volte le dita] che non vuol dire velocità. I silenzi sono meravigliosi. Per cui lavoro tantissimo su questo tema. Aspetta, ripetimi la domanda.

GIOVANNI

Come, in che modo il corpo...

MATTEO

...ok, lavoro sul ritmo rispetto al fatto che il ritmo è dato da te, da chi sei, da come te la giochi, ma anche dalla relazione che hai con gli altri. In teatro, vorrei dire anche con il pubblico, perché poi facendo teatro, facendo spettacoli ti accorgi che esiste l'energia: c'è il pubblico che ti dà energia, c'è il pubblico che invece no

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Per cui questa cosa dell'energia, del ritmo, del fatto del... sì, direi del ritmo. Che poi è dato dalle camminate, dai giochi anche più classici, ma anche la lezione stessa ha un ritmo. Le lezioni più belle che io ho fatto nella mia carriera sono quelle dove per problemi anche di tempo, perché quando fai quattro lavori al giorno, lavori 15 ore per due mesi, a un certo punto arrivi a un laboratorio che non hai fatto in tempo a prepararti e vai e dici: "vabbè, ascolto, sto in ascolto", e quelle sono state le elezioni più belle perché comunque il bagaglio di esercizi di..., ma anche di consapevolezza di che cosa serve per, ce l'ho e quindi, le volte in cui dici "ok, il gruppo oggi è così, prova, lancio con questo e poi parto con questo", sono venute fuori delle cose fighissime, molto più che altre volte che preparavo. Anche poi, sai anche tu, ti prepari la scaletta poi comunque a seconda del gruppo improvvisi, cambi, però è bellissimo, ecco, in ascolto, e quello è ritmo. E' ritmo, è respiro. Lavoro tanto sul respiro. Ed ecco, secondo me, è il ritmo, quello che potrebbe farmi comico, ma anche drammatico. Quest'anno abbiamo fatto, ti dicevo, l'*Antigone* di Jean Anouilh e ho lavorato con le ragazze e i ragazzi, particolari anche, su, tra cui adesso la pizzata ce l'ho con loro, una parte, sulla drammaticità, sul ritmo interno e il ritmo della sofferenza anche del personaggio, qual era il background, non è..., il ritmo spesso si confonde col ritmo comico, [schiocca le dita] ma c'è il ritmo drammatico, che non è fatto solo di parole, è fatto di silenzi, è fatto di sospensioni, la tensione in scena. Ecco, il ritmo senza tensione, non c'è. Ed è bellissimo vedere le persone quando si rendono conto che esiste questa tensione, che non è più: io dico una cosa e allora la faccio accadere, [suoni per dire no] è il corpo che con la sua tensione lo fa accadere e poi le parole, ci danno completezza. Ed è bellissima l'epifania quando qualcuno capisce questa cosa e riesce a metterla in gioco perché poi è esponenziale, se se uno si mette, basta, va, ha capito.

GIOVANNI

Mi fai tornare in mente, su questa cosa dello stare in ascolto e giocare, tra virgolette, un po' d'improvvisazione, dove però improvvisazione è comunque avere un bagaglio, un background. Una cosa successa durante un laboratorio dove c'è stato un misunderstanding della consegna da parte dei ragazzi che si sarebbero dovuti fermare al termine della musica e questi sono andati avanti con un'improvvisazione corporea, senza aprire bocca e quindi mi sono detto "e ora? Tradisco? Perché ora è previsto che io debba fare questa cosa e utilizzare la voce?..."

MATTEO

...o lascio andare?

GIOVANNI

...o lascio andare? Cambiando la mia consegna per assecondare?

MATTEO

Che cosa hai fatto?

GIOVANNI

Ho assecondato, ovviamente,...

MATTEO

Bravo

GIOVANNI

...con la paura però dire “cavolo! E adesso? Avrò una cosa molto diversa dagli altri. E chissà che dati saranno generati”. Però è stato bello perché comunque la ricchezza di quello che è venuto fuori, ovviamente, non è uscita da nessun'altra parte, quell'unicità che c'è sempre in ogni laboratorio, data dei partecipanti stessi e dalle loro relazioni. Ma anche la ricchezza di quello che è venuto fuori, anche solo per il diverso modo di mettersi in gioco, di sperimentarsi, è stato....

MATTEO

Bellissimo...

GIOVANNI

...impagabile.

MATTEO

...quando si ferma la musica e vanno avanti così. Adolescenti? Superiori?

GIOVANNI

Sì, esatto, superiori. Sarebbero andati avanti, sono andati avanti, continuavano, proprio non avevano voglia di fermarsi...

MATTEO

Cioè, fantastico

GIOVANNI

...hanno fatto 20 minuti, proprio così [assumendo espressione sbalordita e meravigliata]. E non avevano voglia di fermarsi.

MATTEO

Bravissimi

GIOVANNI

E quindi, lì, sono entrato anch'io col corpo e siamo entrati di corpi, a comunicare, tra virgolette, tra corpi, perché una ragazza si è messa a scriversi addosso con un pennarello e quindi abbiamo giocato sullo scriversi addosso fra di noi perché, comunque, era una proposta che era..., ho preso in questo modo la palla al balzo però ecco... mi ha risuonato molto quello che mi hai detto. E colgo questo per chiederti, per farti la prossima domanda: “Il tuo corpo, nel laboratorio, com'è? È un corpo che partecipa? E' un corpo che è più esterno? Come sei coinvolto?

MATTEO

E' andato il mio corpo ormai.

GIOVANNI

E' andato?

MATTEO

No, vabbè, tensioni a manetta, ma non date dal lavoro. Allora, “Com'è il mio corpo?” Questa è una domanda interessante perché mi è capitato di pensarci proprio un paio di settimane fa. Io con la formazione mia, di vita, eccetera, ho sempre la paura di condizionare gli altri per cui tendo a fare meno, non perché non vorrei, anzi, io sarei il primo, se potessi fare una volta alla settimana un laboratorio in cui vengo condotto, sarei in brodo di giuggiole, ma è impossibile comunque con il mio lavoro. Per cui, tendenzialmente, lascio fare. Entro soprattutto nelle camminate, negli esercizi più collettivi quando vedo che c'è bisogno di mostrare, che non c'è bisogno di aver paura. Quando c'è bisogno di mostrare, soprattutto con la mia età, perché comunque è vero che mi dicono che sembro più giovane dell'età che ho, però comunque, insomma, adesso non

sono più il trentenne che faceva i laboratori, che comunque, bene o male, era già scontato che quello facesse, ma vedere adesso, che vado, faccio delle cose e non è che dicono “ah, guarda che cosa fa quello”, però è un modo silenzioso, corporeo di dire “potete fare anche questo. Sentitevi liberi”. Quindi, alle volte, mi capita di fare delle cose senza mostrare come si fa, quello non lo faccio quasi mai, per dire “puoi farlo”. Magari la prima volta no, la seconda no, però la terza magari uno prende coraggio, si sente più libero e dice “ok, ho visto che si può fare, lo faccio”. In gruppi invece, vabbè poi, in gruppi invece che già hanno una vita e in cui entrano nel gruppo persone nuove, eccetera, allora lì, tendenzialmente, non faccio quasi niente perché preferisco che sia un peer-to-peer, per capirci. Cioè che siano i ragazzi che si auto liberano e che vedono gli altri che sono già dentro e sentono che possono farlo, senza che il docente, il formatore, l'esperto, quel cazzo che è, faccia, mostri. No, io ti dico la consegna, cerco di spiegartela al meglio che posso, a volte non è facile, a volte non la spiego benissimo, ma mi va bene così perché mi piace vedere che cosa fanno. Anche questa è una cosa un po' di anarchia. Secondo me è sana perché poi con le scuole sono tutti abituati a fare quello che tu ti aspetti. Sì, fanno quello che l'adulto si aspetta da loro, è forte nei bambini, ma è forte ancora di più negli adolescenti. Cioè, io faccio questa cosa, così, perché so che tu o che gli adulti come te, mi hanno sempre chiesto di fare quello che vogliono vedere loro, e quelle volte che ho fatto qualcosa di diverso mi hanno detto “no! Cosa fai?” E allora io non mi spingo oltre, ed è bellissimo anche lì, a proposito di epifanie, arrivare a portarli al punto tale che capiscano che non c'è bisogno, che io non sono lì per giudicarli, ma veramente. Perché poi tantissimi sento che dicono “no, qua non c'è il giudizio” e poi in realtà ce lo mettono. Da me non c'è davvero, ma perché non me ne frega niente del giudizio. Stiamo parlando di corpi, no? Come posso io permettermi anche di dire, di giudicare un corpo che non è il mio, già faccio fatica a giudicare il mio e lo giudico, ma male. Io parlo sempre di efficacia, non di giudizio, cioè nel momento in cui siamo in laboratorio, siamo in sperimentazione, si sperimenta. Poi, nel momento in cui io devo mettere in scena qualcosa, e quindi trovare un linguaggio, esprimere anche un testo che qualcun altro ha scritto, dei concetti, delle cose, allora lì sì, si parla di efficacia. Cioè tu puoi fare qualsiasi cosa, a me non interessa che tu lo faccia così con la mano palmo aperto o il braccio teso [compiendo queste azioni con il corpo]. L'importante è che sia efficace, il tuo corpo lo renderà efficace. Come il tuo corpo lo rende efficace, eh eh, e lì, ciao, si aprono mondi.

GIOVANNI

Io ti sto rispondendo perché mi piace davvero che sia una chiacchierata, quindi io ti sto raccontando quello che i tuoi racconti mi suscitano.

MATTEO

Certo. Ma dovevamo cominciare prima però, perché sono già le otto.

GIOVANNI

Ok.

MATTEO

Otto meno cinque

GIOVANNI

Ultima domandina

MATTEO

No, no, fino alle otto e cinque

GIOVANNI

Ok, va bene. Poi è rimasta proprio una domanda, con una risposta lapidaria

MATTEO

Vai

GIOVANNI

La cosa che mi viene in mente è che, in un laboratorio, se mostri delle maschere, e chiedi “che cosa sono?” La prima cosa che tutti rispondono è “sono maschere!”. “Ok, bene, risposta scolastica, ci siamo, dieci a tutti. Ora, che cosa può essere, che cosa possono rappresentare?” E lì a volte si aprono.

MATTEO

La maschera?

GIOVANNI

Sì, proprio come oggetto. E poi lì ti si aprono: “Sono scudi” “Sono barriere” “Sono qualcosa con cui ci difendiamo” “Sono qualcosa con cui ci proteggiamo da quello che c'è fuori, dagli altri”. Però, il primo tentativo di risposta, è la risposta scolastica “Maschera”, la cosa più evidente. Prima ci si rifugia sempre nella cosa più politicamente corretta, per prendere un bel voto, poi però sotto c'è molto altro...

MATTEO

Eh certo, certo.

GIOVANNI

Torniamo all'ultima domanda, forse anche lapidaria nella risposta, che è se secondo te i laboratori lasciano, e cosa lasciano, eventualmente, sia a te, sia ai partecipanti.

MATTEO

Il se lo possiamo togliere. Possiamo fare a meno di fare retorica, nel senso che i laboratori lasciano tantissimo. Allora io sono molto..., qua entra in gioco chi sono. Io non sono uno che ha sovrastrutture, non sono uno che ha filtri, cioè io non sono capace di fare complotti o fare cose che..., non sono capace. Sai quella cosa che dicono “che il diavolo fa le pentole ma non i coperchi?” Ecco, siccome io, non sono capace di fare io il coperchio, lascio stare, cioè vado diretto. È per questo che i ragazzi mi vedono in laboratorio, certo, c'è una serietà diversa, poi dipenda dal laboratorio, ma fuori sono uguale. Quindi..., ripetimi la domanda...

GIOVANNI

Cosa lascia, se lascia?

MATTEO

Lascia il fatto di potermi leggere. Cioè, attraverso i ragazzi, attraverso le persone, parlo di ragazzi perché poi prende una grande fetta [di partecipanti], ma anche gli adulti, mi permette di leggermi, quindi, se vogliamo da un certo punto di vista è anche egoistica la cosa, però è quell'egoismo sano, insomma, non del tipo vi uso per me, no, anzi, vivo con loro, però poi elaborando..., e non solo, mi mette anche in crisi. Mi mettono in crisi, che per me è molto importante, perché una componente, una parte di me, non so se perché sono [del segno zodiacale dei] gemelli o per chissà cosa, vivo bene nel quieto, e combatto, me ne sono accorto. Combatto con questa cosa perché non..., perché cozza col fatto che io sono curioso, cioè da una parte, una parte di me dico “Matteo dai, stai buono, stai calmo, va tutto così, fai quello che hai sempre fatto”, dall'altra parte dico “che palle, però!” Cioè ho bisogno di mettermi in crisi, masochisticamente, in qualche modo e quando mancano le situazioni per mettersi in crisi dal punto di vista anche relazionale, soprattutto, e anche di gestione del sé, c'è quel friccicore che dici “ah, ok, fatica” Faticoso, però è una fatica bella, non è una fatica “Che palle!”, tipo l'avvocato e compagnie varie che sono fatiche perché hai a che fare con la gente stupida. No, nei laboratori, la cosa fica, è che nei laboratori, non ritengo mai che ci sia una persona stupida, ma neanche nella vita, in realtà, è che mi sono trovato ad averci a che fare. Ma sempre, tutti, hanno bisogno e hanno voglia di far parte di qualcosa e questa cosa qua per me è un grande campo di studio, non accademico, perché io non sono un accademico, però di studio reale, in diretta, diciamo, infatti mi dispiace quando non becco persone, mi è capitato, purtroppo, dopo il Covid, mi è capitato qualche volta, soprattutto con i giovani, di avere a che fare con delle persone che non..., che hanno degli squilibri tali, l'ultimo è stato

quest'anno, molto molto pesante. Un ragazzo di 18 anni, di 17-18 anni, che poi ha mollato così, per problemi grossi, suoi, personali, legati alla gestione della relazione, ecco. Qui, sento un fallimento, che non è un fallimento mio, perché, vabbè, ho fatto tutto quello che potevo, anzi, ma un fallimento del tutto e siccome sono molto connesso al tutto, mi piace, lì la sento un po', che è un limite anche, perché quando poi sei connesso al tutto, fai più fatica, infatti io non sono un artista, fai fatica a concentrarti su qualcosa. Però, vabbè, ormai l'ho accettato. Insomma, ormai c'ho un'età in cui uno dice "Vabbè, è così, va bene"

GIOVANNI

Grazie.

MATTEO

Grazie a te. È stato un bel viaggio, fa sempre bene tirare fuori.

A.3 Trascrizione dell'intervista ad Antongiulio Barbujani

GIOVANNI

Innanzitutto, grazie ancora del tempo e dell'opportunità che mi hai dato per l'intervista. Volevo partire dal tentare di rievocare un ricordo in qualche modo condiviso, nel senso di un ricordo dove c'eravamo entrambi e quindi volevo partire chiudendo gli occhi per tentare di recuperare questo momento. Sono passati un po' di anni, sicuramente, ero in una palestra, in un palazzetto dello sport, c'era un pavimento di linoleum verde, eravamo un gruppo di ragazzi e di ragazze, c'era una musica e dovevamo da un semicerchio vedere una cosa che non c'era e, vedendo questa cosa che non c'era, avvicinarci a questa cosa posta al centro di questo semicerchio avendo paura di questa cosa. Ed è nato, probabilmente, forse, per la complicità del gruppo, forse per le ore di attività fatte assieme, questa attività di dialogo senza parole nel tentare di avvicinarsi insieme, ma da soli, a questo a questo elemento centrale, elemento di paura, ognuno con la propria velocità ognuno da solo ma con gli altri. Mi ricordo che l'abbiamo provato più volte, mi ricordo che poi a un certo punto è cambiato qualcosa perché tutti dovevano avere paura ma io invece non avevo paura di questa cosa, era un momento di costruzione di uno spettacolo e probabilmente c'era la musica di *Odissea, 2001, Odissea nello spazio* in sottofondo...

ANTONGIULIO

...per forza l'ho copiato!

GIOVANNI

...e quindi io mi ricordo di questo coinvolgimento che era anche fisico, su più dimensioni: una di proiezione, verso un elemento che non c'era e l'altro di complicità, nonostante una relativa lontananza dagli altri e quindi questo era il punto da dove volevo partire chiedendoti: "tu dov'eri in quel momento? Che cosa stavi facendo? Cosa ti ricordi? cosa ti viene in mente? Cosa stava succedendo in quel momento?"

ANTONGIULIO

Allora, allora, allora, dunque, premessa o non premessa, come sempre è un plagio di qualcosa perché io mi rendo conto che nella mia attività copio sempre da qualcuno, comunque no, sono ispirazioni lì è la famosa scena delle scimmie all'inizio e quindi si prova e dopo viene fuori qualcosa. Allora di solito io come abitudine non entro nell'attività e cerco anche di non essere giudice dell'attività, ma questo è un po' difficile. Io probabilmente ero vicino alla musica perché i volumi della musica in questi esercizi sono fondamentali e anche la qualità e la tipologia di musica, diciamo che questa cosa qua rispetta esattamente come io lavoro, nel senso che si parte sempre da uno stimolo che tu vivi, percepisci e adesso ultimamente è prevalentemente musicale, che ti dà delle sensazioni e le porti in esercizio, in situazione; e quella lì era una, anche già bella confezionata in un certo modo, però aveva un senso perché c'era questa cosa centrale, un monolite, che poi dà la vita, che bah, insomma, sì, e poi si fa più volte perché probabilmente sbagliando, l'istruttore, il monitore, il somministratore dell'esercizio ha già un'idea di quello che dovrebbe venire fuori, ecco, quindi fa l'immensa cappella di dire: "ma forse potremmo fare...? ma non è che potete essere...?" e invece no. Invece la vera cosa, che ultimamente cerco di fare, è che quella cosa lì è interessante in quanto lo è, e può essere e va tenuta, va sviluppata e nel momento in cui te interrompi e la direzione da un'altra parte non sei più nel teatro della scuola, ecco. Se sei nel teatro normale, forse, può essere una direzione ma, nel teatro della scuola no, e questo è uno dei più grossi problemi che ci sono nel lavorare coi ragazzi a scuola, cioè c'è un teatro, che è quello normale, e il teatro della scuola che non è teatro. Ti dirò con le persone che dicevo prima con cui parliamo, tipo un Alberto Riello²⁴, per farti un nome, siamo molto convinti che la rappresentazione sia sia uno storpimen... sì, è necessaria, devi farla perché ha un senso ma non tanto per... ma per il gruppo, il gruppo ha bisogno di quello ha bisogno dei

²⁴ Docente, attore e regista teatrale.

concorsi, ha bisogno di confrontarsi, ma per arrivarci calpesti quasi tutte le cose che sono importanti nel fare teatro a scuola, quindi la libertà, il recupero di certe modalità di emozionarsi, di muoversi, eccetera, e questa cosa qui secondo me è molto importante. La musica, lavorando con la musica io ho trovato che non avendo una musica collegata a una scena com'era questa, è molto meglio perché la musica in me e nelle persone con cui stiamo lavorando suscita delle idee, delle situazioni, delle cose che sviluppiamo e questo è quello il modo con cui ultimamente faccio teatro, e mi piace molto, e sento una musica e dico “Ah, questa qua c'è dentro qualcosa” e non sono le musiche contemp...., antiche, la classica è troppo usata, casomai ne parliamo dopo delle musiche.

GIOVANNI

Va bene, grazie, Adesso per qualche senso, mi verrebbe da dire “facciamo un passo indietro”. Mi piaceva partire da questa cosa condivisa, ora faccio il passo indietro perché ti chiedo di presentarti, nel senso: chi sei? Con chi lavori, hai lavorato, con chi stai lavorando da un punto di vista di laboratori e attività teatrali? Da quanto lo stai facendo? Insomma una presentazione sulla tua attività e sulla tua persona, ovviamente nel fare attività

ANTONGIULIO

Beh, mi chiamo Giulio, AntonGiulio Barbujani, Giulio per quasi tutto il mondo. Ho fatto l'insegnante fino all'anno scorso, e da sempre io sono stato attratto dall'attività ludica, motoria, in cui mi sono impegnato molto con pubblicazioni e corsi per gli insegnanti e poi, pian pianino, da quella attività di gioco è subentrata la musica e la musica è diventata animazione, l'animazione in palestra, le animazioni in tutti i sensi, ma non l'animazione quella delle parrocchie, l'animazione delle persone, con le persone e alle persone, che ha portato poi a creare all'interno delle scuole in cui ho lavorato dei progetti con gli studenti direzionate sempre in questa, in questo settore, chiamiamolo animazione, sì, animazione. Lavoro nel territorio, chiaramente il teatro si è affacciato velocemente e la formazione, formazione per gli insegnanti con gli insegnanti, quella è stata una grossa parte della mia attività e poi gli interventi nelle scuole con con progetti di studenti che diventano attori principali delle attività, cosa che sto facendo anche adesso insomma, è uno dei, delle mie caratteristiche, cioè quella di creare dei punti di aggregazione con persone con cui è stato fatto un percorso e poi cercare, in maniera molto difficile e complessa, di proseguire ampliando l'attività e facendo in modo che questi ragazzi, questi giovani, con cui hai lavorato diventino a loro volta attori principali di progetti, sempre rivolti verso il territorio, utilizzando il movimento, quindi spesso il teatro, ma anche no, anche la musica, anche la danza, il gioco, l'attività motoria in particolare, e questo è quello.... devo dire che ultimamente mi sto dedicando a delle attività che siano, chiamiamole pause attive, in cui, qua in Italia non c'è molto, non c'è quasi nulla, e ho cercato di sviluppare delle carte, che hanno avuto parecchio successo, adesso ne ho fatte delle nuove, che attraverso il movimento anche in classe e soprattutto situazioni che sono tipicamente teatrali di esercizio teatrale, si possa fare sia pause attive ma anche, nelle ultime, modificare quello che è l'atteggiamento dello studente, degli alunni, verso la scuola e verso se stessi e questo è un bel progettino che stiamo portando avanti.

GIOVANNI

C'è una risonanza, tra questo che mi hai detto, che mi viene in mente, con una cosa detta ieri in un'intervista di ieri, in cui si diceva che a volte attività, esercizi che sono normali magari all'interno del teatro, sembrano invece rivoluzionari portarli all'interno di un altro contesto...

ANTONGIULIO

...pensa in una lezione di educazione fisica portare, ad avere il coraggio di portare un esercizio, non so alla [parola non comprensibile] che dici “Beh adesso facciamo,....c'è la musica,...” Aaargh, aaargh, o anche in altre situazioni, è vero...

GIOVANNI

...e quindi mi risuona molto questa cosa...

ANTONGIULIO

...è assurdo, che vuol dire che noi interpretiamo la motricità sin dall'infanzia in un modo folle, che è quello sportivo che è quello che, per carità, mi piace, ma fino a un certo punto, perché poi è mono-sportivo, da noi è calcio bambini, pallavolo femmine, basket ogni tanto e gli altri sport? “No, fan schifo”, “Ma prova a far questo?” “No, ma fa schifo.” “Ma guarda che è bello”... e dopo, invece, si può fare tanto, però ecco, diciamo è veramente un po'... o fai degli esercizi, delle cose noiosissime, a livello anche di infanzia e di primaria, o fai dei giochi che sono ipercompetitivi e quindi perdi la situazione perché non è controllabile, ma pochissimo lavoro con musica, con situazioni, con lavoro sulle emozioni, molto poco, penso che sia ancora così, vedendo i bambini e le difficoltà che hanno le maestre e il bisogno che hanno di essere aiutate per cui le fai le carte per le pause attive, cioè: “Ah, fantastico questo qual?” “Ma come? *Xe un zugo*”²⁵, cioè “Non puoi inventartelo tu?” “No, no, questo è...” vabbè... folle

GIOVANNI

Grazie. Un po' hai già accennato nella tua risposta, però magari ti chiedo, se è possibile di approfondire, ovvero nei laboratori, nelle attività più teatrali che porti avanti, che hai portato, che stai portando avanti, quali sono un po' le finalità, i moventi di queste attività, dove ti piacerebbe che portassero, con che motivazioni le porti avanti.

ANTONGIULIO

Allora, la prima è quella che ti ho detto prima, cioè che i ragazzi escano..., ed è un progetto che stiamo facendo e partirà a settembre, escano dalla scuola con il desiderio di continuare a fare teatro e anche portare nuova linfa in un teatro, come anche in questa zona, che è quella di Padova, che è abbastanza... che non è stantio, però è un po' gestito da gente non giovane, ecco, i giovani fanno un po' fatica, soprattutto in certe associazioni. Poi ti dico quello che non voglio che sia, che è più semplice. Allora il teatro nella scuola non è il posto dove mandare il ragazzino perché è timido e parla poco, non è il posto dove devi mandare il disabile perché così ha un modo di fare, di esprimersi e sta bene, non è un posto dove si va a fare, a vincere i concorsi, dove ci sono..., non è un posto dove ci sono le parti, le strutture, la prosa, il teatro di prosa [è] da evitare in maniera pestilenziale perché non puoi portare il teatro di prosa nella scuola, è da evitare; e quindi tutto il lavoro che viene fatto dalle maestre con le recite, eccetera, è un..., è molto negativo, per poi portare un teatro ai ragazzi, magari alle medie, superiori, in cui gli spieghi che stai facendo un'altra cosa e quindi se non ha una parte principale, se non dice le cose... e quello bisogna farglielo capire, ed è quello che non vorrei che fosse. Poi, cos'altro ancora, non vorrei che fosse un teatro di *star*, un teatro di esibizione e un teatro di, come si dice, di *star system*, cioè, di pensare “Ah, guarda quanta gente che c'è”, “Oh, tutti hanno applaudito” cioè, quello ultimamente a me non.... faccio i concorsi volentieri ma, pur essendo contentissimo se li vinco, e ultimamente abbiamo un culo pazzesco, ma vuol dire che in giro c'è roba non tanto buona perché se vinciamo noi, vuol dire che in giro non c'è grande qualità; ma perché ho sentito che i ragazzi nel momento in cui vivono il concorso si trasfigurano e sono tanto felici. Nell'ultimo, mi ricordo, questo te lo racconto, il premio FITTA²⁶ che abbiamo vinto l'anno scorso il primo premio, quest'anno non eravamo pronti assolutamente e poi abbiamo fatto una cosa abbastanza particolare, abbiamo fatto prosa alla fine e i ragazzi si sono messi in gioco e tutti gli altri hanno fatto

²⁵ *Xe un zugo*, espressione dialettale per “è un gioco”

²⁶ FITA, *Federazione Italiana Teatro Amatori*. La Fita Veneto propone annualmente il concorso "Teatro dalla scuola". L'iniziativa è rivolta alle scuole secondarie di secondo grado venete che abbiano nella loro programmazione un laboratorio teatrale. (<http://www.fitaveneto.org/2011/fita-veneto/2979-teatro-dalla-scuola-2024-in-corso-le-selezioni-della-giuria>)

la serata di gala con i giudici e noi non lo sapevamo perché pensavamo ci fosse l'esibizione come al solito. No, quest'anno non c'era, ma non lo sapevamo, sono venuti, eravamo in palestra, un po' straccioni così, con una cassa che faceva un po' de musica e abbiamo vinto lo stesso un bel premio, importante, e i ragazzi prima della... erano tutti con le mani così [si stringe le mani] "Oh, cazzo, ma allora ci tengono!" Si stringevano uno con l'altro, c'era tutta la fila, e ci hanno coinvolto anche a noi istruttori. E lì ho capito che è meglio farlo però viverlo con molta leggerezza, ecco, dopo, per carità, vincere dà sempre un riscontro positivo però parlandone... anche perché poi, i premi sono belli, per esempio, quello della FITA siamo andati a vedere un'opera a Venezia, un'opera lirica e quindi ci ha fatto crescere tantissimo, ha creato un gruppo bello, però la cosa che a loro manca, mi dicevano, è il teatro del contatto e questo mi ha.... perché quest'anno non c'era, non c'era il teatro del contatto, che lo riconosco come mio, cioè dove mi ci trovo, e questa qui è una cosa che svilupperemo sicuramente da settembre in poi con loro, questa idea di contatto e l'ho sentita l'anno scorso, sempre in un concorso, in cui eravamo in un teatro vero, con le luci vere; c'è stato un momento dello spettacolo che loro facevano, che l'emozione che si spargeva per la sala perché la sentivi.... e loro si sono sentiti una cosa sola, si sono fusi e quella fusione gli è rimasta dentro e vogliono quello, vogliono sentire ancora quello, che è una cosa che ogni tanto succede, secondo me, nel teatro, ed è incredibile, ma l'ha sentita anche il pubblico, l'hanno sentiti i giudici perché sono rimasti *incoconati*²⁷ e anch'io adesso quando la ricordo, c'era una luce particolare fatta bene, c'era un momento, c'era una musica, eccetera, e loro si sono fusi ed erano tutt'uno e l'hanno sentito chiaramente e questo vuol dire che quel gruppo lì lo devi farlo lavorare ancora e quello, da lì, è nata l'idea di proseguire fuori dalla scuola insomma ed è successo anche in certi momenti con voi²⁸, con altri, questa fusione che avveniva... Dopo per carità, devi avere culo perché tutti devono fondersi perché se uno non si fonde, ehmm, non è...

GIOVANNI

...uguale...

ANTONGIULIO

...uguale.

GIOVANNI

Quindi, tentando un po' di chiarire questo contatto, è quindi un contatto a livello di sentirsi, essere gruppo, una comunanza, una fusione, un essere assieme in quel momento...

ANTONGIULIO

Io penso che sia.... non saprei come esprimerlo...che il corpo, soprattutto nei ragazzi, riesce ancora a sentirsi libero, non bloccato dai tabù, dalle cose che ti impongono, dalle situazioni di vita che ti indirizzano e non..., ed è ancora aperto a cercare attraverso il contatto ma proprio fisico degli altri delle..., ma non è neanche fisico, perché basta anche la vicinanza, non si toccavano,... oddio c'era..., era proprio un discorso diverso, che questa vicinanza fa in modo che i loro atomi, elettroni si fondano proprio veramente e che qualche elettrone passi nell'altro, e dall'altro passi da te e diventa una cosa sola. Questa cosa qua l'hanno sentita al Gaber l'anno scorso, in certi momenti, in certi esercizi, meno nello spettacolo perché non era possibile farlo, nel senso che mancavano le luci, mancavano un certo ambiente, passava alla gente "Argh, uhm, ehm" durante la scena magari, dal pubblico qualcuno che non capiva, diceva, faceva dei versi... e vabbè, però ci sono di quei momenti,... Ecco, la rappresentazione serve probabilmente a quello in cui

²⁷ *Incoconà*, espressione dialettale per "strapieno, ingorgato", in senso figurato "bloccato per l'eccessiva quantità di emozione"

²⁸ Riferimento alla Rassegna *Premio Giorgio Gaber - Obiettivo Nuove Generazioni* di cui l'intervistatore fa parte dell'organizzazione

metti insieme tutte le cose belle che il teatro ti offre: luce, musica, pubblico, attenzione, eccetera e ti fa fondere in questa situazione e penso che sia una bella cosa e dopo il gruppo va a mille perché si consolida, più ha queste situazioni più funziona e dopo per carità ci sono sempre rognette, ma insomma...

GIOVANNI

...è normale, nel naturale percorso...

ANTONGIULIO

...ma ci sta, qualcuno si perde, ma è giustissimo...

GIOVANNI

Passando ancora avanti, magari, hai già risposto a questa domanda, però io te la pongo per magari approfondire ancora: "Qual è il ruolo del corpo, della corporeità?" Dove appunto corporeità come abbiamo detto non necessariamente vuol dire proprio corpo fisico, ma anche può essere davvero una risonanza emotiva, può essere una condivisione, quindi qual è il ruolo del corpo, della corporeità, all'interno del laboratorio, all'interno delle attività che vengono fatte con i ragazzi.

ANTONGIULIO

Allora partiamo dalla voce. La necessità di partire dal corpo è che se parti dalla voce non vai da nessuna parte. Ci vogliono, ci vuole molto più tempo e secondo me non raggiunge, nella scuola, non raggiunge i risultati che di solito bisogna raggiungere annualmente quindi a creare, la voce e soprattutto la parola e il linguaggio, il modo di esprimere il linguaggio, la parola, nei ragazzi è disastroso non fanno... sono costretti tutto il giorno a stare zitti, quindi su un banco, la parola è soltanto quella che deve essere detta e a condizioni delle altre e quindi il corpo, entriamo nel corpo, è fermo, non è attivo, è un peso e quindi rallenta tutte le funzioni cerebrali..., quando vengono da te a fare teatro è meglio muoverli, farli urlare, mugolare, piuttosto cantare, non parlare perché..., ma parlare bisognerà affrontarlo prima o poi, però il corpo è il mediatore più semplice per i ragazzi, è un mediatore di intenzioni e quindi si propongono delle attività in cui il corpo cerca, intende fare qualcosa, si mette in situazione per fare qualcosa, liberandolo da tutte un po' le strutture che pian piano si stanno costruendo di rigidità rispetto al movimento e all'essere autoconsapevoli insomma, la consapevolezza di se stessi. Dopo, c'è un discorso che molto spesso i ragazzi, negli ultimi anni, sono troppo bravi ragazzi e quindi questo corpo alla fine non è detto che lo utilizzino in un certo modo, nel senso che ormai già la cappa un po' rigida, strutturale di un corpo che non può fare certe cose e quindi i tabù ed eccetera, sono già molto forti e difficilmente riescono ad andare oltre, in certe situazioni sì, ma fanno fatica e quindi bisogna lavorare un po' di più. Non ci sono più tra i ragazzi che vengono a teatro quelli scavezzacollo, ma che però sono abituati a trasgredire e quindi sono più facilitati ad andare oltre; sì, sono difficili da gestire però sono potenzialmente molto forti, ecco. Le vie di mezzo sono molto gradite però è difficile ultimamente avere delle persone a teatro della scuola che, con cui si possa lavorare subito, tu pensi alle superiori avranno fatto esperienza, qualcosa, eccetera..., sono molto rigidi e molto schematici, molto su quello che tutti si aspettano che tu faccia, ecco, e quindi le cose che fanno, le vedi e sono false, molto difficili toglierle e il corpo è un buon strumento. La musica, secondo me, ha un'influenza a livello di frequenze, di vibrazioni ma anche di melodia, quindi di rievocazione, ha un grosso influsso sul corpo e agevola molto la la la... il lavoro sul corpo stesso. La musica, ripeto, ultimamente, non deve essere, cioè si può usare la classica, per carità, però è molto complicata, bisogna essere colti per lavorare con la musica classica, la musica che ascoltano loro è immondizia e bisogna andare a cercare una musica contemporanea che sia decente diciamo... il jazz in questo momento, non il jazz tradizionale, ma il jazz-rock, il jazz-funky è... oppure la neoclassica è molto interessante però ecco, si fa un po' fatica, se dovessi poi seguire i consigli dei ragazzi le musiche sarebbero oscure, insomma, inutilizzabili, loro amano in questo momento dei suoni, delle situazioni che non sono molto interessanti, sono proprio delle

pappette triturate e facili da digerire e che danno leggere emozioni però non funzionano, ecco.

GIOVANNI

E se ti chiedessi il primo titolo che ti viene in mente di una musica che dici “in questo momento mi sta funzionando”.

ANTONGIULIO

Beh, io ho i *GoGo Penguin*, *The Bad Plus*, i *Balmorea*, i *Balmorea* sono neoclassici, tipo un Einaudi, sviluppano Einaudi e poi diventa... sono quei, sì sono musiche diciamo senza voce e quindi facili da usare, che hanno delle cose interessanti soprattutto..., beh, ancora, quest'anno ho usato, come si chiamano? *The friction* [scandisce], non esistono più, ma è un gruppo degli anni '90 che faceva sigle musicali e quindi, tra l'altro cantate, però erano bravi perché si erano accorti che le loro musiche senza la voce erano interessanti e quindi facevano anche pubblicazioni senza la voce evitando di..., i ragazzi sono stati molto contenti di quelle musiche.

GIOVANNI

Grazie ancora una volta e ripeto mi sta risuonando molto quello che stai dicendo anche perché noto davvero, un po' mi riscopro anche quello che sto facendo dei punti di contatto notevoli, e davvero lo sento molto vicino questo rapporto tra corpo e voce, da dove partire, che c'è magari una voce più istintuale che bisogna liberare subito per poi arrivare ad un altro tipo di voce...

ANTONGIULIO

...probabilmente sì...

GIOVANNI

.... che magari ci sono più voci non è più solo una, ma c'è una voce, ieri si diceva²⁹, che la voce comunque è una delle cose comunque più intime che possiamo per certi versi avere perché comunque viene da giù, dal profondo, però siamo sempre abituati ad utilizzarla in un certo modo, e invece bisogna saperla liberare e capire come e da dove partire...

ANTONGIULIO

...con la voce, secondo me, bisogna partire dal lamento cioè, perché se quella voce che dici tu viene da dentro esce un suono preoccupante, è un lamento, è una richiesta di aiuto, è un qualcosa..., perché non è una voce bella, squillante, non è una risata, è un “uuuuuuuh” e con poca forza soprattutto perché le tante volte che ha tentato di uscire è stata fermata, è stata bloccata, perché a scuola non si parla. Infatti, come dicevi tu³⁰ in biblioteca bisogna che ci sia silenzio, io ho dei grossi dubbi che il silenzio in biblioteca aiuti lo studio, forse metterei la musica, già già sarebbe un passo avanti, e anche certe musiche visto che ci sono gli studi in giro, sono abbastanza noti, metti quella musica e sai che Brahms, forse, aiuta a unire tutti i così, o Beethoven che ti dà un'idea di armonia, cioè si può fare, cioè il silenzio, secondo me, è sempre brutto.

GIOVANNI

Grazie, passando oltre ti chiederei come i partecipanti attivamente, concretamente utilizzano il corpo durante il laboratorio, come sono coinvolti, in che modo, facendo cosa. Magari, ripeto, hai già in parte esplorato, ma se vuoi aggiungere qualcosa...

²⁹ Riferimento all'intervista condotta il giorno precedente.

³⁰ Riferimento a uno scambio informale avuto in occasione dell'organizzazione dell'intervista

ANTONGIULIO

...allora, mediamente lo usano male. Oddio male, vedi. Male rispetto a un'indicazione che io ho, rispetto a una situazione che vorrei che fosse poi traducibile in una scena che deve essere piacevole e bella, però ho imparato, soprattutto negli ultimi anni, lavorando con certe persone, che il bello che hai dentro funzio... è giusto, cioè quindi non è male se a volte tu dici "Non è proprio bello quello che è stato fatto" perché c'è un bello che abbiamo sviluppato e che effettivamente funziona a livello teatrale, se devi fare terapia è un altro discorso, può darsi che vada bene, ma se deve poi, deve andare in una direzione di una rappresentazione, il bello è meglio avercelo dentro e infatti alcune rappresentazioni sono migliorate lavorando con persone che hanno più esperienza di bello, di spettacolo, eccetera..., quindi evitando certe perdite di tempo, però detto questo, i ragazzi gradualmente devono mettersi in gioco sempre di più e quindi rinunciare alle loro difese, capire che la situazione in cui sono è favorevole, possono permettersi di sbagliare, possono permettersi di agire, possono permettersi di esagerare, e quindi quando prendono fiducia in questo che la situazione non è controllata con [la] valutazione, che non sono messi a giudizio, che non è un problema fare certe cose, incominciano a liberare questo corpo e soprattutto le traiettorie che iniziano a usare diventano più complete e si arrotondano, si allungano, si ammorbidiscono, in questo la musica gli dà una mano perché anche il ritmo di una certa esecuzione può diventare facilitante e iniziano a godere anche di questa situazione, faticano, sentano la fatica e gli piace, quando cominciano a entrare in questa situazione credo che sia, che si possa iniziare a lavorare anche su una drammaturgia cioè iniziare a lavorare su qualcosa che gli interessa esprimere, comunicare... A livello proprio fisico-biologico non so dirti come funzioni, ma immagino che ci siano delle reti neuronali che vengano attivate appositamente per il teatro, perché poi loro devono tornare fuori dal teatro, non sono professionisti e devono tornare a gestire la loro vita senza subire le conseguenze. Perché? Perché una volta che ti apri, soprattutto nel mondo scolastico, gli altri ti bastonano, soprattutto gli insegnanti, ed a qualcuno è capitato "Eh ma non sei mica a teatro qua adesso sai, adesso devi fare..." vabbè oppure... sì vabbè... Sì, ci sono delle, dei recuperi di circuiti forse ancestrali, anche molto antichi, che poi diventano il substrato che probabilmente diventa quel discorso di fusione, quella fusione di cui parlavamo prima è proprio quel momento in cui recuperi un passato, una modalità di sentire e di muoversi che è antica, che è dentro tutti noi e che ti fa sentire a un livello diverso, più unito, che non è quello normale che tu usi nelle relazioni, che diciamo molto simile all'innamoramento, credo che sia molto vicino e infatti lo stare in teatro per certi aspetti assomiglia molto allo stare insieme di coppia, solo esteso in gruppo, e quindi l'abbraccio, il contatto, la condivisione nei gruppi che vivono queste situazioni è molto forte. C'è gente che si chiama ancora, che si aiutano, si sentono, fanno dei gruppi WhatsApp paralleli per escludere il professore e gestire le feste, le cose, eccetera... però è, secondo me, una cosa molto interessante.

GIOVANNI

Quindi diciamo c'è il ritorno, il recupero, a una dimensione magari per certi versi forse preverbale, mi verrebbe da dire, e dove è giocato tutto su un livello di prossemica, a livello di contatto, a livello di relazione oltre magari la parola...

ANTONGIULIO

Sì, io ci metterei anche l'intenzione cioè dove finalmente tu, quello che tu intendi fare lo fai, l'intenzione è molto una cosa molto delicata perché è un'energia che naturalmente la scuola annulla, nel senso che arrivi alla scuola dell'infanzia e sei bello che puoi fare tutto perché caghi e ridono, scorreggi e ridono, vomiti, butti la pappa in giro, sporchi e non pulisci mai, entri in una struttura dove incominci, eh!... e pian pianino quello che è il tuo essere, il tuo intendere di voler fare le cose, viene ridimensionato giustamente in una struttura sociale, ma questo poi si amplia ancora di più, perché la tua intenzione viene soffocata dal fatto che tu devi sapere delle cose nel modo in cui gli altri ti indicano e

quindi l'apprendimento, tutto quanto, e questa è la Lucangeli³¹ chiaramente, no? L'apprendimento salta completamente perché sei in un luogo dove non sei,... non puoi sbagliare, dove tu se sbagli vieni punito e anche deriso e anche paghi con la bocciatura e con l'umiliazione e con... e quindi le tue intenzioni cominciano a non essere più importanti, dimentichi quello che è il tuo essere e il tuo modo di essere, le tue cose, diventi quello che nei Pink Floyd è *The Wall*, la scuola, quindi questo tritacarne che deve fare.... noi siamo ancora in quella fase lì, deve essere una polpetta perché poi viene utilizzata dal mercato, dall'industria, dalle ditte, da... però ancora così e la sento molto forte.

GIOVANNI

Grazie, ora ci spostiamo, ti ho chiesto dei ragazzi come utilizzano il corpo, come utilizzi tu il corpo?

ANTONGIULIO

Allora...

GIOVANNI

...prima mi dicevi, adesso, mi viene in mente, che non partecipi magari attivamente assieme a loro...

ANTONGIULIO

...no, se possibile no.

GIOVANNI

...già questa è un'indicazione, ti viene in mente qualcos'altro?

ANTONGIULIO

Allora il corpo di chi fa 'sto mestiere, perché è un mestiere, eeeeh, allora, io penso che non mi hanno mai visto, i ragazzi, come sono io, perché probabilmente ad ogni situazione io mi sono adattato a essere quello che loro pensano che sia meglio che sia e raramente il mio corpo è stato..., e infatti io non sono un attore, io sono un imbroglione, sono bravo a camuffare me stesso in una funzione o in un'altra, questo secondo me, e a teatro, purtroppo, per essere attori invece serve qualcosa di più, io non supero quel limite per abitudine ma anche perché vengo dal mondo sportivo in cui hai un ruolo. Questo di prima base, qualche volta cerchi di far vedere delle cose..., non so poi se funzionano, in certe situazioni entro anch'io, tipo se propongo una danza popolare dove c'è uno schema ben preciso, entro, in altre situazioni di gioco si può entrare ma è meglio di no, però il corpo dell'istruttore, di chi fa questa cosa, deve essere molto, molto disponibile, con i bambini a tutto per cui.. al contatto, al... sì anche lo sporco, al cadere, al rotolare e quindi secondo me..., con i ragazzi più un po' più grandi, un corpo che trasmette la positività, accettazione, poca paura, pochi tabù, poche eh..., non deve essere elegante, non deve essere protetto, non deve essere impacciato e quindi sì, io faccio i corsi, tanti corsi, per gli insegnanti, però mi accor..., mi rendo conto che con gli insegnanti avranno, trasmetteranno dei limiti ai propri ragazzi, se son bravi no, però vedi il limite che tu percepisci quando loro si muovono è il limite che poi porteranno ai ragazzi, se loro metteranno questo limite ai loro ragazzi, li faranno argh..., se loro sono bravi a farsi superare e quindi ad accettare quello che loro propongono molto meglio di quello che i loro insegnanti hanno proposto, allora li fan crescere tanto, però il limite del corpo è quello lì, devi essere, devi farti bypassare ad un certo punto e devi farti filtrare dalle loro..., dai loro corpi e dei loro corpi ti innamori, perché il corpo nostro non è immune alla piacevolezza e quindi ti innamori fortemente di quei movimenti anche delle persone, nel senso che gli vuoi un bene da matti e partecipi e senti le loro cose, e quando le senti gli sviluppi in maniera... Quindi il corpo che ascolta e che è pronto a dare dei feedback

³¹ Daniela Lucangeli, Professoressa Ordinaria di Psicologia dello Sviluppo, Università di Padova


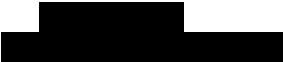
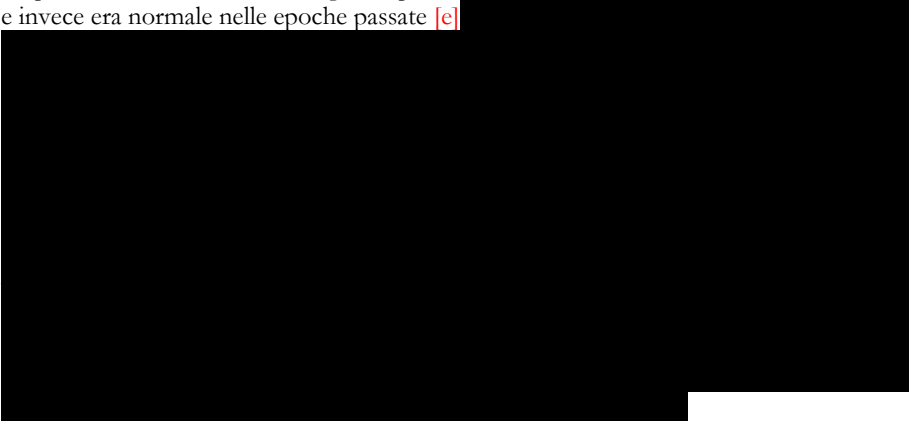
sul lavoro che stai facendo per svilupparlo, entrando in sintonia con loro, che non è facile perché, se lavori nella scuola, chi è dalla parte del docente ha 100.000... paletti: privacy, ma anche tutto quello che è il contatto, eccetera..., adesso mi viene in mente... una volta io ho dato degli schiaffoni a certi ragazzi, gli han fatto bene, adesso penso che la denuncia sarebbe immediata...

GIOVANNI

...automatica proprio...

ANTONGIULIO

...quindi il contatto, toccare i ragazzi, questa pedofilia che sembra sia una malattia nuova e invece era normale nelle epoche passate [e]



rimani un po' colpito e dici "ma tutta questa cosa?" Sì è vero, è bruttissimo è... però è dentro di noi, quindi il primo problema è andiamo a vedere..., è come il discorso delle donne, l'uccisione delle donne, no? "Eh ma è matto", non è matto, è dentro di noi. Infatti stiamo preparando un lavoro da settembre che usiamo le canzoni più famose del passato per andare a vedere dove nasce il senso del possesso e trovi Battisti..., tutti i cantanti, anche le canzonette, ...Massimo Ranieri, e dici "Ma cosa sta dicendo?" Sta dicendo che "tu sei mia e non posso avere nessun'altra che te" Ah, è lì che nasce tutto, perché quel ragionamento lì, il *tosò*³² che ha ucciso, vicino a casa, mia la donna, l'ha presa, l'ha buttata giù, due mesi fa, si doveva sposare da me. Era già sposato, si era divorziato, aveva un figlio e lui aveva fatto un figlio con questa, "Dai ci sposiamo", a gennaio vengono lì, hanno lasciato la caparra, a marzo "mi ha lasciato", telefona piangendo, ed era conosciuto da tutti perché faceva parte di associazioni, eccetera..., la *gà ciapà e la gà butà zò*³³, l'ha narcotizzata dicono..., l'ha buttata giù, l'ha uccisa e poi l'ha buttata giù dal ponte, in un paesetto a fianco al mio. E dici "ma dove è sta roba qua?" è dentro, e tu canti quelle canzoni, dove c'è..., ci sono delle frasi pazzesche "lui che va e prende a calci la porta di lei perché...", ma come prende a calci la porta? Ed è nella canzone, canzone che tutti cantano, cantavano, eccetera, e poi hai i trapper che adesso possono cantare queste robe qua, tranquillamente, dicendo "Ma come accetti che uno dica: sei una puttana, tu devi essere la mia puttana, eccetera..." e quindi questo modo di essere maschilista, e poi fai i corsi per... e infatti nelle canzoni secondo me ci divertiremo, altra chiusa parentesi.

³² *Tosò*, espressione dialettale per "ragazzo"

³³ *la gà ciapà e la gà butà zò*, espressione dialettale, letteralmente "l'ha presa e l'ha buttata giù"

GIOVANNI

Assolutamente. Ultima domanda, proprio forse, è più, anche più uno stimolo proprio, puoi dare una risposta lapidaria, non lo so. Se, eventualmente, e cosa lascia un laboratorio, cosa può lasciare un laboratorio, sia in te, come persona, come educatore, come formatore, come istruttore ed eventualmente nei ragazzi.

ANTONGIULIO

Nei ragazzi non lo so perché non ne ho fatti così tanti, alla fin fine, ne ho fatti per tanti anni, ma non ho una statistica così, credo che lasci un bel ricordo, quello sicuramente è anche un modo diverso di affrontare la vita per tanti. Il culo di avere dei gruppi belli non è sempre così frequente, quindi quando hai un bel gruppo, tienitelo stretto e sviluppo, eccetera... e io ne ho avuti, ne ho avuti anche di più di quello che pensavo e bisogna tenerseli stretti, bisogna poi lavorare per produzioni pluriennali, questa è una cosa importantissima che non si riesce a farla entrare in testa agli insegnanti nel mondo della scuola, cioè il gruppo che conosci tu³⁴, che hai visto, per esempio, nasce da cinque anni con una sofferenza galattica durante il Covid, in cui ci siamo inventati di fare il teatro online, cioè come tutti facevano, e delle robe pazzesche per andare avanti, quindi creare dei podcast, di leggere... e quindi poi si deve sviluppare assolutamente in periodi lunghi in cui la progettazione iniziale non è il punto di arrivo ma il punto di partenza, di... perché sennò non ha senso e l'anno dopo devi fare una cosa superiore e l'anno dopo allora vai concorsi, ai concorsi più piccoli, poi vai a quelli più grandi, poi diventi autonomo, cerchi di creare il tuo gruppo esterno, poi collabori con le associazioni, secondo me è quello: quando tu riesci a fare un progetto così, è un bel progetto, invece il laboratorio fine a se stesso, è fine a se stesso, punto, arrivano alla rappresentazione e l'anno dopo "Eh, professore sono in quinta non posso più, eccetera..." cose che capitano, allora, secondo me la traccia è da lasciare ai ragazzi, è quella di dire c'è un percorso che non finisce mai..., non è semplice..., però bisogna farlo così, secondo me bisogna farlo... A noi istruttori, secondo me, lasciano delle belle, dei, delle belle sensazioni perché... incontri ragazzi, si ricordano, qualcuno diventa attore, regista, diventa operatore teatrale e lavora, e però, ecco, diciamo che a me lascia questo che dopo sempre il desiderio di creare, di crearne di nuovi perché..., per esempio adesso c'è un gruppetto nella scuola dov'ero, che ha finito il loro..., il suo primo anno di ciclo che è lì che sta nascendo, sta sbocciando, allora, il secondo anno sarà l'anno in cui iniziano a fare delle cose interessanti. Ecco l'idea che un insegnante, una maestra soprattutto, ma anche un insegnante delle scuole medie, forse anche uno delle superiori, possano utilizzare questa modalità per creare gruppo e facilitarli la vita poi nell'apprendimento, non è una cosa da scartare cioè il fatto di utilizzare tutte le attività teatrali, all'inizio di una carriera scolastica, per creare gruppi che gradualmente crescano e ti risolvano le problematiche conflittuali che poi nascono sia alle elementari, ma alle medie in maniera pazzesca, soprattutto nelle terze di adesso in cui sembra che sia incontrollabile la situazione ed è vero, è incontrollabile, nel senso che non ne riescono a dare fuori, con i maschi e con le femmine perché sono, partono e non li vedi più, quindi l'idea di utilizzare l'attività teatrale come gruppo, per porre i ragazzi su un altro piano di relazione e non quello che in questo momento si trovano, che è quello scimmiettato da quello che vedono in giro, soprattutto da dallo *Star System*, dagli spettacoli, da quello..., dai divi che hanno, sia a livello musicale, ma a livello anche di social, quindi hanno dei divi che gli dicono che chi fa così è forte e figo, e quindi... forse lavorando su piani diversi in cui vai a scoprire altre emozioni interessanti, più delicate, più forti, eccetera..., secondo me risolti tanti problemi, ed è per questo che stiamo lavorando sulle carte, su 'ste carte che devono essere qualcosa a livelli che gradualmente portano la tua classe a diventare un gruppo, un gruppo forte, che può anche far teatro, ma può anche trovare piacere nello studio, sviluppare direzioni, creare progetti, partecipare a concorsi anche non teatrali, cioè avere una dimensione diversa a livello scolastico.

³⁴ Riferimento a un gruppo che l'intervistatore ha conosciuto durante la Rassegna Premio Giorgio Gaber - Obiettivo Nuove Generazioni

GIOVANNI
Ottimo, ottimo. Davvero, grazie mille, grazie.

A.4 Trascrizione dell'intervista ad Alessandro Gatto

GIOVANNI

Eccoci. Allora, innanzitutto grazie per questa intervista. Volevo partire - come avevo accennato, da un momento di ricordo, di condivisione, di un'esperienza laboratoriale di qualche anno fa che abbiamo condiviso... e quindi ecco ti invito, come sono io, a distanza, a sederti comodamente, rilassarti e provare magari a chiudere gli occhi per cercare insieme di ricordare, evocare questo ricordo.

ALESSANDRO

C'è una musica legata a questo ricordo?

GIOVANNI

Probabilmente sì...e...

ALESSANDRO

Ma non te la ricordi [ride]

GIOVANNI

...ma non me la ricordo. Sicuramente avrai modo di ricordarla ed evocarla, magari, condividerla, condividerla tu. Intanto ti do questo input. Mi trovo,...è estate, mi trovo sotto a un tendone, una tensostruttura, molto molto calda, sono in piedi, in cerchio, insieme ad altri ragazzi e ragazze...

ALESSANDRO

Ho già ricordato tutto...

GIOVANNI

...e quindi sono in piedi, c'è una musica e c'è una voce, la tua voce, che ci fa...che ci dà delle istruzioni...delle istruzioni molt...

ALESSANDRO

...molto semplici. [ridacchia]

GIOVANNI

...esatto, molto semplici, ci chiede di girarci e di guardare, di girarci ancora e guardare. Però lì qualcosa in me scatta e....quindi sì, un'esperienza molto forte, travolto sicuramente dalle emozioni, dal pianto e...quindi ti chiedo tu dov'eri, cosa è successo, cosa facevi?

ALESSANDRO

e intanto io ti ho messo la musica. [musica di sottofondo]

GIOVANNI

Sì, esatto. [La musica continua]

[Silenzio per ascoltare la musica]

ALESSANDRO

Vabbè. [Interrompe la musica] Allora scusami, eh, rifai la domanda perché ascoltavo la musica e ricordavo. Ero immerso nei ricordi.

GIOVANNI

Dove sei? Cosa fai, in questo ricordo? Cosa è successo?

ALESSANDRO

Allora quella fu la primissima volta che feci quella proposta, che nacque, io non so

neanche come mi escono dalla testa queste idee... mi ricordo che fu una giornata un po' turbolenta con il gruppo, e... non so perché venne quell'idea, non mi ricordo davvero cosa mi spinse a fare questa cosa, non era programmata. Fu inventata sul momento e... davvero non te lo so spiegare. Io comunque volevo far capire, volevo cercare di far capire, come spesso capita durante i laboratori, l'importanza degli altri. Altri inteso proprio come concetto, eh, perché anche noi facciamo parte degli altri, infatti l'esercizio tende a farci... vabbè, no no,... vado in ordine... rifammi la domanda.

GIOVANNI

Tu dove sei? Cosa fai, in questo ricordo? Cosa succede in questo ricordo?

ALESSANDRO

Succede... allora io cerco di essere invisibile, perché se ti ricordi lo svolgimento, la posizione dell'operatore è sempre fuori dal campo visivo dei ragazzi... Quello che faccio poi con la voce, perché è solo questa che arriva ovviamente ai ragazzi, è quella di dare delle istruzioni, che sono...dopo aver formato un usuale cerchio, di guardare sempre davanti a loro e di richiudere gli occhi, di riaprirli e di guardare davanti, chiuderli, ruotare di 90 gradi per quattro volte in modo da guardare su tutti e quattro i nostri lati e di ritornare poi nella posizione originaria sempre chiudendo gli occhi, ruotandosi, aprire gli occhi e guardare avanti. È un esercizio estremamente stupido perché non succede niente e ovviamente davanti a noi c'è sempre qualcuno, tranne quando siamo girati dietro e vediamo ciò che c'è davanti, che possa essere un muro una siepe o il nulla insomma. E lo svolgimento finale dell'esercizio è poi chiedere... è questo che vuoi che ti spieghi?

GIOVANNI

Vai, vai, vai, non ti preoccupare, davvero, su quello che ti ricordi...

ALESSANDRO

...è quello di chiedere ai ragazzi chi c'è davanti, chi c'è di lato, chi c'è dietro... Ovviamente tutti presi un po' alla sprovvista, data la stupidità dell'esercizio, dicono sempre "Davanti a me c'è Mario, Maria, Tizio, Caio, Sempronio, di lato idem, dietro niente, oppure un quadro oppure..." La provocazione invece è quella di chiedere chi c'è davanti come modello di vita, chi c'è che ti spinge ad andare avanti, chi hai di lato che ti dà la forza e che ti sostiene nel tuo percorso e chi c'è dietro che ti raccoglie nell'eventualità che tu dovessi cadere. Questo perché la gente non lo sa, non ci si dà il tempo di fermarci per chiederci queste cose, e la scoperta di avere tantissime persone fondamentali nella nostra vita, come ben sai, è dilaniante

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] [la] crisi nacque da un senso di solitudine, che può capitare ovviamente, purtroppo si può anche andare a colpire queste corde. La bellezza è invece di scoprire di avere tantissime persone intorno e quindi sapere che anche noi siamo sicuramente importanti per qualcuno, [REDACTED]

[REDACTED] Non lo sappiamo e non lo diciamo, la provocazione finale dell'esercizio è quello di prendere..., mi ricordo che a San Benedetto nell'Istituto Superiore³⁵, di cui tu ti ricordi, com'era? Fazzini-Mercan...

GIOVANNI

...Mercantini

³⁵ Riferimento a un laboratorio teatrale svolto all'interno di una scuola alcuni anni prima.

ALESSANDRO

Porca miseria, cazzo, l'ho ricordato! Io chiesi ai ragazzi, in maniera un pò diversa... chiesi ai ragazzi di chiamare la persona per loro importante e la chiamarono e fu molto molto molto intenso. Lo dico sempre: "Chiamate, diteglielo" non sempre accade, non sempre accade sul momento...però è importante. Per me il ricordo di quella particolare occasione, fu... per me di avere scoperto un modo estremamente semplice di fare scoprire un concetto importante ai ragazzi e poi lo scoprii anch'io, perché erano domande che ovviamente anch'io per primo non mi ero mai fatto.

GIOVANNI

Grazie, grazie della condivisione e di questo...di questa risposta che apre comunque anche molti temi, che... su cui magari ci torniamo più tardi. Uscendo dal ricordo ma tenendo assolutamente viva l'emozione, vivo il racconto, per un certo verso facciamo un passo indietro, ti propongo di fare un passo indietro, chiedendoti di presentarti brevemente. Chi sei? Da quanto tempo svolgi attività teatrali? In quali contesti, con chi?

ALESSANDRO

Senti, questa domanda... "Il chi sei?" non è una domanda metafisica, ma è pratica?

GIOVANNI

...Sì, sì, nella pratica...

ALESSANDRO

Cioè, non sono una foglia nel vento d'autunno... no?...

GIOVANNI

No no no... [Risate]

ALESSANDRO

No, perché "Chi sei?" è difficile... Va bene, allora, mi chiamo Alessandro Gatto sono nato nel 1965, per cui al momento dell'intervista ho 60 anni, sono originario di Grosseto, [REDACTED] Come mi sono avvicinato al teatro?

GIOVANNI

Anche, è interessante!

ALESSANDRO

Scusami, sai che la mia memoria dura otto secondi. La domanda era "Chi sei?" e...

GIOVANNI

...da quanto tempo svolgi attività teatrali? Dove? In quali contesti? Ma anche come ti si è avvicinato... perché no, è davvero una chiacchierata...

ALESSANDRO

Come mi sono avvicinato al teatro... il ricordo del teatro è un incubo perché alle scuole superiori ci portavano a teatro senza alcuna preparazione e vedevamo tutte cose di avanguardia dove l'attore stava fermo per un'ora davanti a uno specchio, quindi io il teatro l'ho proprio messo in un cassetto e ho amato sempre il cinema, per me il teatro era un abominio...e nel '93, per un caso fortuito, una compagnia amatoriale mi chiese di fare una regia e scattò un immediato amore perché capii subito che il teatro era una trasmissione di emozioni *vis-a-vis*, in diretta, con lo spettatore più o meno lontano da te dovuto a questa sottilissima separazione della quarta parete, però era...una, un'esplosione, qualsiasi momento del contatto poteva scaturire emozione, anche spesso negative, come nel caso che vennero a me quand'ero giovane, una noia un odio

mortale.....questo nel '93, ho continuato per 7 anni a fare queste regie amatoriali avvicinandomi già nel '97 ai laboratori di teatro nelle scuole che, confesso, erano portati avanti nello stile del teatro dei grandi, l'approccio era quello. Si cerca un testo, si trasformano i ragazzi in attori e gli si fa fare la commediola. Nel 2000 poi, questo approccio ludico, dilettantesco, nel senso del divertimento è diventata una professione e questa professione è durata fino...in maniera estremamente bella, positiva, entusiasmante, qualcosa di inenarrabile,... avrei mai immaginato che il teatro potesse dare questo sia a livello professionale, che a livello emozionale...è durato fino all'arrivo del Covid e poi si è completamente trasformato ma questo è un altro discorso insomma... L'attività teatrale che ho svolto soprattutto dall'anno 2000 in poi, alternava regie, non più le commedie amatoriali, ma quasi completamente un teatro indirizzato ai ragazzi sia con le opere che con i laboratori. Sia nelle opere, sia per bambini, per una fascia d'età dei piccoli, sia per una fascia d'età che comprendesse l'adolescenza, con opere studiate perché potessero essere uno stimolo ad un ragionamento su quelle che sono le fasi importanti della vita, o momenti critici della vita o aspetti salienti dei rapporti umani. Abbiamo studiato tantissimo Pirandello perché insomma è un po' un maestro di questi argomenti, e tutte le opere che comunque abbiamo fatto, fossero anche delle commedie come il Goldoni, come *Gli Innamorati* del Goldoni, scusami, dovevano provocare un ragionamento. [pausa] Per quanto riguarda la fase laboratoriale, che forse è più attinente a quello di cui stiamo parlando, fino al 2005, io ho fatto esclusivamente laboratori attoriali, non attoriali perché non c'erano esercizi per trasformare i ragazzi in attori, modificare la loro voce, la loro interpretazione sia vocale che corporea. Era proprio un...le tipiche dinamiche del teatro dei professionisti, portati anche a rassegne vincendo premi con estremo orgoglio. Premio alla miglior regia, me lo ricordo, quindi io ero un regista di marionette che dovevano fare ciò che dicevo io nel modo in cui lo dicevo io. Nel 2009 è stato creato il *Premio Giorgio Gaber per le Nuove Generazioni Libertà è partecipazione* e lì mi si è aperto un mondo. Mi sono anche vergognato tanto...perché ho visto, ho visto anche come NON si fa teatro nella scuola, ma ho imparato a capire che cos'è il teatro nella scuola, il teatro insomma con i giovani. È stato bello e brutto. Bello perché ho scoperto... ho veramente scoperto cosa sarebbe potuto essere, e ho scoperto anche quello che avevo fatto e me ne sono vergognato tantissimo... è stato un momento brutto. Brutto perché io ero quello che poi ho cominciato a combattere. Però ho scoperto delle persone meravigliose, tra cui un ragazzino di 16 anni che aveva una curiosità negli occhi infinita, visto e preso subito... visto e preso nel senso del nascondino eh, non preso nel senso che me ne sono appropriato... e da lì ho cominciato a cercare di imparare... in maniere, in maniera spesso molto banale, molto dichiarata, molto didascalica, molto esplicita, poi via via, ho cercato di imparare sempre di più,... per trasformare dei laboratori attoriali in laboratori umani. La finalità, alla fine del laboratorio è diventata questa: cercare di regalare una scoperta a chi ne faceva parte, operatore compreso, perché io non ho fatto corsi di formazione. Ho guardato ciò che facevano i miei colleghi e amici e altre persone, ma non sono mai riuscito a trasporre nel mio linguaggio ciò che loro facevano. Stormi, marionette, non mi ricordo cosa fa il maestro... naso-naso...

GIOVANNI

L'oni....

ALESSANDRO

Cosa?

GIOVANNI

...l'onirico.

ALESSANDRO

L'onirico..., no, ecco, io l'onirico forse l'ho trasformato ma involontariamente, me ne sono accorto dopo, quando...il pianoforte? Sì, il pianoforte, in cerchio, è stata una involontaria trasformazione dell'onirico per capire ognuno di loro quale fosse il LORO sogno, non il mio, non il mio racconto, ma il loro racconto

GIOVANNI

Certo.

ALESSANDRO

E devo dire che la scoperta è stata... non voglio dire la cosa più bella della mia vita per non fare torto a mia moglie, a mia mamma...

GIOVANNI

Intanto grazie, grazie della risposta... e mi vorrei collegare a una cosa che hai detto, ovvero che con il *Premio Gaber* hai avuto modo di conoscere, di capire, di scoprire come e cosa può essere il teatro con i giovani, il teatro nella scuola. Il bello e il brutto... quali sono le caratteristiche, come dovrebbe essere secondo te...

ALESSANDRO

Urca...eeee... cioè come si può fare la pace del mondo. [Risate] Come dovrebbe essere?... Allora, come dovrebbe essere dipende dall'operatore, il risultato dipende sempre da chi conduce. Quando un laboratorio viene male... hai voglia te a dire "I ragazzi erano indisciplinati"... tanto lo censuri, sono tutta una manica di cazzate... l'operatore non l'ha, non ha capito il gruppo, punto... perché c'è sempre un modo più o meno truffaldino di ottenere l'ascolto, truffaldino intendo che siamo noi conduttori, è inutile nascondere, noi i ragazzi, lo dico provocatoriamente, ma li manovriamo, se non li manovriamo non possiamo ottenere da loro nulla. L'esercizio, la proposta è una manovra... dedicata ovviamente che facciamo con i ragazzi, ma è una manovra. Come dovrebbe essere il laboratorio?... Un ascolto. I miei, ma diciamo i nostri insomma, perché se no mi sento troppo al centro dell'attenzione, i laboratori sono un inizio "chiacchieresco", molto delicato, scherzando, io purtroppo, non so se è bene o male io scherzo, e spesso lo dico, scherzo in continuazione, mi nascondo dietro la toscaneità, lo dico proprio, dicendo: "Sapete sono toscano, noi si scherza sempre", ma in realtà io scherzo perché non voglio dare coordinate ai ragazzi. Non voglio entrare con la faccia seria per mettermi su una posizione, non voglio crearmi una maschera davanti a loro, un atteggiamento, un'etichetta, non voglio che arrivino a catalogarmi perché costruirebbero subito una difesa... ora scusami se sto dicendo troppe cose però eh...

GIOVANNI

No no no, va bene...

ALESSANDRO

...quindi l'intento è di confonderli perché non si preparino subito delle difese, perché catalogandomi proverebbero subito a capire come difendersi. Quindi scherzi, tante parole ehm... anzi spesso, ecco, il mio primissimo approccio, la primissima volta con un gruppo, tu lo sai benissimo, quindi non c'è bisogno che te lo dico, poi aggiungi tutto quello che ben sai, il famoso cane, è quello di chiedere a loro cosa stiamo per fare, ovviamente loro non lo possono sapere, e le loro risposte sono "un laboratorio teatrale", "stiamo per parlare di noi", "stiamo per fare teatro" e ci provano perché come tutti gli adolescenti provengono da un contesto scolastico in cui a una domanda non si fa seguire un confronto, si deve dare una risposta, la scuola ti dice questo. Se io ti chiedo, tu mi devi rispondere con una frase che termini con un punto, non può terminare con un punto di domanda. Quello che invece si dovrebbe ottenere da un laboratorio sono una serie di domande per arrivare a capire un obiettivo, che cambia tutte le volte. Se io ti faccio una domanda non pretendo una risposta, anzi mi piace che tu mi faccia una domanda perché così insieme ci capiamo e coordiniamo un punto comune di arrivo. E alla fine chi vince alla domanda "cosa stiamo per fare?"... chi ha il coraggio di dire "non lo so". Perché non lo sappiamo neppure noi operatori... noi sappiamo che possiamo dire a tutti "andiamo a Parigi", questa è una metafora che io uso spessissimo, si usa molto spesso insieme, ma

nessuno di noi può sapere che strada faranno i singoli ragazzi per arrivare a Parigi e si spera che sia per tutti diversa [pausa]. Quindi l'approccio, un buon approccio al laboratorio è un approccio libero, in ascolto, perché magari io posso entrare nel laboratorio pensando che farò il cerchio, le maschere e non lo so cos'altro, però poi capisco che non è il giorno, non è il gruppo, non è il momento, e si fa altro. O, si inventa altro perché... la bellezza di quello che mi è capitato di fare è di inventare, proprio perché non riuscivo a utilizzare le cose degli altri, perché non facevano parte di me, è stato quello di inventare cose che qualche volta hanno funzionato qualche volta non hanno funzionato e sono state buttate o riutilizzate, ma io ho scoperto che le cose più...più efficaci sono le più semplici, senza tante regole. Questo famoso cerchio no, del guardiamoci intorno... è una banalità incredibile. Ti faccio un altro esempio, che tu conosci benissimo, di un'altra cosa estremamente efficace: mettiamoci in cerchio, uno di noi ha la possibilità di andare in mezzo a questo cerchio e di ricevere dagli altri un saluto, più o meno distaccato, più o meno emotivo, e sai benissimo come va a finire... è uno scambio di emozioni indescrivibile, ed è semplice, è banale....

GIOVANNI

...assolutamente...

ALESSANDRO

...quello che manca, oggi, è concederci delle banalità. Quindi torniamo indietro... com'è un buon laboratorio? Un buon laboratorio è quando entri e non sai il cazzo che succederà... perché devi lasciare il gruppo libero di crearlo e ovviamente però cosa vogliamo ottenere da un laboratorio?... curiosità. Che i ragazzi abbiano quegli occhi grandi e stiano in silenzio, perché pensano, perché provano emozioni e perché sono lì a dire porca miseria io questa cosa non ci avevo mai pensato, non l'avevo mai provata, non me l'ero mai concessa e quindi scoprire la banalità, la semplicità che c'è dentro di noi e che questa semplicità può fare la differenza è il mio, il mio, personale punto di arrivo in un laboratorio. Come non dovrebbe essere un laboratorio? Programmato. Quando si entra nel laboratorio, che ne so, si separano i ragazzi dalle ragazze, si danno le parti ai ragazzi...le parti alle ragazze... gli si danno le parti... ecco, come non dovrebbe essere un laboratorio... gli si danno le parti, gli si danno i costumi, li si mettono in mezzo a una scenografia imponente e i ragazzi scompaiono, non ci rimane niente...[pausa] ...se vogliamo fare teatro per i ragazzi, scusami tu ti rompi le palle perché me l'hai sentito dire una marea di volte, il teatro deve diventare un mezzo, invece nel teatro dei grandi il teatro è un fine e le persone sono un mezzo. Io faccio l'attore, sono un mezzo per interpretare quel personaggio in quella determinata opera, perché è l'opera che comanda. Nel nostro teatro per i ragazzi, il teatro non comanda, comandano loro, comandano le loro esigenze: ogni gruppo è diverso, ogni ragazzo è diverso e ogni proposta che noi facciamo deve essere diversa e costruita su di loro. Se il laboratorio è costruito sui ragazzi, in umiltà dell'operatore in ascolto dell'operatore, allora secondo me, secondo la mia opinione, il laboratorio funziona. Se si entra e si sa già che faremo Shakespeare, e si sa già che il più bravo, perché è sempre più bravo a fare il protagonista, e sai quanti ragazzini di colore ho visto reggere l'albero perché non parlavano neppure italiano... questo è un fallimento. Nella nostra esperienza al *Premio Gaber* abbiamo visto cose inenarrabili. Da ragazzine col tanga perché erano belle e dovevano essere esposte, a ragazzini di scuola elementare che erano letteralmente nascosti sotto una poltrona, e dentro quella poltrona avrebbero fatto tutto lo spettacolo senza poter esprimere niente perché dovevano fare la poltrona. Quindi all'abominio non c'è mai fine.

GIOVANNI

Certo.

ALESSANDRO

Fine.

GIOVANNI

Ne abbiamo viste sì, davvero, di tanti colori da questo punto di vista... passerei quindi alla prossima domanda, ci spostiamo magari un pochino e ti chiederei: hai parlato di emozioni, di scoperta, sì, di scoprirsi dentro e ti direi... il corpo? Qual è secondo te, quale può essere il ruolo del corpo all'interno del laboratorio, all'interno delle fasi, insomma, di lavoro con i ragazzi, le ragazze.

ALESSANDRO

allora... te domande facili non le fai... va bene...

GIOVANNI

No... [Risate]

ALESSANDRO

Il ruolo del corpo... a teatro, diciamo così, a teatro ci si può esprimere, diciamo così, in due modi: con la voce e con il corpo. Ora, il mio personalissimo approccio ai laboratori con i ragazzi è sicuramente sbilanciato verso la voce, però non, non...questo non preclude che una parte di ciò che ho fatto includeva una finalità estremamente precisa. Oggi come oggi, da da da tanto tempo, la distanza di sicurezza che le persone tengono socialmente tra di loro è la distanza di un braccio più un pezzettino, perché almeno abbiamo la certezza che non ci toccheremo e non ci faremo proposte sconvenienti. Sappiamo che l'abbraccio tra gli uomini è la pacca sulla spalla, sappiamo che, insomma, certe cose socialmente non sono semplici e neanche accettate. Quindi ciò che cerco di fare in un laboratorio è quello di abbattere questa distanza, e....come?... Non è semplice, perché i ragazzi... no, forse ragazzi non, non sono peggiori degli adulti, anzi sono molto più disponibili ad abbatterla la distanza, perché sono più curiosi di noi... *[lunga pausa]* Il ruolo del corpo...ehm... il ruolo del corpo è quello di...avvicinarsi...di guardarsi. Allora... le proposte più semplici che mi ricordo far parte del mio bagaglio riguardano gli occhi, e... il guardarsi oggi... non ci si guarda più negli occhi... vabbè non diciamo queste cose banali, è difficile *[pausa]*. Ma gli occhi ci raccontano, ci raccontano l'emozione del momento o l'emozione... passata, la nostra storia, e quindi la proposta più banale è quella di camminare, incontrarsi, guardarsi, cercare di donare qualcosa all'altro e cercare di conoscere l'altro attraverso gli occhi. L'altra parte del corpo che a me piace tantissimo sono le mani. Le mani che poi sono quell'oggetto che per l'attore è estremamente difficile da manovrare, le mani perché ci permettono un contatto...*[pausa]*...che per me è il più bello, quello tattile, quello della carezza, quello del tenersi le mani, quello dell'abbracciarsi. Sono i tre gesti che cerco di provocare sempre. Quindi non so se tu intendi un utilizzo del corpo... artistico, quello non ce l'ho, non ce l'ho proprio, mi manca e non ne ho mai sentito il bisogno, non ho mai cercato di fare, almeno credo eh perché poi io dimentico, non ho mai cercato di far fare ai ragazzi cose che scoprissero come poter utilizzare il corpo a livello artistico. Per me il corpo è contatto, quindi nel momento in cui abbatto quel metro, che diventa 80 cm, poi diventa sempre meno, diventa contatto, per me è la vittoria. Un contatto che non provochi... imbarazzo. Se ci, se ti ricordi la proposta più provocatoria fatta negli anni, e fatta sempre, sempre, sempre, in continuazione, è la stanza delle coccole, cioè concedersi... concedere a noi, a noi... Il ragazzo che fa il laboratorio come si chiama? Come viene definito? Io sono l'operatore e loro sono...

GIOVANNI

...il partecipante?

ALESSANDRO

...che conceda a me partecipante la possibilità di prendermi cura di un'altra persona, sconosciuta spesso, è uno sconosciuto, e che conceda allo sconosciuto di vivere un'esperienza estremamente anomala. Quindi per me il corpo è questo, semplicemente fonte di scoperta emotiva tra i partecipanti.

GIOVANNI

Ottimo grazie. Allora io che sono cattivo la rilancio, dicendo, chiedendoti: va bene fra i partecipanti; e per te? Come utilizzi il corpo? Cosa fai, cosa non fai all'interno del laboratorio? Dove ti collochi, anche fisicamente? Come partecipi, se partecipi, all'attività?

ALESSANDRO

Allora... partiamo da un presupposto che io dico... premetto, premetto sempre ai ragazzi, ad ogni proposta... se qualcuno vi chiede di fare qualcosa e non è disposto a farla lui per primo, non vi fidate. So che è una frase molto diretta e molto netta, però per me è così... Se te mi chiedi di fare una capriola e, da un lato non mi fai neanche capire come si fa, non mi fai capire dove deve andare questa capriola e non mi... e tu non sei disponibile a fare la stessa cosa, io non mi affido volentieri, quindi la mia premessa è questa, se chi vi chiede di fare una cosa non la fa, insomma... fatevi delle domande... per questo io la faccio sempre per prima, di qualsiasi cosa si tratti... confesso che siccome spesso sono solo nel laboratorio, e non ho colleghi accanto... e se devo fare una cosa fisica con un ragazzo/ragazza, insomma adolescente... provo imbarazzo, ma non perché io sono imbarazzato ad abbattere la distanza, ma perché nella mia testa c'è sempre "Chissà cosa sta provando lui/lei in questo momento", il mio imbarazzo è quello che potrei provocare imbarazzo, quindi non faccio mai con un partecipante ad un laboratorio... non sviluppo mai, aspetta, non mi mett..., non sviluppo io stesso la proposta corporea, se prevede interazione, in maniera completa. Ammettiamo che la proposta fosse un abbraccio, non lo è perché questo è una cosa raccomandate, abbraccerei Giovanni o Natascia³⁶ o un collega in maniera reale, con un ragazzo lo devo conoscere, devo aver fatto laboratori con lui o lei per un po' di tempo per capire che non provo, intanto l'ilarità del gruppo, e poi un, un effetto non positivo nella persona, quindi, e... io faccio per primo, se la risposta alla proposta laboratoriale è vocale non ci sono problemi, non do una risposta che dia troppe coordinate a loro, e che li guidi, ma la do. Se è corporea, lo stesso, io agisco per primo per dare delle coordinate. Se prevede contatto, il contatto è misurato. Una volta fatto questo, io sparisco dal laboratorio, la mia posizione è nell'angolo buio, è sempre così. Se il laboratorio si ferma, appaio di nuovo, altrimenti il laboratorio va avanti senza la mia presenza e spesso quello che cerco è proprio questo, di riuscire a trovare un filo talmente forte che li conduca avanti da soli anche per tutta la durata del laboratorio. Capita una volta su un milione, e spesso... o il laboratorio perde potenza e quindi c'è bisogno di buttare un po' di benzina, o i ragazzi perdono convinzione perché magari la proposta è troppo forte e non tutti sono pronti a portarla avanti, quindi serve un incoraggiamento... oppure perché si, si chiude, si esaurisce in maniera del tutto spontanea e si va avanti con altre cose e quindi il mio utilizzo del corpo, che mi ricordi io, Giò, perché probabilmente tu ricordi cose che io non ricordo, è delicato, sicuramente molto delicato, e nel momento in cui il laboratorio arriva alla costruzione di una performance, una, un prodotto finale, probabilmente... posso dare indicazioni mostrando... quello che potrebbe essere... e poi lascio che loro se lo personalizzino... però non ho una formazione corporea come hanno altri operatori molto, molto, molto importante, e quindi per me il corpo è semplicemente contatto.

GIOVANNI

Ottimo. Ripensando, mentre parlavi, mi è venuta un'altra domanda che ti faccio... la musica, il ruolo della musica. Prima hai messo su la musica e mentre parlavi mi è venuto in mente che comunque le proposte, ognuna per certi versi ha per certi versi la propria musica, la propria colonna sonora... che rapporto c'è con la musica?

ALESSANDRO

E' tutto, è proprio tutto... è una fregatura, è una fregatura... noi lo sappiamo che è uno strumento per noi, è un facilitatore... fare la stessa cosa con o senza musica produce due

³⁶ Giovanni (l'intervistatore) e Natascia Lauto sono colleghi con cui collabora nei laboratori.

risultati completamente diversi e la musica, ovviamente, sapendola scegliere, sapendola misurare e sapendola scegliere in accordo con ciò che uno propone è la chiave di volta, è il passaggio tra avere un risultato al, boh, non so, faccio per dire il 10% e un 1000% Però dobbiamo essere sinceri... la musica è per noi un supporto... perché crea in loro, va saputa usare, va saputa assolutamente usare, va dichiarata, va introdotta in maniera il più, il più naturale e invisibile possibile... però è il modo che abbiamo per creare emozioni, far partire un livello emotivo, che poi noi possiamo o completamente distruggere perché siamo incapaci, oppure esaltare. Quale laboratorio immagino senza la musica?... ma non...ma la uso anche in casi come questo... laboratori in cui i ragazzi parlano, parlano di loro, si aprono e quindi dove c'è parola in apertura, c'è timidezza quindi il volume è sempre estremamente basso, e se qualcuno parla gli altri devono poter ascoltare... la musica potrebbe, per quanto essere un facilitatore a livello emotivo, un disturbo a livello pratico. Allora in quel caso si può rinunciare anche se la tecnica che uso io è quella di metterla ugualmente e abbassarla al minimo quando i ragazzi parlano e alzarla quando c'è il momento di silenzio. [pausa] Non credo possa esistere il ragazzo, eh sì il ragazzo, il teatro per i ragazzi senza la musica, non saprei proprio... potrebbe essere un momento, un momento provocatorio, una tecnica provocatoria, ma il teatro... è proprio così, per me è così, anche perché è per me, io ascolto musica in continuazione... io lavoro e ascolto la musica in cuffia, sono fuori e ascolto musica con le cassetine, io non... e mi provoca emozioni... la stessa canzone ascoltata in vent'anni mi provoca sempre la stessa emozione, quindi è fondamentale, pilastro!

GIOVANNI

Grazie. Passiamo all'ultima, all'ultima domanda che ti ho già trattenuto a lungo, e per questo ti ringrazio. Se e cosa lascia un laboratorio sia nei partecipanti che a te.

ALESSANDRO

Allora, a me lo so, benissimo. È... un'ampia gamma di emozione alla fine del laboratorio. La più costante è tra virgolette la rabbia... ma non è rabbia, quella fisica che si vorrebbe spaccare qualcosa, è la rabbia per non aver saputo fare di più. Quel senso di insoddisfazione che ti fa scalpitare perché non sei stato capace di ottenere il massimo, perché non li hai saputi riprendere... perché comunque un laboratorio può sempre essere migliore e purtroppo io sono un rompicoglioni e, e, e mi spiace se quel ragazzo ha partecipato meno, mi dispiace se quell'insegnante è entrato e ha disturbato, purtroppo se 99 cose su 100 sono andate bene, io mi... deprimi, mi innervosisco per quella sola che è andata male. Quindi diciamo che... questo è ciò che lascia in me nella maggior parte delle volte. Poi certo, ci sono i laboratori che si poteva rimanere a casa ed era la stessa cosa, che mi lasciano distrutto perché proprio non sono stato capace di fare, niente, ci sono quelle giornate in cui niente... proprio non è andato... e lì rimango seduto nella stanza del laboratorio, se non mi buttano fuori, e proprio sono devastato... e poi ci sono i miracoli, quando i laboratori vanno, vanno proprio bene, quei giorni in cui esci e dici "perfetto", e fortunatamente sono tanti, sono anche più dei disastri... tanti, tanti più dei disastri e io li... volo perché egoisticamente ho provato delle emozioni fortissime, perché i laboratori in me lasciano emozioni, che sia la rabbia che sia la delusione o che sia qualsiasi emozione che sia nata quel giorno, ed è penso la cosa più bella che possa succedere a un essere umano, perché essere vivi emotivamente è la cosa più bella, è il... è ciò che cerco io della vita anche a livello personale, sono proprio completamente disinteressato dalla competizione che sia calcistica, sportiva, che sia economica, che sia estetica... qualsiasi tipo di "mi sento più di" non mi interessa, mi interessa sentirmi vivo con persone che vanno da... pochi mesi di vita, a persone che hanno 90 anni. In quest'ultimo periodo della mia vita io ho conosciuto tante persone anziane... e l'approccio era sempre quello: diciamoci qualcosa che ci provochi delle emozioni. Quindi il laboratorio in me lascia tantissimo, ma proprio tanto, tanto, tanto. Cosa lascia nei partecipanti... beh, allora lo dico, anche se poi te lo elabori come ti pare...

GIOVANNI

Va bene.

ALESSANDRO

Allora qualsiasi cosa lasci, ha un tempo di evaporazione velocissimo. [pausa] Più o meno veloce. Dal “non ho lasciato niente” quindi non c’era niente da far evaporare, o “ho lasciato così poco” che è evaporato prima che i ragazzi escano dalla stanza, se si parla del singolo laboratorio. Se si parla di un percorso, il tempo di evaporazione si allunga, ma penso di poter essere realista a dire... a parte pochissimi casi... io non lo so per quanti ragazzi avremmo fatto il laboratorio io e te, Giò... non ho idea, dovremmo contarli... ma sicuramente nell'ordine delle migliaia se non anche di più, e... [pausa] Cosa hai lasciato?... ora ti dovrei fare dei nomi, ma non si possono fare... c'è qualcuno che è andato fuori di testa, fuori di testa nel senso che si è innalzato al ruolo di Dio... e... spero che non sia l'effetto di un nostro laboratorio ma da una latenza che il nostro laboratorio ha purtroppo scatenato, nostro o di altri, ma insomma... da un laboratorio. C'è chi da un laboratorio ha ottenuto la vita, che è uscito anche da quel singolo incontro come rinnovato e poi si è ri-perso... c'è chi invece da un laboratorio o da un percorso è uscito cambiato. [pausa] Però ecco, raramente si esce da un laboratorio senza niente di nuovo

GIOVANNI

Da un percorso stai intendendo, immagino... giusto?

ALESSANDRO

Ma no, ma guarda, anche da un singolo incontro eh, anche da un singolo incontro... sì, forse sì, forse dobbiamo ammetterlo, oggi come oggi con la velocità che c'è, di informazioni e di proposte, di offerte... ovviamente tutte estremamente semplici in modo che siano molto appetibili... con la quantità e la velocità di proposte che ci sono, può darsi che si possa uscire da un singolo incontro senza proprio niente... è difficile, eh, perché le nostre proposte come minimo ti provocano fastidio, cioè la voglia proprio di scomparire, la voglia di scappare e quello però è un risultato... che potrebbe essere sfruttato in un successivo incontro, potrebbe essere sfruttato da una docente che se ne accorge e ci lavora... che si esca proprio senza niente è difficile. La, la, il concetto, forse, del se e cosa lascia un laboratorio... perché il “se” lo toglierei proprio, il se lo toglierei sicuramente, senza ombra di dubbio... non è “cosa lascia” ma “per quanto te lo lascia”. Penso, guarda, ci scommetterei piedi e mani che la vera risposta, la vera domanda per noi operatori dovrebbe essere “ma per quanto? Quello che ho fatto quanto durerà?”... perché ne abbiamo visti troppi che sembravano fulminati sulla via di Damasco, e poi... [pausa]. Certo ci sono persone che non se li dimenticheranno mai... qualcuno magari anche nel senso negativo... ma ci sono persone che non ci, si dimenticano, non voglio dire non ci dimenticano, perché purtroppo, purtroppo vedi come mi è venuto spontaneo, questo è una cosa che mi fa piacere, perché purtroppo ci associano a quel laboratorio, a quel percorso... ed è un purtroppo, perché quel percorso non l'abbiamo fatto noi, l'hanno fatto loro. Si dovrebbero associare loro a quel percorso, ma l'abitudine, forse della società, è quella che se io sono riuscito in qualcosa lo devo a qualcuno, perché ci sono sempre queste figure dei docenti e dei genitori che ci dicono “io faccio queste cose per te perché, perché così tu poi riuscirai”... credo che quello che facciamo noi in un laboratorio non è “io faccio questo per te”, io ti faccio una serie di proposte e poi tu le utilizzi come credi per la tua crescita, anche buttandole via e non utilizzandole, oppure troppi ragazzi sappiamo che ci ricordano in maniera positiva e qualcuno anche in maniera negativa perché li abbiamo disturbati... perché siamo stati un momento importante del loro percorso di vita.





GIOVANNI

Guarda, ultima cosa, e poi ti lascio, perché insomma è stata un'ora di intervista. Ti chiedo, prima hai detto "fastidio", che può lasciare fastidio...in che senso fastidio, perché fastidio...

ALESSANDRO

Ah, perché io ho proposto di abbattere la distanza dai tuoi compagni e tu non sei disponibile, è proprio la cosa più banale... perché ti ho proposto di parlare di te ai tuoi compagni e tu non lo vuoi fare perché sei in una posizione di difesa rispetto a loro, perché qualcuno di loro approfitterebbe di queste tue aperture, che siano fisiche o verbali, per, perché non siamo in equilibrio, perché se non c'è equilibrio tra i partecipanti, e noi dobbiamo scoprire se c'è questo disequilibrio e curarlo, perché se c'è disequilibrio un mio spostarmi ancora di più verso di te, aumenta il disequilibrio. E questo è il fastidio che genera un laboratorio, a parte la disabitudine... al teatro, al confronto, a tutto ciò che può avvenire in un laboratorio... ma questa la si cura creando l'abitudine, quindi non con un incontro ma con più incontri...

GIOVANNI

...con un percorso, sì...

ALESSANDRO

...con un percorso... è ovvio che tutti sono disabituati a quello che facciamo, mo, a parte quelli che vengono al campus che sono quasi maestri, la disabitudine la curi con l'abitudine, basta, questo è semplice. È che, se per questioni familiari o di cerchie di amicizia, io questa cosa non la posso fare perché verrebbe usata contro di me, la tua proposta mi fa male, mi crea un problema. Magari lo voglio fare... io non credo che ci siano esseri umani che non vogliono stare in equilibrio con gli altri, perché l'equilibrio è... bello da vivere... credo che forzature che arrivano dalla tua cerchia sociale non ti fanno credere nell'equilibrio, perché... eventi della tua vita hanno fatto sì che tutte le volte che tu allungavi una mano verso qualcuno prendevi uno schiaffo, e allora non ci credi più. E questo è quello che noi dobbiamo curare... evitare che l'apertura venga sfruttata in maniera negativa, quindi ricreare il coraggio nelle persone chiuse e ricreare il coraggio delle persone che schiaffeggiano, perché sappiamo bene che la violenza è semplicemente un,... violenza, che sia fisica o peggio verbale, è solo dovuta alla debolezza, alla paura, alla paura dell'equilibrio, è solo paura... io non credo minimamente nella cattiveria, cioè la cattiveria ci può essere ma è il risultato di una paura enorme.

GIOVANNI

Perfetto. Grazie mille del tempo che mi hai donato e della della chiacchierata.

A.5 Domande stimolo per i/le partecipanti

*Grazie per aver partecipato al laboratorio!
Se vuoi, prima di andare, puoi lasciare un feedback sulla tua esperienza.
La partecipazione non è obbligatoria, ma mi aiuterà nella mia ricerca.*

*Sentiti libero/a di scrivere tutto ciò che vuoi.
Qui di seguito troverai alcune domande stimolo, che potrai seguire o meno.*

Grazie per il tuo prezioso contributo!

- Che cosa ti ha colpito/a di questo laboratorio?
- Come ha partecipato il corpo a questo laboratorio? (Corpo inteso come dimensione interna, esterna, come spazio di relazione)
- Che cosa "ti porti a casa" da questo laboratorio?
- Il corpo ha contribuito a costruire quello che "porti a casa"? Se sì, in che modo?

Bibliografia

- Ammaniti, M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Anderson, R. (2002). Embodied Writing: Presenting the Body in Somatic Research, Part I. *Somatics*, XIII (4), 40-44.
- Anderson, R. (2021). Embodied Writing Research Applications. In J. F. Tania (a cura di). *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 176-187. London, New York: Routledge.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (2005). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Augustine, S.M. (2014). Living in a Post-Coding World: Analysis as Assemblage. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 747-753.
- Banerjee, B., & Blaise, M. (2013). There's Something in the Air: Becoming-With Research Practices. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 240-245.
- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Duke University Press.
- Barad, K. (2017). *Performatività della natura. Quanto e queer*. Pisa: ETS.
- Benozzo, A., & Gherardi, S. (2020). Working within the shadow: what do we do with “not-yet” data?. *Qualitative research in Organizations and management: an International Journal*, 15(2), 145-159.
- Benozzo, A., Bell, H., & Koro-Ljungberg, M. (2013), Moving between nuisance, secrets, and splinters as data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 309-315.
- Bernardi, C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
- Bispo, M.d.S., & Gherardi, S. (2019). Flesh-and-blood knowing. Interpreting qualitative data through embodied practice-based research. *RAUSP Management Journal*, 54(4), 371-383.
- Blackburn Miller, J. (2018). The Transformative and Healing Power of Theatre of Witness. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 30(2), 47-56.

- Bloor, M. (1978). On the Analysis of Observation Data: A Discussion of the Worth and Uses of Inductive Techniques and Respondent Validation, *Sociology*, 13(3), 545-547.
- Boal, A. (1993). *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*. Molfetta: La Meridiana.
- Boal, A. (2011). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.
- Bordignon, P. (2019). Morale e teatro: la conduzione del laboratorio teatrale. In L. Benvenuti (a cura di), *Fare i conti con l'educazione. Tra io diviso e il più di noi*, 129-144. Padova: Libreriauniversitaria.
- Borgato, R., & Vergagni, P. (2007). *Teatro d'Impresa. Il teatro nella formazione dalla teoria alla pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Bozalek, V., & Zembylas, M. (2018). Practicing Reflection or Diffraction? Implications for Research Methodologies in Education. In V. Bozalek, R. Braidotti, T. Shefer & M. Zembylas (a cura di), *Socially Just Pedagogies Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives*, 47-62. Bloomsbury Academic.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Brooks, C. (2010). Embodied Transcription: A Creative Method for Using Voice-Recognition Software. *The Qualitative Report*, 15(5), 1227-1241.
- Brown, N. (2018). Exploring the lived experience of fibromyalgia using creative data collection methods. *Cogent Social Sciences*, 4(1), 1-17.
- Brown, N. (2020). *The I in fibromyalgia: The construction of academic identity under the influence of fibromyalgia*. University of Kent: Doctoral Dissertation.
- Brown, S.D., Cromby, J., Harper, D.J., Johnson, K., & Reavey, P. (2011). Researching "experience": Embodiment, methodology, process. *Theory & Psychology*, 21(4), 493-515.
- Buccolo, M. (2008). *La formazione va in scena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del teatro d'impresa*. Bari: Laterza.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness*, 4(2), 167-182.
- Butterwick, S., & Lawrence, R. L. (2009). Creating Alternative Realities. Arts-Based Approaches to Transformative Learning. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (a cura di), *Transformative Learning in Practice: insights from community, workplace, and higher education*, 35-48. San Francisco: Jossey-Bass.

- Butterwick, S., & Lawrence, R. L. (2023). Stories of hope, imagination, and transformative learning: A dialogue. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 51-60.
- Cantarelli, L., & Innocenti Malini, G. (2001). Forme di teatro a scuola. Modelli di riferimento nelle pratiche e nei metodi della conduzione di esperienze teatrali nella scuola. In R. Di Rago, (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, 143-149. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2015). La metafora teatrale in educazione. In F. Antonacci, M. Guerra & E. Mancino, (a cura di), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, 38-46. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cappa, F., & Negro, C. (2006). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caruana, F., & Borghi, A.M. (2013). Embodied cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di psicologia*, 40(1), 23-48.
- Cassinotti, A. (2006). Questa sera si recita a...?. In F. Cappa & C. Negro (a cura di). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, 195-202. Milano: Guerini Scientifica.
- Changaris, M. (2021). Embodied Research Design - A Transformational Paradigm in Scientific Discovery. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 3-18. London, New York: Routledge.
- Chesner, A. (2000). *Il laboratorio delle attività teatrali. Espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*. Trento: Erickson.
- Costantino, V. (2015). *Teatro come esperienza pedagogica*. Roma: Anicia.
- Costantino, V. (2022). *Per un'epistemologia dell'educazione teatrale. Teatro e adolescenza*. Roma: Anicia.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. In *Feminism in the Law: Theory, Practice, and Criticism*, 139 -167. University of Chicago Law School.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* - 4th ed. Boston: Pearson Education.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2024). Il laboratorio Drammatico Abilitativo (HDW) Come Possibilità Metodologica Per La Formazione Nella Scuola E Nei Contesti di Disabilità, Marginalità E Devianza: Una Prospettiva Di Ricerca. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2), 1-12.

- D'Ambrosio, P.L. (2020). *Il ruolo dell'educatore teatrale nella scuola. Il teatro educativo, orientamenti pedagogici*. Independently Published
- Dahlberg, H. (2021). Open and reflective research: Methodological reflections on the importance of body awareness in qualitative research. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 19-28. London, New York: Routledge.
- Damiani, P. & Gomez Paloma, F. (2018). Educational ECS. Un approccio "embodied cognitive" per le scuole. *Italian Journal of Educational Research*, 11(21), 73-82.
- Damiani, P., Santaniello, A., & Gomez Paloma, F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 83-105.
- Davies, B. (2014). Reading Anger in Early Childhood Intra-Actions: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741.
- Denzin, N.K. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. SAGE Publications.
- Denzin, N.K. (2013). "The Death of Data?". *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353-356.
- Doerr-Stevens, C., Lewis, C., Ingram, D., & Asp, M. (2015). Making the Body Visible Through Dramatic and Creative Play. Critical Literacy in Neighborhood Bridges. In M. Perry, & C. L. Medina (a cura di), *Methodologies of Embodiment: inscribing bodies in qualitative research*, 28-52. London, New York: Routledge.
- Dolphijn, R., & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. University of Michigan Library: Open Humanities Press.
- Dotti, L. (2020). *Playback Theatre. Il teatro della spontaneità al servizio del singolo, del gruppo, della comunità*. Trieste: Kemet.
- Ellingson, L.L. (2006). Embodied Knowledge: Writing Researchers' Bodies Into Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research*, 16(2), 298-310.
- Ellingson, L.L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London, New York: Routledge.
- Ellingson, L.L. (2019). Embodied Methods in Critical Health Communication. *Frontiers in Communication*, 73(4),1-7.
- Ellingson, L.L., & Sotorin, P. (2020). *Making Data in Qualitative Research. Engagements, Ethics, and Entanglements*. Routledge.
- Fabbri, L. (2022). Apprendimento post-formale e ricerca collaborativa. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (a cura di), *Educazione degli*

- Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, 119-124. Firenze University Press.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività?. *Educational Reflective Practices*, 1/2023.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Bosco, N. (2024). Dovremmo essere tutto femministø. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices*, 2024(1), 5-28.
- Fava, F. (2018). *Il teatro come metodo educativo. Una guida per educatori e professionisti sociosanitari*. Roma: Carocci.
- Fenwick, T. (2010). Re-Thinking the “Thing” Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), 104-116.
- Ferraro, L. (2019). Corpo, azioni ed emozioni: la ricerca di identità nell'esperienza del laboratorio teatrale. In L. Benvenuti (a cura di), *Fare i conti con l'educazione. Tra io diviso e il più di noi*, 115-128. Padova: Libreriauniversitaria.
- Ferri, N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Fox, M. (2015). Embodied Methodologies, Participation, and the Art of Research. *Social and Personality Psychology Compass*, 9/7, 321-332.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Turstig, & M. Weber-Spanknebel (a cura di), *Leib - Leiblichkeit - Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. 229-247. Springer.
- Freedman, A., & Mehling, W. (2021). Methods for Measuring Embodiment, an Instrument. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 63-74. London, New York: Routledge.
- Gallagher, K. (2015). Foreword. In M. Perry, & C.L. Medina (a cura di), *Methodologies of Embodiment: inscribing bodies in qualitative research*. XIII-XVI. London, New York: Routledge.
- Gamelli, I. (2006). Insegnare improvvisando ad arte. In F. Cappa, & C. Negro (a cura di). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini Scientifica, 27-35.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gamelli, I. (2015). L'eredità pedagogica di Jerzy Grotowski. In F. Antonacci, M. Guerra, & E. Mancino, (a cura di), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*, 110-114. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C., & Davy, C. (2012). *Body-Map Storytelling as Research: Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping*. Retrieved from: <http://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>
- Gherardi, S. (2023). At the Crossroad of Phenomenology and Feminist New Materialism: A Diffractive Reading of Embodiment. In F.-X. de Vaujany, J. Aroles, & M. Perezts (a cura di), *The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization studies*, 310-329. Oxford University Press.
- Gherardi, S. (2025). Feminist new materialism. In J. Helms Mills, A. Mills, K.S. Williams, & R. Blendl (a cura di), *Elgar Encyclopedia on Gender in Management*, 162-166. Chentelham: Elgar.
- Gomez Paloma, F. (2020). Embodiment & Scuola. Dal nuovo approccio dell'interazione insegnamento/apprendimento alle Scuole ECS. In F. Gomez Paloma (a cura di), *Embodiment & School*, 15-28. Lecce: PensaMultimedia.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 75-87.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione docenti*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F., Raiola, G., & Tafuri, D. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. L'integrazione scolastica e sociale, 14(2), 158-169.
- Gordon, M.A. (2019). *Aikido as Transformative and Embodied Pedagogy: Teacher as Healer*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gottardo, G. (2025a). Corpi (dis)abilitati. L'avvio di un'indagine performativa incarnata con donne con fibromialgia. In F. Gomez-Paloma (a cura di), *Embodiment e comunità educante. Letteratura, Sviluppo e Prospettive*, 1-9. EUR Edizioni Universitarie Romane.
- Gottardo, G. (2025b). Embodied Theatre: una pratica teatrale incarnata nei e tra i corpi. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative*, 116-121. Lecce: Pensa Multimedia.

- Gottardo, G. (in press). Dalla riflessione alla diffrazione: l'incarnazione della riflessione nelle metodologie performativo-teatrali. *Educational Reflective Practices*.
- Gottardo, G., & Ferguson, J. (2024). Embodied Transformations: Exploring Scars and Stories in Transformative Learning. In L. Fabbri, M. Fedeli, P. Faller, D. Holt & A. Romano (a cura di), *Getting Transformation into Good Trouble: Making new spaces of possibility with community and in practice*, 105-112.
- Gottardo, G., & Rossi, S. (2024). Performative Methodologies and Transformative Learning: A Systematic Review. In G. Koulaouzides, & D. Soeiro (a cura di), *Reimagining transformative and emancipatory adult education for a world to come*, 125-135. Fylatos Publishing.
- Gottardo, G., & Rossi, S. (2025). Laboratorio teatrale incarnato, uno spazio creativo per un futuro sostenibile. In R. Casadei, C. Cardinaletti (a cura di), *Creatività e sostenibilità: di-segnare il futuro*, 107-114. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gottardo, G., Ferguson, J., & Rossi, S. (in press). Life between home and work: embodied explorations of meanings and experiences. *Atti Retreat Malta 2025*.
- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91-108.
- Guerra, M., & Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. In L. Crossberg, C. Nelson & P.A. Reichler (a cura di), *Cultural Studies*, 295-337. New York: Routledge.
- Haraway, D. (1997) *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse: Feminism & Technoscience*. New York: Routledge.
- Haraway, D. (2000). *How Like a Leaf: An Interview with Thyra Nichols Goodeve*. New York and London: Routledge.
- Harris, A., & Sinclair, C. (2014). *Critical Plays. Embodied Research for Social Change*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Hartelius, G. (2007). Quantitative Somatic Phenomenology: Toward an Epistemology of Subjective Experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14(12), 24-56.
- Hartelius, G. (2021). Somatic Phenomenology. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 87-99. London, New York: Routledge.

- Hillman, J. (1981). *The Thought of the Heart. Eranos Lectures vol.2*. Dallas: Spring Publications.
- Horsfall, D., & Titchen, A. (2009). Disrupting edges - opening spaces: pursuing democracy and human flourishing through creative methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(2), 147-160.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Jackson, A., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London, England: Routledge.
- Johnson, R. (2021). Ethical Consideration in Embodied Research. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 52-60. London, New York: Routledge.
- Koro-Ljungberg, M., & MacLure, M. (2013). Provocations, Re-Un-Visions, Death, and Other Possibilities of “Data”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 219-222.
- Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T., & Tesa, M. (2017). Introduction. Multiplicities of Data Encounters. In M. Koro-Ljungberg, T. Löytönen, & M. Tesa (a cura di), *Disrupting data in qualitative inquiry: Entanglements with the post-critical and post-anthropocentric*, 1-9. New York: Peter Lang.
- Kralich, D. (2002). The quest for ordinariness: transition experience by midlife women living with chronic illness. *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 146-154.
- La Mendola, S. (2019). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Torino: Utet.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago.
- Latour, B. (2022). *Riassemblare il sociale. Actor-Network Theory*. Milano: Meltemi.
- Laura, C.T. (2013). Intimate Inquiry: Love as “Data” in Qualitative Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 289-292.
- Lawrence, R.L. (2012). Intuitive Knowing and Embodied Consciousness. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, 5-13.
- Leavy, P. (a cura di). (2014) Introduction. In P. Leavy, *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 1-13. Oxford University Press.

- Leigh, J., & Brown, N. (2021). *Embodied inquiry: research methods*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A Diffractive and DeLuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671-687.
- Levi de Oliveira Lucas, M. & de Agrade Freitas, M.C. (2024). Body response: glimpses in theater education. *Ephemeris: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto*, 7(13).
- Longhurst, R., Ho, E., & Johnston, L. (2008). Using 'the Body' as an 'Instrument of Research': Kimch'I and Pavlova. *Area*, 40(2), 208-217.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25, 277-286.
- MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667.
- MacLure, M. (2013b). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 28-232.
- MacLure, M. (2017). Foreword. In M. Koro-Ljungberg, T. Löytönen, & M. Tesa (a cura di), *Disrupting data in qualitative inquiry: Entanglements with the post-critical and post-anthropocentric*, XVII-XVIII. New York: Peter Lang.
- Mamone, S., & Miglionico, M. (2020). Il legame tra l'animazione teatrale e l'educazione alla teatralità. *Scena*, 100, 2° semestre 2020, 35-51.
- Mamprin, L., Morteo, G. R., & Perissinotto, L. (1977). *Tre dialoghi sull'animazione*. Roma: Bulzoni editore.
- Mancaniello, M.R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere "attimi della catastrofe adolescenziale" in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla formazione*, 23(2020-1), 21-51.
- Matheson, J.L. (2007). The Voice Transcription Technique: Use of Voice Recognition Software to Transcribe Digital Interview Data in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 12(4), 547-560.
- Mazzei, L.A. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746.

- Melacarne, C. (2021). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci.
- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2022). Transformative learning and sociomateriality. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (a cura di), *The Palgrave handbook of learning for transformation*, 165-180. New York: Palgrave.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Bompiani.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mignatti, A. (2001). Teatro nella scuola: moda o necessità? In R. Di Rago, (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, 111-118. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.
- Montagna, L. (2004). Il significato del corpo nella salute e nell'esperienza di malattia. In L. Zannini (a cura di), *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*, 22-52. Milano: FrancoAngeli.
- Moshavi, D. (2001), "Yes and...": Introducing Improvisational Theatre Techniques to the Management Classroom. *Journal of Management Education*, 25, 437-49.
- Negro, C. (2006). Dalla parte dell'improvvisazione. In C. Cappa, & C. Negro (a cura di), *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione*, 213-217. Milano: Guerrini Scientifica.
- Nicolaides A. (2023). *Generative Knowing: Principles, Methods, and Dispositions of an Emerging Adult Learning Theory*. Gorham: Myers Education Pr.
- Nissley, N., Taylor, S.S., & Houden, L. (2004). The Politics of Performance in Organizational Theatre-Based Training and Interventions. *Organization Studies*, 25(5), 817-839.
- Ntelioglou, B.Y. (2015). Embodied Multimodality Framework. Examining Language and Literacy Practices of English Learners in Drama Classrooms. In M. Perry, & C. L. Medina (a cura di), *Methodologies of Embodiment: inscribing bodies in qualitative research*, 86-101. London, New York: Routledge.
- Oliva, G (2009). *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Arona: Editore XY.IT.
- Oliva, G. (2019). *Educazione alla teatralità: La teoria*. Arona: Editore XY.IT.
- Palmer, A. (2011). “How many sums can I do”? Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking

- mathematical subjectivity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 3-18.
- Park Lala, A., & Kinsella, E.A. (2011). Embodiment in Research Practices: The Body in Qualitative Research. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges (a cura di), *Creative Space for Qualitative Researching. Living Research*, 77-86. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pellicoro, F. (2014). Teatro. In G.P. Quaglino, *Formazione. I metodi*, 885-912. Milano: Raffaello Cortina.
- Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci editore.
- Perry, M. (2015). Devising in the Rhizome. The “Sensational” Body in Research in Applied Arts. In M. Perry, & C. L. Medina (a cura di), *Methodologies of Embodiment: inscribing bodies in qualitative research*, 14-27. London, New York: Routledge.
- Pezin, P. (2003). *Il libro degli esercizi per attori. Il meglio del training internazionale in 600 esperienze pratiche*. Roma: Dino Audino.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2nd edition). SAGE Publications.
- Presotto, C. (2001). *L'Isola e i teatri. Piccolo beviario di drammaturgia narrativa*. Roma: Bulzoni Editore.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (a cura di), *The Sage handbook of qualitative research* - 3rd ed., 959-978. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rieger, J., Devlieger, P., Van Assche, K., & Strickfaden, M. (2022). Doing Embodied Mapping/s: Becoming-With in Qualitative Inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-14.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Scholè.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Romano, A. (2016). *Il palcoscenico della trasformazione. Processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2019). How to embed performative ‘Theatre of the Oppresses’ in higher education system. *Education in the North*, 26(1), 26-41.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Sandelowski, M. (2002). Embodying Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 12(1), 104-115.
- Santini, C. (2018). *Kintsugi. L'arte segreta di riparare la vita*. Milano: Mondadori.
- Sawyer, R.K. (2011). What Makes Good Teachers Great? An Artful Balance of Structure and Improvisation. In R.K. Sawyer (a cura di), *Structure and improvisation in creative teaching*, 1-24, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D.A (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scott, J.-A. (2018). *Embodied Performance as Applied Research, Art and Pedagogy (Creativity, Education and the Arts)*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sharma, S., Reiner-Kirkham, S., & Cochrane, M. (2009). Practicing the Awareness of Embodiment in Qualitative Health Research: Methodological Reflections. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1642-1650.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory* (2nd Edition). London: Sage.
- Snowber, C. (2016). *Embodied Inquiry. Writing, Living and Being through the Body*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Solomon, J. (2002). "Living with X": A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator's Guide. Psychosocial Wellbeing Series*. Johannesburg: REPSSI.
- Spain, D. (2024). *Embodied Dialogic Spaces as Research Methodology for Students' Postgraduate Reflection on Their Dance Learning*. PhD thesis, Teachers College, Columbia University.
- Sparti, D. (2005). *Suoni inauditi*. Bologna: Il Mulino.
- Spatz, B. (2017). Embodied Research: A Methodology. *Liminalities. A Journal of Performance Studies*, 13(2), 1-31.
- St. George, J., Schwager, S., & Canavan, F. (2000). A Guide to Drama-based Training. *National Productivity Review*, 19(4), 15-19.
- St. Pierre, E.A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10, 175-189.
- St. Pierre, E.A. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 223-227.

- Steinmetz, G. (2005) The epistemological unconscious of U.S. sociology and the transition to post-Fordism: The case of historical sociology. In J. Adams, E.S. Clemens, & A.S. Orloff (a cura di), *Remaking modernity: Politics, history, sociology*, 109-157. Durham, NC: Duke University Press.
- Sukhera, J. (2022). Narrative Reviews: Flexible, Rigorous, and Practical. *Journal of Graduate Medical Education*, 14(4), 414-417.
- Tantia, J. F. (2021). The Body-Focused Interview. In J. F. Tantia (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 165-175. London, New York: Routledge.
- Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Introduzione. Per un'embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, XVII(37), 11-17.
- Thanem, T., & Knights, D. (2019). *Embodied Research Methods*. London: Sage.
- Tian, M. (2023). *Arts-Based Research Methods for Educational Researchers*. New York: Routledge
- Titchen, A., & Horsfall, D. (2011). Embodying Creative Imagination and Expression in Qualitative Research. In J. Higgs, A. Titchen, D. Horsfall, & D. Bridges (a cura di), *Creative Spaces for Qualitative Researching. Living Research*, 179-190. Rotterdam: Sense Publishers.
- Todres, L. (2007). *Embodied Enquiry. Phenomenological Touchstone for Research, Psychotherapy and Spirituality*. New York: Palgrave MacMilliam.
- Turner, P.K., & Norwood, K.M. (2013). Body of Research: Impetus, Instrument, and Impediment. *Qualitative Inquiry*, 19(9), 696-711.
- Vacchelli, E. (2018a). *Embodied Research in Migration Studies. Using creative and participatory approaches*. Bristol: Policy Press.
- Vacchelli, E. (2018b). Embodiment in qualitative research: collage making with migrant, refugee and asylum seeking women. *Qualitative Research*, 18(2), 171-190.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (2024). *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Visioli, S. (2004). Il processo di embodiment nella costruzione della conoscenza e nella cura dell'altro. In L. Zannini (a cura di), *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*, 53-71. Milano: FrancoAngeli.
- Wacquant, L. (2006). *Body & Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. Oxford University Press.
- Wacquant, L. (2015). For a Sociology of Flesh and Blood. *Qual Sociol*, 38, 1-11.

- Welch, S. (2022). *Choreography as Embodied Critical Inquiry: Embodied Cognition and Creative Movement*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- White, K.P., & Harth, M. (2001). Classification, epidemiology, and natural history of fibromyalgia. *Curr Pain Headache Rep*, 5(4), 320-329.
- Woodyer, T. (2021). Ethnomethodologically informed ethnography: Recognising the potential and limitations of the researcher's body as tool for exploring embodied practice. In J. F. Tania (a cura di), *The Art and Science of Embodied Research Design: Concepts, Methods and Cases*, 141-152. London, New York: Routledge.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore.
- Zorzi, E., & Gottardo, G. (2022). "It Takes Braveness and Madness": Improvising Together to take off the Masks and to let the Unrepeatable Emerge. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(3).
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91-100.

Sitografia

Comune di Vicenza. (n.d.). *Polo giovani B55*.

<https://www.comune.vicenza.it/Vivere-il-comune/Luoghi/Polo-giovani-B55>

Istituto della Enciclopedia Treccani. (n.d.). Teatro. In *Treccani*.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/teatro/> [13.12.2024]

Koh, D. (2020). *The 4th Person Perspective: The Emergence of Collective Subjective*.

<https://medium.com/@CellestialStudios/the-4th-person-perspective-the-emergence-of-the-collective-subjectives-5bb10302dd14>

Teatro Stabile di Grosseto. (n.d.). *La Rassegna*

<https://www.premiogaber.it/progetto.html>

Musiche

Dotan. (2014). *Home II*. 7 layers.

Kaleo. (2024). *Loneley cowboy*. Lonely cowboy.

Meadows. (2016). *The only boy awake*. The only boy awake.

Miley Ray Cyrus. (2023). *Flowers*. Endless Summer Vacation.

Nils Frahm. (2021). *Corn*. Old Friends New Friends.

Ólafur Arnalds. (2011). *This place was a shelter*. Living room songs.

Ólafur Arnalds. (2015). *So far*. Broadchurch.

Ólafur Arnalds. (2019). *Ekki hugsa*.

Ólafur Arnalds. (2020). *Back to the sky*. Some kind of peace.

Ólafur Arnalds. (2020). *Loom*. Some kind of peace.

Patrick Watson. (2017). *Broken*.

Patrick Watson. (2012). *Lighthouse*. Adventures in Your Own Backyard.

Pêtr Aleksánder. (2019). *Sans souci*. Closer, still.