

QUANDO IL TEATRO
INCONTRA L'EDUCARE:
ESPLORARE
LA CORPOREITÀ



Riflessioni
Esperienze
intorno allo 0/6

*I Quaderni del festival
Visioni di futuro, visioni di teatro...*

QUANDO IL TEATRO INCONTRA L'EDUCARE:

ESPLORARE LA CORPOREITÀ

Riflessioni, Esperienze intorno allo 0/6

I Quaderni del festival Visioni di futuro, visioni di teatro...

edizione speciale in collaborazione con il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia

testi

Carlotta Carpana, Claudia Ciccardi, Bruno Frabetti, Roberto Frabetti, Delia Guerini Rocco, Antonia Labonia, Marina Manferrari, Valentina Mattei, Gaia Minnella, Enrico Montalbani, Alessandro Porcheddu, Nice Terzi, Paola Vassuri

progetto grafico

Francesca Nerattini

fotografie

Matteo Chiura

foto di copertina e di pag. 57:

dallo spettacolo *La donna che cammina* di Valeria Frabetti con Silvia Traversi

(progetto speciale di Visioni 2019)

foto di pag. 9, 19, 35:

dallo spettacolo *Mandala* di Valeria Frabetti con Omar Meza, Yutaka Takei, Silvia Traversi

(progetto speciale di Visioni 2011 e 2018)

QUANDO IL TEATRO
INCONTRA L'EDUCARE:
ESPLORARE
LA CORPOREITÀ

© I testi sono di proprietà dei singoli autori

© La Baracca - Testoni Ragazzi, 2024

via Matteotti 16

40129 Bologna (Italia)

© Edizioni Pendragon

Via Borgonuovo, 21/A

40125 Bologna BO

Le attività formative del festival "Visioni di futuro, visioni di teatro..." sono programmate in collaborazione con Area Educazione, Istruzione e Nuove Generazioni del Comune di Bologna, all'interno del Protocollo ZeroTreSei... Teatro.

INDICE

INTRODUZIONE

5 | Roberto Frabetti, *Il corpo e la sua complessità*

CORNICI

11 | Antonia Labonia, *Tra scoperta ed esplorazione: un percorso inaspettato e coinvolgente*

14 | Paola Vassuri, *(Essere) in ricerca dentro la pratica educativa*

ESPERIENZE

21 | Carlotta Carpana (a cura di), *Indagare la postura corporea adulta nella relazione educativa: dalla rilettura delle pratiche al cambiamento come espansione di possibilità*

26 | Delia Guerini Rocco (a cura di), *Un viaggio nel quotidiano: l'educatore si racconta*

29 | Gaia Minnella, Valentina Mattei (a cura di), *Il corpo desiderato nello spazio e nel tempo*

RIFLESSIONI

37 | Roberto Frabetti, *Il corpo è anche attesa*

40 | Claudia Ciccardi, *Il corpo educante. Professionalità in movimento dentro nuove possibilità di ricerca*

43 | Bruno Frabetti, *Il peso delle parole*

46 | Marina Manferrari, *Intrecci e connessioni*

50 | Enrico Montalbani, *Il corpo compreso*

53 | Alessandro Porcheddu, *Stare al gioco. L'incontro dei corpi nello spazio educativo*

EPILOGO

58 | Nice Terzi, *Quando è il corpo che nutre e costruisce il pensiero*

60 | I componenti del gruppo di lavoro

63 | Appendice: le conferenze

IL CORPO E LA SUA COMPLESSITÀ

Roberto Frabetti

INTRODUZIONE

Questo Quaderno è una raccolta di articoli scritti dai partecipanti al gruppo d'esplorazione sulla corporeità nato dalla collaborazione tra il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (d'ora in poi GNNI) e La Baracca - Testoni Ragazzi di Bologna con Visioni di futuro, visioni di teatro... Festival internazionale di arti performative e cultura per la prima infanzia (d'ora in poi Visioni)¹.

La collaborazione, iniziata nel 2018, si è sviluppata attraverso una serie di momenti di riflessione avvenuti nel corso delle diverse edizioni di Visioni e in occasione del XXII Convegno biennale del GNNI, a Pesaro nel 2022.

La qualità della relazione che via via si è creata, incentrata sulla fiducia personale e il reciproco interesse professionale, ha permesso di alzare il livello della collaborazione e attivare, a maggio 2023, una co-progettazione tra GNNI, direzione del Festival e Comune di Bologna in preparazione delle edizioni del festival di ottobre 2023 e marzo 2024.

Si è così formato un gruppo di lavoro co-

stituito da pedagogisti della Segreteria del GNNI, da artisti de La Baracca e da rappresentanti del Comune di Bologna. Nonostante tutti gli incontri svolti siano stati online, il gruppo di lavoro è riuscito a configurarsi come un reale *think-tank*, un luogo immateriale dove è stato possibile far correre liberamente i pensieri, ma anche approfondire e sistematizzare, valorizzando così un dialogo con valore formativo per tutti i partecipanti.

Le prime suggestioni sono nate dalla presentazione dei temi portanti dei due progetti europei che sostengono i Festival, ovvero "l'importanza del fare ricerca" a Visioni 2023 (focus del progetto europeo *Mapping, una mappa sull'estetica delle arti performative per la prima infanzia*), e "l'arte dell'ascolto" a Visioni 2024 (progetto *Babel o l'arte dell'ascolto*).

Due Focus differenti, ma legati da un forte filo comune ovvero l'importanza della relazione sensibile con l'infanzia, in educazione e nell'arte.

Al tema della corporeità siamo arrivati negli incontri successivi.

Dopo aver attraversato tante divagazioni sull'educazione, sulla pedagogia e sulle arti performative, perché, e vale la pena evidenziarlo, i partecipanti al gruppo hanno profili e storie professionali molto differenti.

Una diversità di conoscenze che ha permesso di far emergere una gran quantità di riflessioni diverse, a volte solo accennate, a volte più articolate.

¹ *Visioni di futuro, visioni di teatro... Festival internazionale di arti performative e cultura per la prima infanzia* è dedicato esclusivamente alle bambine e ai bambini da 0 a 6 anni, è stato ideato ed è organizzato da La Baracca e si svolge tutti gli anni in collaborazione con il Comune di Bologna al Teatro Testoni Ragazzi.

Nato nel 2004, nel 2024 è giunto alla sua 21ª edizione. Agli spettacoli e agli eventi performativi rivolti alla prima infanzia affianca una rilevante attività formativa sul tema del rapporto tra Arte ed Educazione.

Ogni partecipante le ha poi selezionate e ricollocate nei propri archivi personali. Cito solo alcune di quelle parole espresse, estrapolate dagli appunti degli incontri, per cercare di dare un'idea di come i pensieri si siano intrecciati:

- Esperire, fare esperienza, andare in ricerca attraverso il corpo.
- La ricerca è nel fare educazione. È/ dovrebbe essere l'agire quotidiano.
- Per educare bisogna perdere tempo.
- Il teatro è disordine, è tempo per creare relazioni.
- Quotidianità e straordinarietà in educazione stanno insieme.
- Abitare la scomodità non è facile per gli adulti. Quanto siamo disponibili alle scomodità dell'esplorazione?
- Guardare la pratica in modo non giudicante ma riflessivo.

Parola dopo parola siamo arrivati a scegliere il tema della "corporeità" e a definire il gruppo come "di esplorazione" e non "di ricerca", riconoscendo che il nostro percorso era ancora in una fase in cui era opportuno non vincolare con obiettivi predefiniti chi avrebbe poi condotto l'esplorazione su campo.

Per questa parte fondamentale del processo sono stati individuati tre sottogruppi territoriali, costituiti da educatrici dei nidi d'infanzia e insegnanti delle scuole dell'infanzia di diverse realtà: Felino/Parma (cooperativa Proges), Roma (cooperativa Nuove Risposte) e Bologna (servizi comunali).

I tre sottogruppi sono stati accompagnati fino all'edizione di marzo 2024 di Visioni dalla loro coordinatrice pedagogica e da due facilitatori, un pedagogista del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e un artista de La Baracca - Testoni Ragazzi.

Dopo gli incontri online con il gruppo di esplorazione, al quale si sono aggiunte le coordinatrici pedagogiche dei sottogruppi, a Visioni di ottobre 2023 c'è stata una prima giornata di condivisione pubblica dal titolo "Il corpo presente, na-

scosto, dimenticato..." realizzata anche in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Una giornata intera dove abbiamo potuto ascoltare i pensieri e i punti di vista di colleghi esterni al gruppo di lavoro e avviare le diverse esplorazioni che i tre sottogruppi di Roma, Parma e Bologna avrebbero poi sviluppato nei mesi successivi.

Tra ottobre 2023 e marzo 2024 i sottogruppi territoriali hanno attivato il loro lavoro su campo, sempre seguiti dai facilitatori, mentre il gruppo di esplorazione continuava il proprio percorso online.

Siamo così arrivati a una seconda tappa pubblica al Festival di marzo 2024 con la narrazione corale "In ascolto... il corpo...", dove i tre sottogruppi hanno potuto condividere un primo stato dell'arte delle loro esplorazioni. A queste riflessioni si sono aggiunti nuovi contributi di alcuni colleghi del gruppo di lavoro e di altri ricercatori. Una mattina di osservazioni approfondite, pensieri in movimento, domande generative e libere incertezze.

Il percorso del gruppo di esplorazione è continuato con altri incontri online fino a fine maggio, e nuove divagazioni si sono alternate alle riflessioni su quanto era stato realizzato e su quanto si sarebbe potuto fare.

È nel corso di quest'ultima parte del percorso che è nato il desiderio di creare questo Quaderno per lasciare una testimonianza utile a chiunque fosse interessato.

I testi che fanno specifico riferimento alle esplorazioni dei tre sottogruppi sono nella Sezione *Le Esperienze*.

Nella Sezione *Le Cornici* sono invece raccolti gli articoli che cercano di contestualizzare il percorso all'interno dell'attuale situazione dello 0/6 in Italia. Chiude il Quaderno la sezione *Le Riflessioni* con i contributi personali sul tema della corporeità dei sei facilitatori artistici e pedagogici che hanno seguito i sottogruppi. Come e se si evolverà questo percorso

di esplorazione è difficile dirlo in questo momento.

Di certo c'è il Quaderno.

Una testimonianza, un modo di condividere le tracce che abbiamo raccolto. Dedicato a chiunque sia interessato. Sperando che possa essere utile.

Poi l'occasione di Vicenza, a fine ottobre

2024, quando i tre sottogruppi potranno presentare parte della loro esplorazione in occasione del XXIII Convegno del GNNI.

E poi a marzo di nuovo a Bologna per Visioni 2025, per la conferenza su "La parola corporea".

E poi... e poi...

CORNICI



TRA SCOPERTA ED ESPLORAZIONE: UN PERCORSO INASPETTATO E COINVOLGENTE

Antonia Labonia

La collaborazione tra il GNNI e La Baracca - Testoni Ragazzi, iniziata diversi anni fa, è proseguita nel tempo con reciproco rispetto e interesse costruendo, in occasione dei Festival annuali, sempre un momento di riflessione sui temi educativi dello zerosei.

Nello scorso 2023, nel momento in cui ci siamo incontrati per programmare le attività dei festival 2023 e 2024, che per motivi logistici e di restauro del teatro si sono trovati maggiormente ravvicinati nel tempo, è successo qualcosa di nuovo. Si è iniziata a ipotizzare la costruzione di un percorso che potesse tenere insieme le due edizioni e che potesse avere un maggiore approfondimento della “usuale” conferenza.

Stava nascendo qualcosa, ma non era chiaro cosa. Certo è stato che l'interesse e la vicinanza tra i mondi dell'educazione e dell'arte era qualcosa che ci legava maggiormente.

Sono passati diversi mesi prima di rincontrarci e riprendere i pensieri che nel frattempo, senza una metodica particolare, erano stati presentati e discussi con alcuni altri componenti del GNNI e analogamente de La Baracca.

Abbiamo iniziato a incontrarci in maniera poco più strutturata e i pensieri sono stati liberi di fluire e il confronto aperto, laico e sinceramente interessato a capire, a scoprire cosa l'altro intendesse e proponesse in un gruppo di lavoro ristretto ma con una capacità di ascolto e confronto che non è scontata anche tra gli stessi professionisti.

Pian piano le idee hanno cominciato a

prendere forma e l'obiettivo si intravedeva come un percorso di studio, di *ricerca*, che potesse mettere insieme i due mondi su un tema che è stato individuato: “la corporeità”. Ricordo che nell'incontro successivo si è affondata la riflessione sul tema ricerca che, grazie all'intuizione di Nice Terzi, si è trasformata in *esplorazione* in quanto in effetti si stava esplorando qualcosa di cui conoscevamo contorni ma non le infinite possibilità. La ricerca intesa in forma accademica non era adatta al lavoro che volevamo accingerci a fare e forse neanche ci interessava in questi termini.

Ma chi e come poteva esplorare il mondo e l'agire educativo con un occhio all'aspetto artistico senza minimamente pensare alla performance di uno spettacolo per i bambini?

Entrano allora in campo i quotidiani professionisti dell'educazione: educatrici e insegnanti. Arbitrariamente e in base alle conoscenze del GNNI circa la disponibilità che avremmo potuto trovare, è stato proposto ad alcuni gruppi di mettersi in gioco in un percorso di esplorazione e di autoformazione che vedesse coinvolti educatrici (0/3) e insegnanti (3/6) con una coordinatrice accompagnati da due “facilitatori”: un pedagogo del GNNI e un artista de La Baracca.

In tutta sincerità non avevamo sufficientemente chiaro come si sarebbe articolato il percorso, quali strumenti utilizzare e quali metodologie adottare. Anche questo è stato un aspetto dell'esplorazione e della condivisione di ciò che potesse essere più aderente a quanto si stava avviando.

I gruppi a cui è stato proposto il lavoro hanno accolto favorevolmente l'occasione, con qualche dubbio, perplessità più che giustificati, ma anche tanto entusiasmo. Hanno fin da subito compreso che potesse essere un'opportunità di crescita qualunque fosse stato il risultato fidandosi dei promotori.

Senza dettagliare le tappe che si sono succedute e che sono spiegate meglio nelle singole relazioni, il percorso si è mostrato coinvolgente e impegnativo. A ogni incontro uscivano aspetti nuovi e la riflessione comune si arricchiva notevolmente dando ulteriori spunti di lavoro.

Gli operatori coinvolti hanno cercato con nuovi occhi e nuove sensibilità di esplorare il loro agire quotidiano nei servizi per l'infanzia zerosei. Un percorso che ha visto il tema del corpo e della corporeità come centrale, riportandolo all'attenzione nelle azioni educative, un corpo dei bambini e delle bambine così come quello degli adulti, troppo spesso dimenticato e considerato scomodo.

«I bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l'azione; la corporeità e la sensorialità sono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza». Ci ricordano le *Linee pedagogiche del sistema zerosei*.¹ cornice pedagogica che è sempre stata presente nel cammino.

L'intreccio che esiste tra educazione e cura passa attraverso gesti ed esperienze corporee che comunicano dimensioni di apprendimento, socialità, affettività che coinvolgono non soltanto il bambino in quanto soggetto ma anche coloro che del bambino si occupano stimolando sensazioni, emozioni e pensieri.

Il gioco nei contesti zerosei permette di raccontarsi, di elaborare ed esprimere emozioni, curiosità e interessi, ma anche di costruire la propria identità fisica, mentale e sociale.

¹ *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* adottate con decreto 334 del 22-11-2021, di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65

Il corpo come strumento di conoscenza dello spazio, degli oggetti, delle persone. Permette di sperimentare, di trovare equilibri verso un'esperienza che è globale.

Un corpo che ha necessità di essere vissuto e riconosciuto nel gioco, nel movimento molto importante nei primi anni di crescita, nella comunicazione con l'altro coetaneo e con l'adulto, nel costruire le competenze simboliche.

«L'educazione è corpo quando si esprime nella relazione, fatta di incontri, sguardi, sorrisi dagli occhi, braccia accoglienti, parole inclusive, silenzi proficui. Il corpo che ci permette di vivere un rapporto con gli altri, l'ambiente e la conoscenza del proprio essere».²

E l'adulto educatore?

Un corpo dell'adulto che ha le stesse necessità di riconoscimento sia individuale che dell'altro, un corpo che costituisce uno strumento educativo potente, che richiede consapevolezza del proprio essere e del proprio fare tramite un'azione costante correlata a un pensiero concreto.

Le operatrici e gli operatori che si occupano di educazione della prima infanzia hanno come bagaglio culturale e metodologico il concetto di cura, cura dell'altro come cura della relazione. Ma a volte sfugge l'attenzione alla cura del sé come educatore sia soggetto che oggetto in dialogo con la propria corporeità. Da qui trovare il desiderio di focalizzare la riflessione sul corpo nascosto, troppe volte lasciato fuori dall'intreccio educativo. Un aspetto che può smuovere sensazioni e sentimenti contrastanti, qualche volta di difficile gestione, che può creare imbarazzi. Si pensi alla relazione con le famiglie e di come la corporeità può essere oggetto di vicinanza o lontananza (es. la figura maschile nei servizi per i piccolissimi). Ma nello stesso tempo si possono scoprire nuovi modi di comunicare e di entrare in contatto con l'altro.

Attraverso le esperienze di ricerca che hanno condotto i gruppi di educatrici e

² Annalisa Falcone, *Dalla parte dell'educazione*, pubblicazione indipendente, 2020.

insegnanti scopriamo che sollecitazioni ci possono offrire.

Non risposte, non modelli, ma approcci curiosi, umili verso la conoscenza, consapevoli e competenti.

Un percorso che si è mostrato ben oltre le aspettative probabilmente perché queste ultime non erano delineate rigidamente. Un percorso che ha coinvolto e stimolato creando alleanze nei gruppi di esplorazione e prospettive di allargamento.

Questo quaderno non vuole essere un testo "sacro" ma ha il minimo obiettivo di

narrare un'esperienza che crediamo possa essere diffusa nei servizi e creare alleanze tra ambiti professionali diversi se si ha la capacità di accogliere lo stupore, le conoscenze reciproche senza argini pre-costituiti.

Se riusciremo a stimolare curiosità e interesse a voler approfondire, a voler sperimentare un incontro con la corporeità fuori da schemi credo che potremo ritenerci soddisfatti di quanto si è riusciti a fare e di quanto ancora si potrà fare.

Riprendo le parole di Roberto: e poi... e poi...

Paola Vassuri

Il vivace sodalizio fra il GNNI e la cooperativa La Baracca - Testoni Ragazzi di Bologna prosegue condividendo l'obiettivo di riflettere sul rapporto fra educazione e arti performative. Entrare dentro il teatro per ragazzi e porre ascolto all'incontro coi bambini fin dai primi mesi di vita ha consentito di cogliere i temi trasversali fra *educare e teatro*. Sia per l'educatore che per l'attore le qualità delle relazioni costituiscono il motore centrale dell'incontro fra gli adulti, fra gli adulti e i bambini, fra i bambini.

Un nido, o una scuola dell'infanzia, e il teatro sono luoghi diversi e per certi aspetti dissonanti per le caratteristiche spaziali, per il rapporto luce-buio, per i suoni, per il silenzio e la chiassosità, per il ritmo temporale delle azioni, per le posture e anche per gli scopi. Essi hanno in comune l'esigenza di riflettere sulla relazione come motore culturale dell'incontro generando apprendimento, sensibilizzazione, crescita. In entrambi i luoghi vanno in scena tante storie individuali e collettive per ciascun partecipante (adulto e bambino), che nascono e crescono raccontando l'esperienza di apprendimento sotto i tanti profili affettivi, sociali, cognitivi in quella sorta di *unità di presenza corporea* nello spazio e nel tempo che è sistema corpo-mente-linguaggio.

Ricerca è una parola che ha accompagnato le nostre riflessioni.

Per l'attore del teatro e per l'educatore sembra fondamentale tornare sui passi dell'esperienza con una intenzione definita dal termine *ricercare* per

svelare-scoprire-pensare-cambiare-accogliere ciò che si è visto e ascoltato, ciò di cui si è parte e a cui si partecipa. Ma cosa significa fare ricerca dentro la pratica dell'esperienza di cui si ha la responsabilità professionale? Solitamente si attribuisce al ricercatore una sorta di distanza dalla pratica proprio per le implicazioni affettive, di identificazione di carattere difensivo che potrebbero essere messe in atto impedendo o limitando il trovare e lo scoprire. La pratica possiede una dimensione organizzativa che mutuando le idee di fondo da teorie ispiratrici si fa contesto educativo con una forte dimensione temporale di quotidianità attraverso cui si trasmettono valori, norme, conoscenze, abilità, risorse. *La pratica* si rafforza attraverso le esperienze pregresse ed è caratterizzata da componenti affettive e sociali, da usi e costumi. Dunque, la relazione educativa è uno dei principali "luoghi" di attenzione pedagogica e di esplorazione da parte degli adulti. Le nostre intenzioni e il dibattito che si è avviato nel gruppo di lavoro ha trovato in questo la motivazione di fondo verso una prospettiva che potremmo dire transdisciplinare¹. Esplorare l'esperienza vissuta a proposito del tema del corpo e dei corpi nel confronto fra educatori e artisti è stato un grande privilegio ovvero

¹ Transdisciplinare, questo termine viene qui utilizzato per indicare una prospettiva (es. quella del sodalizio fra educazione e arte) di incontro che tende a integrare dimensioni di conoscenza e culturali differenti per confrontarsi e riflettere sulla presenza corporea nella relazione fra adulti e bambini.

quello di darsi la possibilità di assumere *una nuova postura* per arricchire il rapporto tra progettazione educativa ed esperienza vissuta su diversi aspetti da condividere e da intendere come co-intenzioni:

- la curiosità verso le implicazioni della pratica;
- il confronto e la narrazione come strategie per conoscere ciò che si è vissuto attraverso la osservazione nella relazione io-altro;
- il gusto per scoprire il senso di ciò che sta accadendo e di accogliere i possibili punti di vista;
- il maturare insieme fra adulti una cultura educativa dentro le esperienze educative e artistiche.

La ricerca-azione² ha ispirato molto del lavoro educativo che caratterizza la storia dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, trovando nella osservazione e nella riflessione una prospettiva di formazione e di miglioramento continuo. Ispirandoci a questo abbiamo posto come concetto chiave *l'esplorare la pratica educativa* nel senso di ricercare con i propri sensi e sguardi, con la propria unità corpo-mente-linguaggio ciò che non conosciamo. Anche gli adulti sono corpo nella relazione coi bambini! Il sodalizio fra mondo educativo e arte è divenuta una buona condizione per un pensiero transdisciplinare a proposito di corpo e di corpi, sollecitando la possibilità nei contesti educativi di assumere una postura esplorativa.

² La ricerca-azione è una metodologia di ricerca per analizzare un campo di esperienza e di pratica. In educazione è cardine della pedagogia istituzionale per la formazione del personale e per l'analisi della pratica. L'idea che la ricerca non debba essere neutrale per essere agente di cambiamento, l'attenzione al contesto ambientale e alle dinamiche sociali, l'attenzione per la dimensione formativa del processo di analisi e la circolarità tra teorie e pratica sono aspetti studiati e ritenuti basilari per la ricerca-azione.

Il sistema corpo-mente-linguaggi³

Il contributo che l'esperienza del teatro dona all'educare dentro i contesti educativi dei nidi di infanzia e delle scuole dell'infanzia è la necessità irrinunciabile di accogliere lo spettatore e di pensarlo nella sua *unità corporea* con una presenza materica, sensibile, attenta, partecipe che incarna la cognizione, la sensibilità, il pensiero dentro l'esperienza stessa. La collaborazione fra teatro e servizi educativi, fra attori di questo teatro per l'infanzia ed educatori rimette al centro del confronto e delle riflessioni il tema del corpo in quanto dimensione concreta della presenza di ciascuno nella relazione e dentro l'esperienza. Il corpo spesso viene dimenticato, non considerato oppure viene percepito nel dualismo che lo separa dalla mente con la diffusa conseguenza di separare le relazioni di cura (ovvero del corpo-fisico) da quelle di istruzione (ovvero della mente) con la conseguente trascuratezza verso l'apprendimento (ovvero il corpo che incarna la mente). Il corpo è una dimensione unitaria e complessa: è fisicità ed emozione, è segno e linguaggio, è ritmo e movimento, è parola e voce, è espressione e orientamento, è postura e tono, è concretezza e ombra, è forza e fragilità, è sguardo e pensiero, è salute e malattia, è proiezione e specchio, è spazio e tempo... Ricercare le dimensioni del corpo è un gioco interessante per mobilitare le nostre rappresentazioni e comprendere cosa pensiamo davvero del nostro corpo e dunque fare il passo successivo verso gli altri come corpi che incarnano la mente. Il corpo interpella sia l'attore che l'educatore: cos'è il corpo e

³ Si suggerisce, tra tanti, la consultazione di: Luigi Onnis (a cura di) *Dialogo tra Daniel Stern e Vittorio Gallese*, Milano, Franco Angeli, 2015; Vittorio Gallese, Ugo Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2024; Claudia Ciccardi, Aldo Garbarini, Paola Vassuri, *Ri-pensare ai bambini nell'incertezza della nostra epoca. Educare alla complessità*, Atti del XXII convegno del GNNI, Bergamo, Zeroseiup edizioni, 2023.

che posto occupa nella scena teatrale e nel contesto educativo? Come viene rappresentato il corpo degli adulti nella relazione con i bambini? Il corpo è sede della mente o è mente incarnata? Se il corpo è sistema (corpo-mente-linguaggio) come cambia la strategia educativa e comunicativa degli adulti in relazione ai bambini? Se il corpo ci propone una complessità di aspetti che non possono essere disgiunti, quale postura occorre assumere da parte di chi si occupa di educazione?

Essere in ricerca

Le linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei delineano una cornice culturale articolata per posture che esprimono tratti della professionalità educativa. Il significato di postura indica l'atteggiamento determinato dalla fisicità e dal movimento dei muscoli che determinano il modo con il quale ogni individuo comunica con l'ambiente esterno. Citando la Treccani la postura è l'atteggiamento abituale, è l'adattamento personalizzato di ciascuno all'ambiente fisico, psichico, emozionale. Dunque, atteggiamento, modo in cui il corpo si mette in relazione, reagisce a..., esprime e prende posizione nella relazione, esprime il proprio esistere. *Le linee pedagogiche* compiono una descrizione che pone l'accento sull'essere degli adulti (educatori, insegnanti, operatori) nella relazione educativa: *accogliente, in ascolto, incoraggiante, regista, responsabile, partecipe*. Abbiamo provato a mettere a fuoco una competenza trasversale a tutti questi tratti dell'adulto: quella di essere *esploratori co-intenzionali* della pratica educativa. La pratica è oggetto di progettazione e di esperienza, e in questo rapporto diventa altro in quel mix di quotidianità e straordinarietà, di previsto e di inatteso che le relazioni vive e umane portano. La pratica educativa è una dimensione complessa che riguarda i contesti, l'organizzazione, le strategie e quando è esperienza viva diventa un continente non sempre conosciuto che non può essere dato per scontato, riserva sor-

prese, nasconde le incognite del vissuto. "La postura" rimette al centro della riflessione il nostro corpo di adulti, richiama un modo di stare col corpo, un movimento, una posizione, un segno, un orientamento intenzionale coerente con l'esigenza insaziabile di conoscere l'altro.

A proposito di ciò sintetizzo alcune riflessioni che abbiamo condiviso:

- *È dentro la pratica che si incontrano i bambini*, che si conoscono i loro punti di vista, il loro modo di apprendere e le diverse qualità dei contesti educativi di servizio educativo e di una scuola dell'infanzia nel tempo della quotidianità;
- *La domanda di ricerca* - ovvero i quesiti, le ipotesi, i dubbi che l'osservazione come pratica relazionale suscita fra coloro che condividono uno stesso obiettivo e compito professionale - costituisce un elemento chiave per la professionalità educativa;
- Per assumere l'intenzione di esplorare occorre identificare o scegliere *il contesto di esperienza educativa da indagare* tenendo ben presente che l'adulto è osservatore e osservato, la sua presenza è influente col proprio movimento e con la propria posizione in relazione ai bambini e viceversa. Il corpo di ciascuno porta i segni nella comunicazione con l'altro e il movimento ne manifesta l'espressività della propria sensibilità e dei pensieri che l'azione stessa genera;
- L'esplorazione *ha bisogno di un certo rigore e coerenza* per cercare quello che non si sa della pratica, e dunque richiede quel lavoro paziente di osservare, farsi domande, confrontarsi e riflettere e lanciare piccole o grandi novità di cambiamento. Gli esploratori "sanno di non sapere" e hanno cura di identificare gli strumenti fondamentali che ritengono più utili per la propria domanda di ricerca, e per tornare dentro la pratica in sede di riflessione e confronto e riprogettazione dell'esperienza futura.

- L'analisi dell'esperienza vissuta non produce teorie assolute ma *teorie relative* in un processo ricorsivo e nel medesimo tempo straordinario quale è l'apprendere e l'educare nella crescita.

La mente si fa corpo nell'esperienza

Voglio chiudere questo breve testo con tre osservazioni.

La prima riguarda *il camminare*, una conquista sistemica che per l'intera vita rivoluziona la crescita e l'apprendere. L'esperienza del camminare per ciascuno di noi non è puro spostamento fisico ma sollecita la mente ed è un generatore di pensiero che può enfatizzare la fatica o la meditazione o l'elaborazione dei pensieri. Comunque sia il camminare sollecita un fluire di pensieri che vanno a caratterizzare il modo di camminare di ciascuno e il proprio passare nell'ambiente.

La seconda, riguarda *il tracciare segni col proprio corpo*: le impronte, l'ombra, segnare superfici con oggetti, imprime la forza della mano su una materia plastica, emettere suoni... sono solo al-

cuni elementi di gioco per tutti i bambini a qualsiasi latitudine. L'interesse per i segni e il tracciare segni è la base di tutti i linguaggi. Se si osservano i bambini si rivede ciò che accade nel corpo di ciascuno di noi: la mano si muove e fa esplodere immagini evocate nella mente che la parola esprime e comunica a voce alta così come il segno tracciato evoca rappresentazioni in una sorta di contemporaneità fra azione e pensiero. Anche l'intenzione premeditata subisce una metamorfosi una volta messa in atto dal bambino come dall'artista.

La terza riguarda *l'ascolto*: ascoltare qualcuno che legge o che narra o che recita implica il sentire una interazione fra corpi, quello dello spettatore e quello dell'attore. Il quadro che si crea attiva in entrambi la sensorialità e la sensibilità che promuove l'ascoltare e l'atteggiamento che ne deriva (posizione, attenzione/disattenzione, concentrazione, stanchezza, energia, sguardo...) diviene il principale motore della comunicazione e dell'espressione verbale dei pensieri che le immagini generano.

ESPERIENZE



INDAGARE LA POSTURA CORPOREA ADULTA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA: DALLA RILETTURA DELLE PRATICHE AL CAMBIAMENTO COME ESPANSIONE DI POSSIBILITÀ

a cura di **Carlotta Carpana**

Attività esplorative condotte nel nido comunale La rondine, nel micronido comunale Arcobaleno e nella scuola dell'infanzia statale Don Minzoni, Felino (Parma).¹

Sentirsi nella relazione con l'altro

L'attenzione al corpo orienta la relazione educativa, ne regola la funzione di guida, contenimento, stimolo. Avvicinarsi al corpo altrui significa saper entrare nelle sfumature, significa mettere a disposizione tutti i propri sensi come ricettori e decodificatori di messaggi (Elisabetta Musi)².

Da qui siamo partiti, come gruppo di lavoro, per connetterci a un tema poetico e profondo che ci accompagna ogni giorno nel nostro lavoro e che necessita di sguardi che ampliano, di filtri che vengono meno e di cuori disposti a risuonare con chi, come compagni di viaggio, condividiamo la nostra quotidianità lavorativa.

Lavorare con un gruppo così ampio, circa trenta tra educatori e insegnanti, su questo tema ha voluto dire dedicarsi tempo. Tempo per ascoltare noi stessi, tempo di autoriflessione, tempo di scambi, tempo di conoscenza, tempo di progettazione, tempo di messa in discussione, tempo di rielaborazione e di riprogettazione. Da subito abbiamo ritenuto importante per prima cosa soffermarci sulle parole, pur parlando di corporeità. Condividere e significare la semantica ha voluto dire

iniziare a sporcarsi le mani sugli impliciti: su ciò che pensiamo sia chiaro solo perché è; su ciò che ogni giorno mettiamo in campo in ogni nostra azione, spontanea o pensata che sia; su ciò che diamo per scontato ma che scontato, abbiamo visto, non è.

Il corpo nello sguardo dell'altro

Spesso le nostre parole si connettono ai nostri gesti e viceversa. Altre volte, invece, i nostri gesti hanno delle ombre che le parole non dipanano. Il nostro corpo connette il nostro essere personale al nostro fare professionale; a volte ne siamo consapevoli e a volte no. L'onestà professionale ci imporrebbe di riconoscere dei limiti nella relazione corporea con l'altro, ma non sempre ci concediamo il pensarla così, preferendo l'allontanare il pensiero o il giustificarcisi agli occhi dell'altro e di noi stessi. Se agiamo con consapevolezza, il saper sostare sulla soglia ci permette di guardare il limite davanti a noi. Per poi andare oltre.

Le corde dentro di noi non sempre risuonano in armonia con l'altro, a volte lo sguardo mette un filtro e la mente giudica. Altre volte ci viene difficile decodificare il nostro corpo in una situazione di disagio. Allora ecco che lo sguardo dell'altro, se accolto, può divenire un'opportunità, una nuova lente con cui guardarsi e trovare un innesco per cambiare. Quando riusciamo a essere consapevoli del condizionamento agito sulle nostre pratiche dai dogmi educativi propri della nostra cultura di riferimento, oltre che dall'educazione "ricevuta" in prima per-

¹ per approfondimenti: proges.it

² Cfr. Elisabetta Musi, *Invisibili sapienze-pratiche di cura al nido*, Bergamo, Edizioni Junior, 2011.

sona o di ciò che ci allontana da una determinata relazione corporea, allora ecco che il corpo dell'altro diviene per noi fonte di divinità³.

Dalla consapevolezza dell'ombra, passando per lo sguardo altrui fino all'accoglienza del gesto dell'altro: quali esiti?

La nostra attività esplorativa ha voluto accompagnare ogni educatore a decodificare il proprio personale alfabeto gestuale primitivo per poi connetterlo a quello degli altri per arrivare a sentirsi con consapevolezza e aprirsi allo sguardo dell'altro. Ci siamo cimentati nella stesura di un protocollo osservativo che è andato a rilevare la propensione di ciascuno all'essere oggetto consenziente e consapevole dello sguardo dell'altro e abbiamo riflettuto su quali cambiamenti attivasse la rilettura della situazione posta sotto la lente di ingrandimento. Abbiamo sentito la necessità di ridefinire i nostri sistemi di riferimento, in quanto esseri semantici che cercano significati. L'invito a una vertigine è stato il primo passo per riflettere sulle premesse che usiamo per pensare, su come porci rispettando i sistemi di ciascuno, muovendosi con cautela. Lo stare nelle situazioni si è tradotto con il diventare parte: questo è stato un passaggio fondamentale nel nostro percorso per permetterci di uscire dall'ovvio e accorgerci di avere cornici. Lo sguardo di ciascuno ha permesso di trovare l'inatteso, mettendo in cornice un dettaglio diverso, permettendoci di andare oltre ciò che pensiamo di pensare.

³ Divinità, neologismo che intende descrivere le caratteristiche sempre più evidenti della nostra individuazione, che si configura come un processo continuo sostenuto dalle dinamiche relazionali situate e dalla nostra neuroplasticità, in modo da rendere non sostenibile un costruito di identità intesa come un'esperienza stabile e fissa nel tempo. (U. Morelli, *Lessico della vita organizzativa*, 2014).

Siamo un corpo, abbiamo un corpo

Il corpo e il movimento sono alla base della stessa capacità di apprendere e conoscere ed è muovendosi che nasce e si sviluppa il pensiero. Nel movimento del corpo si esprimono i processi emozionali e si sostengono i processi cognitivi nelle loro manifestazioni. La nascita di un'individuazione efficace ha a che fare con la relazione con gli altri e diviene quel che diviene nella reciprocità; infatti, costruire ambienti e relazioni di reciprocità supporta l'immagine di sé e l'individuazione. La nostra è stata un'erranza consapevole che le mete si stessero definendo strada facendo e che non tutto fosse sempre governabile ma tutto fosse sempre connesso.

Oltre ai momenti di collettivo, abbiamo utilizzato come strumento di indagine la GoPro⁴. Le sezioni avevano a disposizione una GoPro da indossare reciprocamente per catturare ciò che il contesto che stavamo vivendo faceva emergere. Questa strumentazione, che usiamo già da anni come modalità di documentazione, ha permesso un'immersione molto forte nella rilettura degli agiti.

Pertanto, ecco che come educatori siamo cresciuti nel confronto con gli altri, abbiamo attivato rappresentazioni della realtà, fatto i conti con l'imprevisto, visto non come vincolo ma come possibilità, ci siamo interconnessi sulle reali imperfette istanze che abitano il mondo, accettando il rischio dell'imperfezione, rendendoci vulnerabili ma accoglienti alle idee dell'altro, costruendo un complesso e imperfetto sistema di vita che mira all'essere un luogo foriero e generativo.

Alcune delle parole che ci hanno attraversato...

Abitare: gli spazi educativi, oltre ai nostri corpi, con le loro caratteristiche possono facilitare o ostacolare il movimento e l'azione, l'attività o la passività, la ricerca,

⁴ GoPro, fotocamera frontale indossabile che registra su scheda di memoria.

la curiosità, la sola dipendenza, l'autonomia. Abbiamo ripensato agli spazi, ai significati impliciti che riserviamo ai luoghi che abitiamo. Molte nostre azioni hanno trovato risonanza nell'agire cambiamenti strutturali. I gruppi sezione sono diventati esploratori in divenire. Abbiamo ripensato al nostro corpo in relazione con lo spazio, adottando posture di maggior apertura, aprendo porte, posizionandoci in luoghi che ritenevamo ancora inesplorati.

Cura di sé: prima condizione per prendersi cura degli altri; nella relazione educativa corporea imprescindibili sono la postura, l'atteggiamento, la gestione del proprio corpo e la connessione o disconnessione con il corpo altrui, il tenere la giusta posizione, il farsi da parte quando necessario. Ci siamo domandati quanto tempo dedichiamo al prenderci cura del nostro corpo, di come lo viviamo con i nostri limiti e le nostre risorse all'interno della relazione educativa, ponendoci piccoli ma significativi obiettivi di cura. Per noi e gli altri.

Confine: margine, ovvero come spazio poroso che rende possibile l'incontro; spazio come connettore capace di manifestare possibilità e svelare vincoli. Abitare il confine ha significato rendersi permeabili, non avere timore di mettersi in gioco, riflettere su quanto il nostro corpo viva i confini dell'altro come spazio di possibilità.

Dipendenza: il divenire sé stessi nell'intersoggettività, il protendersi fiducioso o meno verso l'altro, «prendere da» come sperimentazione del legame, l'elaborazione dell'incertezza mentre ci si affida alla presa di qualcuno. Riflettere sul significato della parola ha necessariamente portato ciascuno a fare i conti con il proprio vissuto personale e professionale.

Distanza: ciò che consente a ciascuno di avere il giusto spazio per esprimersi, di essere consapevole che ogni relazione educativa è asimmetrica e di essere responsabile dello stare nel posto in cui si è. Misurare metaforicamente ciò che

ci porta ad agire il nostro ruolo, quanto spazio concedere all'altro, essere consapevoli del percorso, dei tempi, dei luoghi che ancora non si conoscono e non aver paura del tragitto ancora non pianificato. *Gesto*: fonte di riconoscimento, che fa sentire l'apertura e fa entrare un altro nel proprio mondo, che comporta una relazione, che richiede cura e rispetto per le differenze. L'accoglienza, insita nel gesto, presuppone osservazione, ascolto e il far spazio alla libera espressione. Quanti gesti accompagnano il nostro stare in sezione, il nostro corpo agisce, si muove e si connette o sconnette continuamente. Riflettere su quanto ogni nostro gesto inneschi una reazione o non reazione nell'altro ha voluto dire consegnarsi allo sguardo altrui, senza paura.

Equilibrio instabile: ricercare l'oscillazione, trovare complementarità tra gli opposti, darsi risposte temporanee, evitare le banalizzazioni, mettersi in viaggio consapevoli che c'è forse molto altro da capire. Non fermarsi ad accettare ciò che ogni giorno vediamo in superficie significa porsi ad altezze diverse per cercare di osservarci ed osservare ciò che avviene allargando le prospettive.

L'altro da me: vincolo e possibilità di ogni percorso di crescita e realizzazione del sé perché in educazione valorizzare la relazione io/altro è condizione essenziale di crescita e apprendimento. La riflessione portata da questo lavoro ci ha permesso di ripensare a cosa significhi lavorare insieme, a quanto sia faticoso ma anche arricchente essere nella stessa condizione ma avere sguardi differenti.

Paradigma corporeo: base di riferimento per rispettare e conoscere sé stessi e l'altro da sé, consapevoli che la conoscenza nasce dall'azione, avendo davanti un mondo e cercando di esplorarlo attraverso il proprio corpo.

Pregiudizio: consapevolezza che il giudizio tende a precedere ogni azione ma che non basta per conoscere, e che bisogna esercitare il dubbio per procedere nella conoscenza. Fondamentale è stato

il patto preso gli uni con gli altri ad inizio di questa esplorazione. Ogni adulto coinvolto, attraverso la stesura di un documento autoriflessivo, ha avuto modo di esplicitarsi come arrivava a prender parte all'inizio di questo progetto, sapendo di aver a disposizione vari strumenti per poterci ragionare.

Quotidianità: fare ciò che ci è abituale genera memorie, consapevoli che siamo quello che ci manca e non quello che siamo già. Abbiamo potuto osservare che prendere il paradigma corporeo come elemento di riflessione nel quotidiano, ha innescato dinamiche molto generative rispetto allo stare. Le osservazioni svolte hanno permesso di mettere mano agli spazi, ai gesti e ai modi di porsi in maniera proattiva e consapevole, facendo sì che gli educatori si percepissero sempre in generativa ricerca.

Sapere: la nostra mente di adulti tende a voler sapere prima, sapere di più, conoscere per possedere, avere il controllo... e come il nostro corpo, invece, ci insegna a fare i conti con l'inatteso. Le bambine e i bambini ci hanno spesso portato a ripensare ai nostri gesti; piccole variazioni, contatti inesplorati, aperture possibili hanno permesso a noi adulti di scegliere di riposizionarci e di godere di ciò che di nuovo stava nascendo.

Sguardo: l'osservare coinvolge il corpo e le emozioni, e può generare contenimento, protezione, domande, legami.

Stare: vivere le cose come si presentano, spogliarsi delle proprie certezze e far divenire l'atto di fermarsi contemplativo, curioso, aperto. Avere curiosità e non fermarsi nel nostro lavoro diviene un imprescindibile.

Domande aperte per ripartire:

Quando il nostro corpo è essenziale e quando satura lo spazio della relazione? Il nostro corpo può essere silenzio?

Che voce hanno i nostri gesti?

Il nostro corpo adulto può essere esempio? Sono consapevole dei confini che non ho?

Come e quando le bambine e i bambini si accorgono di noi?

Come siamo arrivati qui

Siamo partiti, come gruppo educativo, due anni fa da un percorso di formazione promosso dal CPT del Distretto sud est della Provincia di Parma riflettendo con il prof. Ugo Morelli, professore di scienze cognitive e saggista, esplorando i processi psicodinamici nella costellazione affettiva primaria, con particolare attenzione alla sostenibilità comunitaria, ambientale e degli affetti, ricercando le connessioni tra corpo, emozioni, trans-soggettività e contesto nell'educazione con le bambine e i bambini. Siamo stati poi accompagnati, durante lo scorso anno educativo, da Claudio Milani, artista e formatore con cui da anni la cooperativa collabora, nell'approfondire i temi che ci stavano già impegnando attraverso una riflessione su quali strumenti digitali potessero sostenere la nostra ricerca. In questo anno educativo abbiamo approfondito il tema del corpo adulto nella relazione educativa insieme alle insegnanti della scuola d'infanzia statale Don Minzoni, nell'ambito di un percorso di continuità, supportati nelle riflessioni da Marina Manfredi e Bruno Frabetti, che ringraziamo per averci accompagnato in questa esplorazione.

Abbiamo attinto, durante il nostro percorso, ad alcuni testi che hanno rappresentato per noi contenuti di stimolo e crescita, nello specifico:

Ammaniti M., Ferrari P. F., (2020), *Il corpo non dimentica. L'io motorio e lo sviluppo della relazionalità*, Raffello Cortina Editore, Roma.

MIUR, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021), *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*.

Merleau-Ponty M. (1968), *Il bambino e gli altri*, Armando editori, Roma.

Morelli U. (a cura di), *Empatie ritrovate. Entro il limite per un mondo nuovo*, Mila-

no, Edizioni San Paolo, 2020.

Morelli U. (a cura di), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Torino, Umberto Allemandi&C., 2013.

Morelli U., Golin E., (2023), *Apprendere*

ad apprendere, apprendere ad educare, Direzione provinciale Scuole dell'infanzia in lingua italiana, Bolzano.

Mortari L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori).

UN VIAGGIO NEL QUOTIDIANO: L'EDUCATORE SI RACCONTA

a cura di Delia Guerini Rocco¹

Il gruppo di lavoro di Roma della Cooperativa Sociale “Nuove Risposte”, nel quale ho contribuito come Coordinatrice Pedagogica insieme a otto educatrici e insegnanti, coadiuvate dal Supervisore Pedagogico, è stato supportato in questo percorso di ricerca, promosso da La Baracca - Testoni Ragazzi e dal GNNI, da tutte le educatrici dei nostri nidi d'infanzia e del Progetto di Continuità Educativa 3/6 anni, poiché il lavoro di squadra rende armonico il fare educativo, attraverso una continua correlazione fatta di confronti, di contributi e di suggerimenti.

Il gruppo di lavoro ha affrontato questa attività esplorativa come un viaggio fatto di auto-riflessioni e suggestioni, «fertile in avventure ed esperienze» (Itaca).

Dalla conferenza di ottobre “Il corpo presente, nascosto, dimenticato...” a Visioni 2023 è iniziato a germogliare in noi un lavoro di esplorazione, di approfondimento, attraverso l'osservazione dei bambini e degli adulti.

Ci siamo soffermate a riflettere sull'importanza dell'osservazione, del sentire e del percepire, dell'esperire e della presenza corporea nello spazio. È stata un'osservazione costruttiva e partecipata dei bambini e delle bambine, e una riflessione su come si sentono gli adulti nella relazione con i bambini e le bambine.

Durante il nostro primo incontro a novembre abbiamo iniziato a riflettere su cosa significassero per noi i temi della corporeità, dell'espressività corporea, del tono del-

la voce, del tempo corporeo, dello spazio corporeo e dell'esperienza corporea.

Abbiamo creato un pannello itinerante che ha “viaggiato” nelle quattro strutture romane, con un titolo condiviso: “Un viaggio nel quotidiano: l'educatore si racconta” sul quale ogni educatrice ha lasciato un post-it con delle domande aperte e delle riflessioni.

Ci siamo rinate a fine novembre e abbiamo trovato delle parole chiave che hanno accompagnato queste nostre riflessioni:

- Il punto di vista dell'altro, altro inteso come bambino o adulto;
- L'esserci al nido, nonostante il proprio vissuto personale o difficoltà;
- L'importanza del silenzio durante le routine della giornata, inteso come un momento di scambio;
- Come sentirsi supportata e non giudicata in un momento di stanchezza durante l'agire educativo, dove fondamentale è dichiararlo.

Dopo questo incontro abbiamo scelto di narrare attraverso lo strumento della “pagina di un diario”, di come ci si sente durante il fare educativo. La lettura di queste pagine, accompagnata da immagini evocative, ha condotto gli ascoltatori verso riflessioni che si sono orientate su tre focus.

1. Il tempo sospeso: il tempo che l'educatrice si prende prima di varcare la soglia, prima di entrare nella scena educativa;

2. Postura del corpo verso i bambini, le bambine e verso le colleghe: entrare in relazione con i bambini e le bambine, abbassarsi, mettersi in ginocchio, poterli guardare negli occhi. Verso i colleghi uno sguardo che può supportarci e darci una direzione, un tassello che si unisce all'altro e crea il fare educativo.
3. Abbraccio sospeso e fisico: cogliere nello sguardo di un bambino e di una bambina una richiesta, contraccambiare con un sorriso, un abbraccio non fisico, ma sospeso; il sentirsi cingere il corpo, le spalle, il collo da piccole braccia che in quel momento trasmettono emozioni, calore, un abbraccio fisico che giunge senza parole, ma che lo fa e ci fa sentire bene.

Durante questo incontro di condivisione, sono emerse alcune criticità, o meglio delle domande che rimanevano senza una risposta univoca, perché risposte inequivocabili non ce ne sono, poiché possono variare, rigenerarsi ed essere diverse, come diversa è l'intensità o l'emozione che mettiamo nel leggere o nell'ascoltare l'altro. Il cuore della nostra riflessione ha iniziato a battere più forte, quando la narrazione si è soffermata sugli abbracci, questa è stata per noi una “parola riflessiva, emotiva”, che ha aperto ponti tra la nostra anima e il nostro agire educativo.

Il racconto di questi momenti è stato tramandato con voci appassionate e coinvolgenti, attraverso lo strumento del diario, abbiamo narrato il viaggio quotidiano dell'educatore, riflettendo sul tema dell'abbraccio, tra bambini e bambine, tra bambini, bambine e adulti, tra adulti; l'abbraccio sospeso, che non è mai uguale a un altro e che è ricco di emozioni, che vengono espresse attraverso posture delle braccia, mimica facciale, toni di voce e sguardi.

Dalla lettura condivisa, tra dicembre e gennaio, di queste “pagine di diario”, le parole chiave, le suggestioni, le immagini metaforiche che ne sono derivate sono diverse, ma con degli elementi in comune.

Riporto di seguito alcuni stralci:

«l'abbraccio desiderato è un luogo sicuro, è quello dove stiamo bene, dove ci lasciamo andare, chiudiamo gli occhi, rallentiamo il respiro, dove ci affidiamo e ci rassicuriamo, è il luogo del riso, del silenzio e della consolazione: è il luogo nel quale il tempo si ferma»;

«in quella stretta di mano ci siamo ritrovate, semmai ci fossimo perse, una stretta di mano che ha il valore di un forte abbraccio. È stato l'abbraccio che più mi ha toccata ed emozionata. Ho percepito la sua gioia nel sentirsi accolta, accettata e compresa, ho sentito me stessa ricentrarsi. Ci siamo tenute per mano a lungo quel giorno ed è stato, ogni volta, il nostro abbraccio desiderato»; «alzando lo sguardo mi sono accorta che due piccole braccia stringevano il mio corpo, erano quelle di Anabia, con un suo abbraccio inaspettato! Non ho potuto far altro che contraccambiare il suo abbraccio, facendo un respiro profondo e beneficiando di quell'abbraccio silenzioso, che mi ha nutrito di un'emozione e di un'energia immensa»;

«il vero abbraccio è quello tra bambini, è quello onesto e sincero, quello che nessuno ti costringe a dare. I bambini hanno mille modi di abbracciare con un sorriso, con uno sguardo: il bambino abbraccia perché sente di farlo e lo fa con purezza d'animo. Il bambino ci insegna ad abbracciare»;

«l'abbraccio sospeso è come un contenitore delle nostre giornate quotidiane, passa sotto tante forme: la voce, un gesto, una parola gentile, uno sguardo. La sensazione è quella di essere avvolti e compresi, restituendo quello stato di tranquillità, felicità e buon umore»;

«gli abbracci tra adulti sono quelli che mi permettono, e forse permettono anche all'altro di entrare in sintonia, di sentirsi utile, di capirsi, di scambiarsi emozioni, di calmarci, di rinvivarci, di gioire insieme. Sostanzialmente quando un abbraccio è vero, provo sollievo, come se potessi allentare la tensione del mio corpo, perché so che in quel momento c'è qualcuno che mi aiuta e mi sorregge».

¹ Grazie alla collaborazione di Patrizia Siani, Sara Ciriaci, Ilenia Coniglio, Noemi La Marca, Azzurra Proietti, Giulia Proietti, Aurora Tomasello, Marina Zaccheo.

Video che racconta l'esperienza condotta all'interno dei servizi educativi: urly.it/311k-v

Per coinvolgere le nostre équipes, come gruppo di lavoro abbiamo deciso di condividere un resoconto del nostro percorso fin qui descritto, con l'ausilio di un video realizzato a più voci narranti e immagini suggestive di alcuni libri. Abbiamo poi dato un mandato alle équipes, prendendo spunto dalle parole della prof.ssa Lucia Balduzzi nel seminario di Bologna dello scorso ottobre: "Trovare due parole che rispondano ciascuna a due domande: il corpo è? il mio corpo è?".

Nei giorni seguenti ogni educatrice, ogni ausiliaria e cuoca ha lasciato una parola, una metafora o suggestione su un post-it, attivando una nuova riflessione, condividendo nuove parole chiave, realizzando per ciascun gruppo educativo un tassello di un puzzle. I tasselli, sono poi stati incastrati l'uno con l'altro ed è stato realizzato un *Word-Cloud*, le parole più utilizzate sono state:

Il corpo è

Protezione: un posto sicuro in cui vivere un'esperienza, in cui il corpo diventa scoperta, consapevolezza, occasione di crescita e conoscenza.

Espressività: attraverso le diverse posture che si assumono, si possono offrire infinite possibilità di dialogo tra percezioni, sentimenti ed emozioni.

Strumento: musicale, linguistico, ritmico, che reagisce a tutto quello che lo circonda o con cui entra in contatto, creando conoscenza dello spazio fisico e di quello cognitivo.

Parola: il corpo parla un linguaggio che

anticipa l'espressione verbale, esprime la memoria, fino ai contenuti più remoti, che sfuggono alle parole.

Il mio corpo è

Tempo: si può leggere il tempo che scorre, da piccoli segni che ho sul viso, da impercettibili macchie presenti sulla mia pelle. Il mio corpo è tempo da donare e donarsi.

Emozione: avere la consapevolezza di ciò che accade dentro e fuori di me, imparare a considerare il mio corpo come un messaggero delle emozioni che provo.

Energia: vibro di energia, la emano e mi metto in relazione con tutto ciò che mi circonda, entro in sintonia con gli altri, ponendo attenzione alle mie sensazioni interne e all'ascolto dell'altro.

Libertà: ho la possibilità di esprimermi, ho la libertà di essere me stessa, con il mio corpo, la mia storia, le mie scelte.

Abbiamo avuto la possibilità di narrare il nostro percorso di esplorazione a Visioni 2024 durante la conferenza di marzo "In ascolto... il corpo..." a cura di GNNI, La Baracca - Testoni Ragazzi e il Comune di Bologna, percorso che ha generato in noi una nuova consapevolezza: ascoltare il proprio corpo, significa riconoscere ciò che esprimiamo e trasmettiamo agli altri. Il nostro corpo è uno strumento potente che abbiamo per conoscere noi stessi, gli altri e il mondo che ci circonda, possiamo percepirlo come una risorsa, riconoscendone le potenzialità espressive e relazionali, sapendo che l'esplorazione è un percorso senza fine, senza limiti che non si ferma.

IL CORPO DESIDERATO NELLO SPAZIO E NEL TEMPO

a cura di Gaia Minnella e Valentina Mattei

Premessa metodologica: chi siamo e come abbiamo lavorato

Il gruppo di Bologna¹ si è costituito come gruppo interservizi, ovvero composto da persone provenienti da diversi servizi 0/6 della città².

L'idea era di generare una riflessione sull'intreccio di relazioni tra i corpi degli adulti e i corpi di bambine e bambini.

Abbiamo riflettuto su quali sono i momenti della giornata dove notiamo un disagio ovvero quella mancanza di comfort, dove il bambino o la bambina non riescono a vivere con serenità e pienezza.

Abbiamo individuato come problematici i momenti soglia ovvero quelli del passaggio, della transizione da un'attività ad

¹ Hanno fatto parte del gruppo Beatrice Balestra, Alice Birindelli, Rita Bort, Paola Forte, Valentina Mattei, Gaia Minnella, Rosa Surra, Emanuela Tebaldi dei Servizi 0/6 del Comune di Bologna, Anna Paola Corradi de Lo Sguardo Altrove - L'osservatorio del Festival; hanno collaborato Enrico Montalbani de La Baracca - Testoni Ragazzi e Alessandro Porcheddu del GNNI. Il testo riprende quanto presentato alla conferenza "In ascolto... il corpo..." di Visioni 2024. Una parte corposa del testo deriva da un documento di sintesi delle osservazioni redatto da Anna Paola Corradi.

² Il Comune di Bologna gestisce in maniera diretta 48 nidi e 67 scuole dell'infanzia, oltre a 9 Centri Bambini e Famiglie e 3 Servizi Educativi Territoriali www.comune.bologna.it/servizi-informazioni/informazioni-genitori-bambini-bambine-nuovi-nati.

un'altra, dove si avverte il distacco o la fine, che non sempre sono graditi.

• Il laboratorio teatrale
Per comprendere meglio questi temi abbiamo deciso di sperimentare i nostri corpi in un laboratorio teatrale condotto da Enrico Montalbani de La Baracca-Testoni Ragazzi. Dopo aver giocato con la posizione neutra³, esercizi di sintonizzazione, movimento di gruppo... abbiamo "traslato" questa esperienza nella quotidianità della vita dei servizi e sono emersi i seguenti pensieri:

- il movimento crea in noi sensazioni piacevoli e quindi: quanto stiamo bene con il nostro corpo adulto in relazione con il corpo di bambine e bambini?
- Il gruppo ha avuto difficoltà a chiudere in sintonia/sincronia il momento performativo: anche il bambino quindi fatica a chiudere/lasciare le attività di gioco per passare ad altra attività, come possiamo con la nostra corporeità aiutare questo passaggio?
- È difficile cogliere e tenere dentro i tempi di ognuno, dobbiamo accogliere, essere disponibili e accettare che le cose possano svolgersi in un modo diverso da come le avevamo pensa-

³ Posizione eretta, senza rigidità alcuna nel collo e nelle spalle; le gambe leggermente piegate, in modo da non sentirne la rigidità; sguardo avanti.

te/previste: possiamo darci tempi più distesi o cominciare prima i momenti di transizione per renderli più fluidi e rispettosi dei tempi di tutte e di tutti?

- Lo sguardo del bambino è sempre diverso dal nostro anche solo perché parte da una posizione diversa (ovvero più bassa, abbassarsi alla loro altezza ci aiuta ma non riusciamo a cogliere tutto): dobbiamo tenere presente questa impostazione spaziale per capire meglio i bisogni.
- Gli spazi limitati riducono le possibilità; se noi percepiamo i limiti come difficoltà, anche il bambino probabilmente lo sente; spazi aperti e spazi chiusi: cosa possiamo fare, come possiamo posizionarci per rendere i limiti spaziali non escludenti ma “possibilizzanti”?
- Lo spazio è anche un contenitore, caratterizza e identifica e per questo può essere rassicurante.
- Il fermarsi e il silenzio come capacità di riappropriarsi di sé, ma anche di sgomberare la mente per poter porre attenzione all'insieme del gruppo sezione per cogliere bisogni e relazioni (tra pari e tra adulto e bambino).
- Che posizione abbiamo dentro lo spazio? Poniamo attenzione a “occupare” tutto l'ambiente? Come si collocano le bambine e i bambini? e gli adulti? Spazi vuoti, spazi pieni e materiali come sono distribuiti? Queste scelte spaziali favoriscono o ostacolano la relazione con bambine e bambini?

- Le osservazioni

Da queste riflessioni è nata la necessità di “vedere” cosa realmente succede dentro i servizi, come gli adulti si comportano e cosa, di conseguenza, vivono e agiscono bambine e bambini. Abbiamo utilizzato una scheda di osservazione già in uso nei servizi dove ciascuna di noi ha descritto cosa è successo nel momento di transizione dalle attività di gioco alla preparazione per il pranzo; oltre alla nar-

razione degli eventi abbiamo registrato anche le emozioni provate e le riflessioni scaturite.

Nuclei di riflessione

Partendo dalle domande suscitate dal laboratorio teatrale e attraverso la rielaborazione delle osservazioni effettuate dal gruppo nei servizi 0/6 nel mese di febbraio 2024 sono emersi diversi nuclei tematici.

- Il tempo: da tempi tiranni a tempi fluidi

Per avere rispetto dei tempi di bambini e bambine è necessario abbandonare la frettezza che è una necessità solo dell'organizzazione e di noi adulti.

Il tempo disteso, la pausa sono bisogni sia di bambine e bambini sia degli adulti: spesso non si riescono a considerare i vari bisogni congiuntamente ma si dà spazio agli uni o agli altri.

È necessario lasciare al bambino il tempo di sperimentare, capire che per passare da un momento di gioco a una routine, da un'esperienza a un'altra occorre prepararsi e l'adulto deve prevedere il tempo di abbandonare quello che sta facendo, di “provare” a fare quanto richiesto: ad esempio riordinare, vestirsi...

In questo tempo fluido il corpo dell'adulto deve rimanere presente come ricordo (o il limite) del passaggio da una attività a un'altra, senza interferire con l'azione del bambino e rimanendo aperto all'accoglienza di eventuali frustrazioni (far notare che chi non vuole nemmeno “provare” a riordinare o a mettersi la giacca, ad esempio, perderà la possibilità di accedere all'attività successiva poiché in quanto comunità ognuno deve fare il suo pezzetto).

Dobbiamo far capire che il tempo passa e non ha senso arrabbiarsi.

Il bambino ha un profondo senso di giustizia e ha bisogno di toccare con mano le conseguenze delle proprie azioni, di scoprire l'effetto delle proprie scelte, diventando più consapevole del proprio

comportamento e di cosa generi, senza che la rabbia dell'adulto lo carichi di sensi di colpa.

- Automatismi

Farsi delle domande è un buon modo di porsi nel nostro stare con bambine e bambini, per ripensare abitudini e comportamenti che forse ripetiamo senza troppo ragionare. Riflettere sugli automatismi in cui si cade durante le routine o i momenti-soglia, sulla ripetitività di gesti, situazioni, movimenti, parole così automatici che non ci rendiamo conto di farli:

- Come si aiuta il bambino a lavarsi le mani?
- Come lo si aiuta a vestirsi o svestirsi?
- Come si pone l'adulto nel mettere il tovagliolo?

Occorre essere maggiormente consapevoli dei gesti che si agiscono sul corpo dei bambini e delle bambine e che talvolta, senza volere, comunicano un'imposizione. Mettersi nei loro panni, interrogarsi sull'effetto del nostro tono di voce e del nostro tono corporeo può aiutarci ad aumentare la consapevolezza e l'attenzione.

I momenti di transizione da un'attività a un'altra, i passaggi dal gioco alle routine sono il vero *vulnus*: l'adulto rischia di innescare agitazione nei bambini.

Sarebbe utile una routine basata su una serie di segnali (sonori o corporei) che evidenzino in maniera chiara ciò che viene richiesto in quel momento.

Negli ultimi anni la pratica e la riflessione sul lavoro aperto⁴ ci hanno condotto verso un abbandono della rigida routine per lasciare spazio al bambino di autodeterminarsi rispetto ai propri bisogni e a prenderne allo stesso tempo consapevolezza. Tale metodologia si basa sul consentire al bambino e alla bambina di scegliere autonomamente spazio e attività in cui collocarsi.

Abbiamo osservato che utilizzare il gio-

4 www.zeroseiup.eu/che-cose-un-buon-lavoro-aperto/

co per modificare gli automatismi delle routine e dei momenti-soglia rende alcune fasi di passaggio meno strutturate, lasciando al bambino la possibilità di autogestirsi. Questo meccanismo permette di instaurare una relazione basata sulla fiducia: i bambini si sentono capaci di gestire alcuni momenti di gioco, e questo li gratifica molto, abbassa l'aggressività e la competizione, innescando comportamenti di tutoraggio reciproco.

- Comunicare con i linguaggi del corpo (anche la voce è corpo)

L'assenza di indicazioni verbali può mettere i bambini nell'incapacità di decodificare il messaggio, o nella difficoltà di fidarsi di ciò che sentono/sanno/provano: senza l'avallo dell'adulto ciò che si prova a livello fisico o anche l'azione che si vuole compiere ha meno validità?

- Abbiamo creato un bambino dipendente dall'adulto?
- Usare sempre le parole significa controllare troppo il bambino? Renderlo dipendente dall'adulto?

L'interazione dei linguaggi a disposizione dell'adulto facilita i bambini e le bambine nella costruzione attiva delle conoscenze e dei comportamenti. Il bambino agisce sul mondo per conoscerlo, ha bisogno di provare e riprovare azioni attraverso il corpo prima che diventino azioni interiorizzate, pensieri, idee. Ha bisogno di conferme da parte dell'adulto.

La voce e la parola possono chiarire i messaggi non verbali, accompagnando nel lungo processo di interiorizzazione dei significati, sempre ricordando che la relazione adulto/bambino è di rispetto reciproco ma asimmetrica: l'adulto ha responsabilità educative e regolative.

Parola è corpo, è voce, suono, ritmo, tono... La parola ha corpo.

La voce e la parola hanno il potere di raccontare, chiarire, calmare, consolare, emozionare, divertire, invitare a riflettere.

Le informazioni arrivano in parte dal-

le parole, ma in misura più rilevante dal tono della voce e dai segnali del corpo come la postura o lo sguardo che posso comunicare se l'adulto è interessato al bambino oppure no. Dunque, abbiamo bisogno di un corpo tonico, non rigido, di una presenza che emana disponibilità, tranquillità, non apprensione, nervosismo, insofferenza, rabbia.

Dobbiamo perciò migliorare le possibilità espressive di ciascuno di noi: ricercare il proprio gesto, il proprio movimento, la propria voce; utilizzare in modo consapevole gesti, movimenti, voce, parole.

Il desiderio adulto di esprimersi in modo personale, originale coinvolge bambine e bambini e comunica loro il piacere di essere, di stare, di giocare, di raccontare, di vivere in modo creativo.

- Corpi che giocano

Dobbiamo osservare i corpi e gli sguardi di bambine e bambini mentre giocano, si muovono, trasformano elementi concreti in oggetti di fantasia. Ciò significa essere adulti capaci di stare al gioco del bambino: dall'esplorare spazi e cercare qualcosa insieme ad ascoltare in modo partecipe un suo progetto reale o l'invenzione di una situazione immaginaria.

Fare proposte sotto forma di gioco, da ripetere se bambine e bambini gradiscono, da variare per sorprendersi e sorprendersi significa incentivare, anche per imitazione, le loro capacità creative.

La possibilità di usare il corpo dell'adulto per giocare pare molto gradito al bambino: il contatto, la vicinanza sono il segno che il corpo dell'adulto è oggetto di desiderio. Essere oggetto di gioco alla lunga potrebbe però risultare costrittivo. Come possiamo trasmettere l'idea che l'altro (adulto o pari) non sempre ha piacere di essere toccato?

Quando l'adulto si pone ad altezza bambino la ricerca del contatto fisico è forte ed evidente. Mettersi all'altezza del bambino, protendersi leggermente verso il suo corpo, ricambiare lo sguardo, giocare insieme, scambiare piccoli gesti e pa-

role con ciascuno e ciascuna, comunicano l'essere sintonizzati con quanto dice o fa, di essere interessati e coinvolti nella relazione.

Al contrario, mantenere troppa distanza fisica, continuare a muoversi senza soffermarsi a guardare quello che fa, rispondergli avendo lo sguardo concentrato su altro o uno sguardo che vaga, comunicano al bambino disinteresse, distanza emotiva, talvolta insofferenza.

Il corpo come desiderio

Quando abbiamo pensato al titolo di questo lavoro ci siamo chieste se la parola "desiderio" fosse adatta, se non portasse con sé significati fraintendibili.

Dal dizionario etimologico DIR⁵: dal latino *desiderare* formato sul modello di *considerare*, composto del prefisso *de-* indicante mancanza e di un derivato di *sidus, sideris* «stella». Alla lettera, nel linguaggio latino degli auguri, «avvertire la mancanza delle stelle» (*sidera*), cioè dei segni augurali e perciò «appetire qualcosa che manca».

Dunque, si tratta di guardare verso l'alto alla ricerca delle stelle.

Questa tensione verso l'alto è anche una caratteristica delle bambine e dei bambini dei nostri servizi: anche loro devono tendere le loro braccia, il loro sguardo verso l'alto corpo dell'adulto.

Bambine e bambini durante la giornata all'interno dei servizi avvertono la mancanza di mamma e papà, la mancanza di tempi distesi, la mancanza di rapporti unici, la mancanza di silenzio, la mancanza di unicità.

Ma qual è l'opposto positivo del *desiderare* alla latina? È considerare (*con-sidus*) prestare attenzione, tenere conto.

E quindi? Se il corpo dell'adulto è un desiderio del bambino attorno al quale orbitare, è un posto sicuro in cui nascondersi o trovare rifugio da tempi tiranni e automatismi, una stella polare che non ti fa perdere anche solo ascoltandone la

⁵ Dizionario Italiano Ragionato, G. D'Anna-Sintesi, Firenze, 1988.

voce, se è vero questo... è il corpo dell'adulto che deve considerare il bambino, prestargli attenzione, tenerne conto.

È il corpo dell'adulto che abbassandosi, affiancandosi al bambino, guardandolo negli occhi riempie quello spazio del desiderio, annullandolo e creando una vicinanza, una pienezza. Dedicandogli attenzione che rilancia l'unicità.

Nei nidi e nelle scuole d'infanzia occorre respirare rispetto, gioia, serenità, ottimismo, fiducia, accoglienza, attenzione, piacere di giocare, desiderio di comunicare. Un'atmosfera ricca di incontri, di relazioni, di affettività, di curiosità, di occasioni di crescita emotiva e di conoscenza per tutti, bambine, bambini e adulti insieme.

RIFLESSIONI



IL CORPO È ANCHE ATTESA

Roberto Frabetti

Il gruppo di lavoro sul tema della corporeità è stato per me una occasione di formazione personale ricchissima. In ogni incontro, innumerevoli suggestioni e riflessioni sul corpo del bambino e dell'adulto si sono accavallate ad altrettante "divagazioni" in ambito educativo e artistico.

Di certo non abbiamo vissuto un percorso di esplorazione lineare, perché abbiamo proceduto in modo reticolare, consapevolmente aperti a cogliere il valore di ogni parola, di ogni pensiero, non preoccupandoci di dover dimostrare alcunché.

Liberi anche di soffermarsi su un tema, un concetto, per poi abbandonarlo quando una nuova pista di esplorazione si apriva. Tra le tante riflessioni ascoltate, vorrei ricordare subito quella di Nice Terzi sulla differenza tra "fare ricerca" ed "esplorare", perché è stata illuminante per la gestione del percorso.

Nice ha definito in modo "semplice" quello che stavamo facendo. Non ci eravamo fatti guidare da una o più tesi da dimostrare; quindi, non era un percorso di ricerca.

Ci eravamo fatti prendere, invece, dal piacere del "divagare", di condividere un'affascinante fase esplorativa, dando spazio allo stupore per l'inatteso.

Questa riflessione è stata fatta poco prima del Festival Visioni di ottobre 2023, quando per la prima volta abbiamo condiviso pubblicamente il nostro percorso. Da quel momento è diventata uno dei pilastri del nostro andare.

Avevamo progettato, per quell'edizione del Festival, una prima giornata in presenza dal titolo "Il corpo presente, nascosto, dimenticato...", organizzata in collabora-

zione con il GNNI, il CRLI - Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" - Università di Bologna e il Comune di Bologna.

Una mattinata dove ricevere da colleghi esterni al gruppo di lavoro riflessioni e suggestioni. Un pomeriggio per avviare l'esplorazione dei tre sottogruppi.

Per presentare quella giornata avevo scritto questa breve introduzione, che voleva testimoniare il bisogno condiviso di porre il corpo nella sua interezza e nella sua complessità al centro della relazione con l'infanzia: «Forse una delle cose più importanti sulle quali possiamo stimolare l'attenzione e l'interesse delle bambine e dei bambini è quella di valorizzare la propria espressività corporea, rendendo il corpo un soggetto presente, da non tenere nascosto giorno dopo giorno sempre di più per poi rischiare di dimenticarlo. Un'affermazione che si contraddice da sola, perché non possiamo educare a quello che noi adulti non siamo e non siamo stati in grado di fare. Ben nascoste, in mille isole del tesoro, ci sono le rinunce a prendere in considerazione il nostro corpo come un'inesauribile fonte espressiva. Una rinuncia che ci ha portato a non valorizzare le infinite potenzialità del corpo e a lasciarlo fuori dalla porta dei processi educativi, dove con l'acquisizione del linguaggio verbale, viene dato, via via, sempre minore spazio all'espressività corporea. Una giornata per ragionare sulla complessità della relazione corporea, sulla corporeità come elemento portante delle relazioni umani, in generale, e della relazione educativa e artistica in particolare».

Con la narrazione corale “In ascolto... il corpo...” al festival di marzo 2024 abbiamo condiviso una seconda tappa pubblica.

Una mattina di osservazioni approfondite, pensieri in movimento, domande generative e libere incertezze.

“Bisogna apprendere a navigare in un oceano d’incertezze attraverso arcipelaghi di certezza” suggeriva il GNNI, con la frase di Edgar Morin, in occasione del XXII Convegno biennale a Pesaro nel 2022.

Sono senza fine i territori della corporeità. Pieni di tante presenze più o meno celate e altrettante tante dimenticanze.

Con nuove piste che si rivelano all’improvviso o che acquistano un interesse non previsto.

Nell’ultimo incontro fatto dal gruppo a maggio 2024, Paola Vassuri si è soffermata a lungo sul bisogno di superare il dualismo Corpo/Mente, perché fuorviante soprattutto quando si vuole valorizzare la complessità della *relazione corporea*.

Una puntualizzazione necessaria che mi ha invitato a pensare come, di conseguenza, sarebbero da evitare tanti altri dualismi a cui spesso facciamo ricorso, come: Verbale e Non verbale, Realtà e Finzione, Pensare e Sentire, Istinto e Ragione, Raziocinio e Creatività, Vuoto e Pieno, Movimento e Pausa...

Che il corpo e la mente, il movimento e il pensiero siano elementi totalmente interconnessi e inseparabili le Neuroscienze ce l’hanno spiegato in modo inequivocabile.

Per questo vorrei soffermarmi su un altro dualismo possibile: il Movimento e la Pausa, l’apparente assenza di movimento.

Lo faccio perché non ritengo esista questa separazione e vorrei sottolineare la forza espressiva del corpo in tutto il suo agire, incluso l’essere sostanzialmente in pausa.

La pausa, l’apparente assenza di movimento, in teatro è una condizione voluta e cercata, ricca di espressività.

Per questo in una formazione teatrale, per bambini, ragazzi o adulti, penso sia fondamentale dare importanza a un particolare esercizio che chiamo “Verticale”.

La verticale è la posizione neutra. La pausa.

Eretti. Piedi paralleli, distanti quanto lo sono gli apici delle spalle, cercando di rilassare tutto il corpo a partire dalla pianta dei piedi per poi fissare un punto all’orizzonte, mantenendo lo sguardo a un’altezza definita. Respirando in modo regolare e morbido, non per cercare un’impossibile immobilità, ma la potenza espressiva dell’interezza di un corpo in pausa, la forza della sua tranquillità.

Nella sua apparente semplicità, ritengo la verticale un esercizio teatrale fondamentale.

Utile per imparare a controllare il proprio corpo, evitando di produrre movimenti non voluti, il più delle volte determinati da un non sentirsi a proprio agio.

La verticale è un esercizio con una forte valenza tecnica, perché aiuta a raggiungere un controllo del proprio corpo, facendo sì che i movimenti siano quelli voluti. Allo stesso tempo è anche un esercizio che potremmo definire simbolico di un certo modo di fare teatro. Un teatro che si basa sul rispetto e sulle relazioni umane.

Nella verticale sei da solo, nudo nella tua piccola bolla di spazio. Fermo senza fare apparentemente niente, davanti a qualcuno che ti ascolta e ti guarda.

Mentre fai la verticale ti viene da pensare: “Io sono qui, ne ho diritto, perché tutti abbiamo diritto di raccontare il nostro mondo interiore. Potrà piacere o non piacere, ma oggi, adesso, io posso e voglio raccontare. Raccontare per come sono, bravo o meno bravo, bello o brutto, leggero o goffo...”.

Il corpo quindi è anche attesa, perché il nostro agire è fatto di macro e micro movimenti e anche di movimenti impercettibili.

Il corpo è postura. Postura che supporta un’azione complessa. Postura che è racconto di per sé.

Il corpo in attesa racconta il sapere o il non sapere aspettare l’altro.

Il sapere attendere o meno l’inatteso.

Penso che l’incontro col bambino do-

vrebbe sempre avvenire nella dimensione dell’ascolto, del sapersi mettere in ascolto con tutto il nostro corpo adulto, perché quella bambina o quel bambino possa sentirsi accolto, possa avere il tempo di raccontarsi, possa sentirsi a proprio agio e fidarsi.

Tutto questo avviene attraverso la qualità espressiva del nostro “corpo in attesa”.

Il “corpo in attesa”, peraltro, è uno dei territori esplorati dal gruppo di lavoro di Felino (Parma), che nel suo report si sofferma «sull’importanza di allenare lo sguardo, di assumere un atteggiamento osservativo ed auto osservativo... della necessità di adeguarsi sempre, nella quotidianità educativa, a chi si ha davanti, dare attenzione a tutti e tutte, nella loro unicità... mettersi nella posizione di guardare tutti, come nell’osservazione in teatro, anche i bimbi più “nascosti”, quelli che hanno comportamenti meno evidenti...».

E riporta come un’educatrice abbia definito il termine “postura” come “il posto che occupa il mio corpo”. Corpo in movimento e corpo in attesa perché entrambi fondamentali nella relazione.

E sempre di “corpo in attesa” ci ha parlato il gruppo di lavoro di Roma, che nella sua esplorazione sul tema degli abbracci e sulla loro diversità, si sofferma sull’abbraccio inaspettato: «...alzando lo sguardo mi sono accorta che due piccole braccia stringevano il mio corpo, erano

quelle di Anabia, con un suo abbraccio inaspettato! Non ho potuto far altro che contraccambiare il suo abbraccio, facendo un respiro profondo e beneficiare di quell’abbraccio silenzioso, che mi ha nutrito di un’emozione e di un’energia immensa».

Un “corpo in attesa” non ha nulla a che fare con il “corpo assente, disinteressato, noncurante o indifferente”.

Quei corpi che purtroppo possiamo ritrovare in tanti adulti che si pongono davanti a una bambina o a un adolescente. Dimenticandosi che quel bambino o quell’adolescente notano immediatamente e non dimenticano se quel corpo è “in attesa” o se è “assente”, se è un corpo di cui fidarsi o meno.

Ritornando al teatro, l’attenzione al “corpo in attesa” la ritrovo solo quando chi è in scena pone al centro del suo agire la relazione sensibile e non la rappresentazione.

In questi casi il “corpo in attesa” è un “attimo teatrale” di grande potenza, perché fa intuire e intravedere il racconto che da un momento all’altro coinvolgerà sensibilmente artisti e spettatori.

E il “corpo in attesa” diventa quel momento di intensa e silente comunicazione corporea, in cui l’attrice e l’attore dichiarano il loro profondo rispetto per lo spazio emotivo dello spettatore, per poterlo incontrare con un passo leggero.

IL CORPO EDUCANTE PROFESSIONALITÀ IN MOVIMENTO DENTRO NUOVE POSSIBILITÀ DI RICERCA

Claudia Ciccardi

Stare nell'orizzonte del sapere già dato, dove ogni giudizio e ogni decisione è sempre anticipata, sottrae il soggetto alla responsabilità concreta del pensare a partire da sé. (Mortari, 2004)

La riflessione sull'agire educativo è ampiamente riconosciuta come pratica necessaria per costruire contesti di qualità e accompagnare l'apprendimento continuo della professionalità educativa (Dewey, 1984; Shön, 1993; Mortari, 2004). Educatrici e insegnanti, per muoversi e crescere accanto ai bambini, devono avere la possibilità di cogliere la potenza generatrice degli spazi riflessivi: riflettere sulla propria postura educativa, interrogando la pratica e riorientandola continuamente verso una più coerente e intenzionale azione educativa, è ciò che permette a chi opera in questo campo di evolvere e dare senso alla propria presenza relazionale con i bambini e le bambine che abitano i servizi educativi. Muoversi, crescere, postura e azione educativa, presenza relazionale: tutto ciò ci pone, in maniera inequivocabile, dentro la centralità del corpo educante. Se interrogare gli eventi abilita l'essere umano a dare forma alla propria soggettività, permettendogli di essere autenticamente protagonista del mondo, in campo educativo questo assunto assume ancora più forza in virtù di una responsabilità nei confronti dei più piccoli. Abilitare la soggettività adulta attraverso la risignificazione degli eventi educativi, diviene garanzia di un'offerta educativa capace di offrire contesti dentro i quali i

bambini e le bambine possano incontrare il miglior mondo possibile per costruire i loro significati. In questo movimento riflessivo, l'esercizio della collegialità costituisce una componente essenziale dell'attività professionale: non può darsi un'offerta educativa di qualità senza che educatrici e insegnanti concertino e condividano pratiche e strategie educative, valori e obiettivi sottesi, costruendo un pensiero collettivo.

Il percorso di esplorazione che i gruppi di lavoro di Bologna, Parma e Roma hanno vissuto all'interno di questo progetto, ha permesso di toccare con mano questo approccio riflessivo e di rimettere al centro del pensiero il tema del corpo. Riflettere insieme intorno a "Il corpo presente, nascosto, dimenticato..." ha offerto l'opportunità di entrare nelle maglie dei micro-gesti quotidiani della pratica educativa, osservando e osservandosi nella relazione con i corpi e, soprattutto, interrogando il consueto e il già saputo per assaporare lo *spaesamento* di nuovi interrogativi, significati e possibilità di azione. Ai gruppi di lavoro non è stato, infatti, chiesto di raggiungere un obiettivo certo, una definizione chiara di significato o, tantomeno, un prodotto ultimo da condividere. A tutte loro è stato chiesto un mettersi in gioco all'interno di una *continua navigazione interrogativa della pratica*. L'esplorazione sul corpo nei servizi educativi coinvolti, infatti, è stata pretesto per interrompere la tendenza a dare per scontate le azioni quotidiane, soprattutto quelle più semplici - un abbraccio, un sorriso, una postura fisica il

tono di voce. L'esperienza riflessiva vissuta intorno al proprio corpo educante, ha permesso di ricercare significati nuovi dell'agire e, come esploratrici, la possibilità di indagare liberamente su di sé e sul proprio lavoro, guardando la pratica in modo non giudicante ma riflessivo e interrogativo. Togliendosi dalla performance per avvicinarsi all'autenticità dei gesti.

Ritrovarsi nel confronto, nella riflessione e, a volte, nella condivisa consapevolezza di non comprendere appieno i fenomeni osservati, ha permesso, come ci ricordava la professoressa Lucia Balduzzi¹ di ripartire dalla "percezione degli educatori rispetto al proprio corpo, al corpo con cui entrano in relazione con i più piccoli, spesso troppo dimenticato". Il lavoro educativo e di cura si manifesta, infatti, attraverso gesti concreti che fortemente coinvolgono i corpi della relazione. Il corpo diviene corpo educante che, come ci ricorda Gamelli (2008), è un vero *corpo-a-corpo* che si vive quotidianamente nella relazione educativa. I gesti, così come la voce, sono gli strumenti principi della professione. Inoltre, come ha affermato Merleau-Ponty (1968), il corpo è la porta di ingresso per l'incontro fra l'io e il mondo, condizione necessaria all'esperienza, perché è attraverso il corpo che noi entriamo in contatto con il mondo per poi dargli significato nella riflessione. Ecco, allora, che costruire uno spazio riflessivo intorno al tema del corpo educante, ha permesso alle professioniste coinvolte di interrogare la propria postura, i propri gesti, la propria voce e di farne porta di accesso per la conoscenza del mondo. Mettersi in ascolto e rileggere il proprio corpo educante, ha generato un movimento riflessivo che, attraverso l'incontro con altre professioniste - altri corpi educanti - e un circolare riscal-

chiarsi, ritrovarsi, riconoscersi, ha posto le basi per la costruzione di una comunità di pratiche (Fabbri, 2007) avviando processi di ricerca interprofessionale. Un'esperienza corporea collettiva, ovvero un'esperienza percettiva di conoscenza del mondo e di ricerca di senso del proprio agire educativo. Ritrovarsi e riflettere sulla stessa pratica, ma con vissuti e occhi diversi, è diventato atto costitutivo e attivo, nella sua intenzionalità progettuale e educativa, di costruzione di una comunità - un unico corpo educante - di apprendimento. Nell'incontro con l'altro, la condivisione dei propri interrogativi e dei propri *spaesamenti* ha generato un nuovo senso delle cose, permettendo anche di interrogare per poi trasformare il proprio agire, la propria postura educativa. Come affermava Merleau-Ponty, il corpo non è un mero oggetto meccanico ma essenza intrecciata inscindibilmente alla ragione e per questo diviene «lo spazio nel quale noi sperimentiamo, di continuo e nel modo più evidente, il singolare doppio rapporto che ci lega al mondo, la continua "ri-flessione" fra noi ed esso, l'incessante "andirivieni" fra noi e ciò che ci circonda». (Lisciani-Petrini, 2021). Il percorso di esplorazione, che ha permesso di sperimentare il doppio rapporto che ci lega con il mondo, non ha utilizzato un vero e proprio metodo di lavoro. Facendo riferimento al significato etimologico del termine, che nel metodo riconosce la "riflessione sul camminare", il setting riflessivo è stato un continuo scambio di interrogativi e riflessioni, con procedure che si sono definite strada facendo, supportando l'esplorazione corporea dell'agire educativo attraverso un continuo movimento volto al cambiamento, anche piccolo, anche di significato, della postura (in questo caso strettamente fisica, corporea) dell'agire educativo.

L'analisi interrogativa delle pratiche legate alla relazione corporea con l'altro (adulto o bambino) ha permesso la condivisione, il riconoscimento reciproco e

¹ Appunti dell'intervento della Professoressa Lucia Balduzzi - UNIBO - durante la Conferenza del 21 ottobre 2023, "Il corpo presente, nascosto, dimenticato...", in occasione del festival Visioni di futuro, visioni di teatro....

un senso di appartenenza a un unico corpo educante, incrementando la possibilità di muoversi, ovvero andare oltre, a ciò che di già conosciuto c'è intorno al tema del corpo nei servizi educativi 0/6 ma di situare nel proprio vissuto corporeo la costruzione di significato. Uscire dall'orizzonte del sapere già dato, ha chiesto a educatrici e insegnanti di assumere una responsabilità concreta del *pensare a partire da sé* (Mortari, 2004). A divenire corpo educante coerente e pregno di senso, non solo agito meccanicamente, ma anche e soprattutto pensato. Riconoscersi come costruttori di saperi attraverso la pratica riflessiva «accresce la capacità di apprendimento organizzativo nella misura in cui crea le condizioni per cui una comunità di pratiche può descrivere, analizzare e criticare le proprie conoscenze e gettare una nuova luce sui dilemmi e sulle situazioni problematiche della pratica». (Fabbri, 2007, p. 183).

Nell'esperienza vissuta in questo progetto costituire una comunità riflessiva intorno al tema del corpo, ha permesso di uscire dalla logica di conoscenza per accumulazione, dall'idea di performance necessaria per fare bene, del sapere già dato. È emerso in maniera chiara, infatti, come soprattutto parlando di corpo educante, sia necessario abbandonare l'illusione di avere nella tecnica e nei tecnicismi la certezza della salvezza dall'errore (Scardicchio, 2023) per tornare all'autenticità del gesto e comprenderne il più possibile il suo significato implicito, per poi trasformarlo. Siamo corpi in relazione, non programmabili e non forzatamente performanti, soprattutto nel nostro essere corpi educanti. Nel singolo gesto, infatti, si racchiude tutta la forza del nostro essere umani. Questo richiede una continua *cura* del divenire professionale come divenire umano. Una continua cura che può essere rintracciata nella continua ricerca di senso del nostro agire. L'essere educatrici, infatti, richiama a

una continua ricerca interiore, una crescita personale che mette in contatto la professione con l'interno, il pensiero con il corpo, destrutturando continuamente conoscenza e richiedendo continuo apprendimento. Una postura di ricerca, sempre in tensione verso nuove domande, nella certezza di non poter adottare formule definite ma solo ancorarsi alla propria necessità di discussione e pensiero, riflettendo sull'agire, modificando qualcosa di sé, per potare cambiamento nel fuori. Un movimento che, attraverso il nostro corpo e la sua percezione del mondo, ci permette di risignificare la realtà: «non è un'espressione retorica, è una modalità tragica e al tempo splendida dello stare come viventi in esplorazione, vivendo l'esistere come lo studiare, lo studiare come travagliare/lavorare, il lavorare come metabolè, continua morfogenesi e generazione». (Scardicchio, 2023, p. 24).

Bibliografia dei testi citati nel corpo del testo:

- Dewey J., (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fabbri L., (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Gamelli I., (2008), *La presenza taciuta. La necessità del corpo nei contesti della formazione e della cura*, Quaderni di Psicologia, n. 50.
- Lisciani-Petrini E., (2021), *Le avventure del corpo. Con Merleau-Ponty verso una "nuova ontologia"*, TEORIA 1/2021 - The body and its surplus, 2021/1 DOI: 10.4454/teoria.v41i1.126.
- Mortari L., (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Merleau-Ponty M., (1968), *Il bambino e gli altri*, Armando Editore, Roma.
- Scardicchio A. C., (2023), *Avere cura dei paesaggi interiori*, Animazione Sociale n. 359 - Gruppo Abele Periodici, Torino
- Schön D., (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

IL PESO DELLE PAROLE

Bruno Frabetti

Che legame c'è tra leggerezza e pesantezza, mente e corpo, Arte ed Educazione?

Non intendo dare risposte in quest'articolo, ma piuttosto esplorare connessioni tra i diversi termini di paragone di questa domanda: alcuni sono opposti, altri parte della stessa unità, altri ancora appartengono a mondi paralleli che, grazie al lavoro di grandi professionisti, possono avere la possibilità di accompagnarsi e sostenersi a vicenda.

L'Educazione, contaminandosi con le Arti Performative, può avvalersi della corporeità, attraversarla, esplorarne le sfumature di significato e gli estremi del movimento, dalla stasi alla danza.

Non è un percorso immediato, ma necessita un tempo di ricerca sul campo o meglio un lungo lavoro e una costante frequentazione reciproca.

Un lavoro per e con il corpo, che, come gruppo di ricerca multiforme, abbiamo iniziato a svolgere congiuntamente dalla primavera del 2023. Alla formulazione del percorso sono seguiti appuntamenti periodici di verifica, sia online sia in presenza.

Nel tentativo di avvalorare in questa restituzione le tante riflessioni avvenute, in particolare nelle due mattine di ragionamenti su "il corpo e la corporeità" come elementi portanti della relazione umana e della relazione educativa e artistica, mi permetto di aggiungere una considerazione a quelle che i miei compagni e compagne di ricerca avranno sicuramente testimoniato negli altri articoli di questa pubblicazione.

Prima di poterlo fare, questa volta sì, devo rispondere a una domanda che dia una chiara chiave di lettura all'articolo.

Cosa attribuisce peso alle parole?

Le parole, di per sé, quasi non hanno un peso specifico, una volta liberate dalla bocca o dalla penna si usano, si sprecano, spesso si perdono, volano via. Alcune di queste, tuttavia, rimangono.

Trovano luogo nella memoria di chi le ha ascoltate o le ha lette da qualche parte e chissà perché le ha memorizzate. Una parola memorizzata è più *pesante* di una parola detta, una parola approfondita lo è ancora di più. In una sala teatrale, alcune parole riescono addirittura ad attraversare il corpo, a prendere corpo, assumere la forma e il peso di chi *abitano* temporaneamente.

Non si parla di corpi qualsiasi ma corpi *in attesa*, predisposti e desiderosi di dar forma alle parole, alle immagini chiare quanto a quelle astratte, fino ai concetti complessi perché a volte l'immagine arriva allo spettatore prima della parola stessa.

Le parole a volte esprimono pensieri più pesanti di un corpo solo, necessitano un gruppo, un'espressione corale. Il gruppo spesso diventa il primo alleato degli artisti che per l'infanzia lavorano, ma anche degli esperti del settore educazione che con l'infanzia condividono la propria quotidianità.

Esprimere attraverso il corpo, tuttavia, presuppone una presenza fisica: non si può rendere l'idea in un articolo, bisognerebbe vederli in azione, in sala. Ci tengo a sottolineare quanto quest'ultima aspirazione non sia soltanto un desiderio, ma

un prossimo *step* dell'esplorazione sulla corporeità che intendiamo mettere in pratica, in quanto il percorso condiviso non termina con questa pubblicazione, si arricchisce.

Tuttavia, in un articolo, in assenza di fisicità, sono altri i criteri che attribuiscono peso alle parole.

Dunque, in quest'analisi, la risposta *su carta* alla domanda "cosa attribuisce peso alle parole?" è: l'uso che se ne fa. L'utilizzo e la scelta delle parole sono criteri di comunicazione fondamentali.

Soprattutto in italiano, le parole hanno un significato preciso, ma anche tante sfumature.

Nella mia ricerca, artistica e teorica, credo che una delle possibilità più affascinanti sia esplorare tutte le sfumature di significato che le parole hanno: talvolta stravolgerle, valorizzarne un'interpretazione piuttosto che un'altra, oppure, banalmente, sceglierne l'interpretazione letterale.

Ecco un esempio pratico di quello che intendo: la prima parola che vado a pesare è Estetica.

Oggi, l'Estetica è uno strumento di ricerca utile a stabilire canoni, graduatorie, criteri di giudizio soggettivi che tuttavia, spesso, hanno pretesa di oggettività; una parola usata in relazione a tutte le forme d'arte, erroneamente, come sinonimo di qualità. Tuttavia, il significato moderno di Estetica è diverso da quello originale, appartenente al mondo classico, dove il concetto di Estetica apparteneva a un sistema di pensiero differente, dal mio punto di vista più complesso e affascinante.

Per i greci l'Estetica era l'aspetto della conoscenza che riguardava l'uso dei sensi, tanto che il verbo greco da cui origina il termine contemporaneo significa *percepire attraverso la mediazione del senso*.

Nel mondo classico l'urgenza non era il giudizio, ma la curiosità di scoprire tutto ciò che è sensibile: le qualità delle cose stesse erano percepite, non attribuite dall'uomo.

La ricerca estetica rappresentava per l'uomo un movimento di apertura verso

il mondo, di ascolto, per ritrovare qualcosa di sé, fuori da sé, nell'idea romantica di stabilire un legame sensibile con ciò che lo circondava. Passando dal mondo classico a quello moderno, l'uomo ha lentamente iniziato a spostare la lente d'ingrandimento dell'indagine estetica con cui osservava il mondo, verso di sé.

Così, si è perso l'equilibrio tra soggetto e oggetto della ricerca.

Quando colleghiamo la parola Estetica ai bambini, allora forse possiamo ri-attribuirle il significato originario, rivalutando l'esperienza sensibile, perché i bambini, in particolare i più piccoli, sono soggetti nuovi al mondo, lo stanno scoprendo, allo stesso modo di come stanno scoprendo sé stessi.

Non hanno ancora criteri di classificazione, eppure percepiscono ciò che è estetico a qualsiasi grado di rappresentazione. Osservandoli con attenzione e ostinazione, come adulti, artisti e ricercatori possiamo rilevare le tracce significative, gli attimi estetici vissuti dai bambini, nei momenti in cui sono estremamente sensibili, cioè in completa sintonia con ciò che percepiscono.

L'attimo estetico dei bambini più piccoli si rivela attraverso lunghi silenzi, occhi sgranati, sonorità impercettibili, eccitazioni improvvise, stupori, risate inattese, posture modificate che manifestano la loro totale e inconsapevole dedizione alla ricerca.

Questo uso molto particolare della parola Estetica è un vero e proprio ribaltamento del termine; dal 2018 a oggi, abbiamo avuto la possibilità di indagarlo e approfondirlo, grazie al progetto europeo *Mapping, una mappa sull'estetica delle arti performative per la prima infanzia*. Una parola dunque, Estetica, di cui negli ultimi anni abbiamo spesso abusato e sentito utilizzare in tanti modi diversi, prima che la pubblicazione¹ avvenuta al termine del

¹ AA.VV., *Mapping, la ricerca. Una Mappa sull'estetica delle arti performative per la prima infanzia*, (a cura di van de Water Maan), Pendragon, Bologna, 2023.

progetto riuscisse a dare un corretto quadro teorico sul significato della mappa.

La seconda parola *pesante* che voglio usare, facendo seguito a quanto detto sopra, è *Rubare*.

Rubare è un verbo che identifica un'azione intenzionale; nel mondo dell'Arte, in particolare quella dedicata alla primissima infanzia, questa intenzione è ciò che determina il ribaltamento di significato del termine rubare, da negativo a positivo.

I bambini, in particolare quelli da 0 a 3 anni, abitano nelle periferie culturali della società semplicemente perché non ancora capaci di comunicare a parole in termini adulti, tranne rarissime eccezioni. Eppure, gli artisti che li frequentano fanno quanto possono essere un pubblico affascinante, ricco, a cui vale la pena di dedicare la propria ricerca artistica. Bambine e bambini pensano in modo complesso e hanno una sensibilità spesso più acuta di quella degli adulti. Non li capiamo a parole, ma con loro possiamo creare forti relazioni sensibili, se siamo disposti a creare con loro metodi di contatto diversi dalla parola. Non saremo mai in grado di comprenderli completamente e questo è anche parte del loro fascino, ma da loro, come artisti, possiamo rubare tantissimo e siamo soliti farlo per entrare in contatto, avvicinarci a loro con rispetto.

Basta cambiare il punto di vista e mettersi noi, adulti, al loro servizio, anche perché diversamente non si può fare; l'Arte, al pari dell'Educazione, è fatta di tante esperienze, tante persone, in tempi diversi.

È impensabile inventare sempre qualcosa di nuovo, pertanto rubare con cura diven-

ta l'antidoto a questa costante ambizione artistica, ma la terapia, ribadisco soprattutto per noi artisti, non si conclude qui.

Mi è necessaria un'ultima parola per completare il ragionamento e, per quanto rischiosa, ritengo sia doveroso esplorarne una specifica sfumatura: la parola è *Abuso*, un termine che, al pari di *rubare*, non si dovrebbe mai usare in relazione all'infanzia.

Eppure, è proprio l'infanzia, in tutte le sue forme, capace di avvalorare le parole abusate.

Quelle parole o esercizi teatrali che abbiamo utilizzato davvero troppe volte: sono vecchie e logore, hanno perso per noi quel fascino che avevano la prima volta che le abbiamo usate. Eppure, davanti a un nuovo pubblico funzionano sempre. E allora perché non usarle di nuovo?

Le nostre parole, i nostri corpi, che mai dobbiamo pensare in alternativa, devono sempre essere tirate a lucido, pronte ad andare in scena, su qualsiasi palcoscenico della vita quotidiana: non dobbiamo dimenticarle, le parole, anzi ripeterle, modularle, esplorarle di nuovo, come artisti, educatori e ricercatori di significato. Le parole vecchie aiutano, non solo gli artisti, a combattere la fobia della mancanza di originalità, ma spesso si legano a emozioni e risvegliano la memoria, fisica ed emozionale, di chi le ha ascoltate o trovate scritte da qualche parte, magari tanti anni fa.

Parole pesanti per chi ancora le ricorda, poiché nulla come il tempo è in grado di distribuire iniquamente peso ai corpi e alle parole.

Marina Manferrari

La parola “esplorazione” viene spesso associata a un incamminarsi in luoghi nuovi, sconosciuti, da scoprire. Raramente si pensa che può essere altrettanto ricco esplorare un territorio consueto, una strada percorsa mille volte, magari camminando sempre sullo stesso marciapiede e vedendo solo quello che ci aspettiamo di vedere... Tutto sta nello sguardo con cui osserviamo le cose, le persone e il nostro stare in relazione a loro.

«Ogni pensare è propriamente un ripensare»¹ e questo non significa ripiegare sul già dato ma leggere con occhi diversi conoscenze e abitudini, trovare nuove connessioni tra le cose, allargare lo sguardo e la nostra capacità interpretativa.

Il percorso che stiamo conducendo esplora la corporeità di bambini e adulti nei contesti educativi, tema cruciale certamente già molto indagato e riflettuto, con differenti approcci. Trovo tuttavia che l'esplorazione in atto, così diversificata nella professionalità delle figure coinvolte, nelle direzioni di lavoro individuate, nei contesti territoriali di cui si nutre, contenga in sé una grande ricchezza. Così da diventare una sorta di mosaico, come tale molteplice ma con un disegno riconoscibile, un percorso in movimento.

Dal mio osservatorio ho raccolto alcuni elementi caratterizzanti che considero di particolare interesse:

- la modalità di procedere che, a partire dalle stesse sollecitazioni, va ad esplorare strade diverse, con punti di contatto, elementi che ritornano ma

anche con caratteristiche originali. Questo perché fin dall'inizio, pur avendo costruito una cornice comune, non è stata definita una pista di lavoro precisa, non sono stati fissati tempi pre-stabiliti e tanto meno risultati da dover raggiungere. Un percorso quindi non lineare ma modellabile;

- un percorso che non aggiunge stimoli al fare ma al contrario libera spazio per sostare su qualcosa che è il cuore del lavoro educativo;
- un percorso che non nasce come formativo ma lo diventa, come accade quando si osserva e si riflette su sé stessi. Un percorso che, chiamando in causa la riflessività, con l'intento di produrre anche piccoli cambiamenti in sé stessi, nel proprio gruppo di lavoro, nella propria pratica educativa, diventa formativo nel senso più profondo;
- un percorso che dà valore alle competenze interne, ricchissime, come testimoniano i contributi delle colleghe che stanno conducendo la ricerca sul campo;
- un percorso che promuove un fare rete, fare sistema con altre realtà educative, in un'ottica zero-sei;
- un percorso che intreccia ambito educativo e artistico, perché il corpo e le sue potenzialità interessano fortemente entrambi.

È su quest'ultimo aspetto che vorrei soffermarmi.

Il lavoro educativo, lo sappiamo, ha al suo centro la relazione e il nostro corpo è uno

strumento dalle potenzialità infinite sul piano comunicativo ed espressivo.

Cosa esprime quel gesto, di un bambino o di una bambina, quel vocalizzo, quella postura, quel tono muscolare emotivo a cui non sempre dedico sufficiente attenzione? E che messaggi trasmette il mio corpo quando è in dialogo con te? Con te bambino ma anche con te genitore, con te collega? La consapevolezza di come comunichiamo e ci esprimiamo con i nostri gesti, il nostro sguardo, la nostra voce è qualcosa che si acquisisce, si allena, si affina. E sono convinta che una formazione in ambito teatrale per chi svolge questa professione sia davvero preziosa per coltivare sensibilità e competenze in ambito espressivo.

Il teatro che conosco, che ho imparato ad amare e che cerco sempre di portare ai bambini e alle bambine, è un teatro che dà valore alla comunicazione, all'ascolto reciproco, alla qualità della “relazione sensibile” tra chi è in scena e il pubblico bambino, dove ognuna e ognuno si sente guardato, riconosciuto, considerato...

È un teatro che valorizza la creatività di un corpo narrante e l'equilibrio tra i diversi elementi espressivi, il gesto, lo sguardo, la voce, che valorizza l'importanza di un rapporto armonico tra corpo e spazio, che incoraggia il contatto con l'altro, il rispetto dell'altro... che considera l'ascolto quale elemento fondamentale dell'atto comunicativo². Questo teatro ha molto a che fare con l'educazione e il corpo è un anello di congiunzione potente.

Di questo percorso quindi, che si sta sviluppando prevalentemente in ambito educativo, mi piace ricordare le connessioni e gli intrecci con l'ambito artistico.

Daniele Bruzzone scrive: «il lavoro educativo richiede una formazione estetica che aiuti ad appropriarsi con maggiore con-

sapevolezza dei diversi modi del sentire».³ “Consapevolezza” è una parola chiave: acquisire maggiore consapevolezza di come il nostro corpo comunica, manda messaggi, in particolare verso i bambini e le bambine, che sono alla scoperta dei linguaggi e raccolgono tutto ciò che veicoliamo, a volte anche messaggi contraddittori, di cui non sempre ci accorgiamo e che possono risultare disorientanti...

Per questo è indispensabile *sapersi guardare*, allenarsi ad osservare e ad osservarsi, soffermarsi sul linguaggio dei gesti, i gesti della quotidianità... Creare raccolte di gesti osservati, riflettuti...

Capita, a volte, di vedere gesti frettolosi, quasi meccanici, che non trasmettono sufficiente attenzione e cura. Nella ripetitività del fare quotidiano può accadere che si scivoli nell'automatismo, una grande insidia... Gesti che non consentono ai bambini e alle bambine di partecipare ad un fare che riguarda la propria persona. I bambini sono molto sensibili ai modi con cui vengono toccati, “manipolati”. Le azioni svolte “sul” loro corpo influenzano l'immagine di sé, lo sviluppo del rispetto di sé. Secondo Winnicott, le cure del corpo favoriscono la tendenza innata del bambino ad “abitare” il suo corpo, a partecipare con piacere ai momenti di cura, ad accettare i limiti imposti dalla sua pelle, quella membrana sottile che separa l'io dal non io. Agire sul loro corpo significa agire sulla loro persona, il corpo è luogo della mente e dei sensi, del pensiero e dei linguaggi, delle emozioni e dei sentimenti.

Ma capita anche, per fortuna molto spesso, di vedere nelle pratiche educative quotidiane gesti che sono come una danza. Evocano questa immagine per l'armonia che esprimono, la capacità di accordare i movimenti, i toni, le voci...

Gesti che sanno dialogare, aspettare, sospendersi per dare spazio al gesto dell'altro, un fare che non passa sopra alle bam-

² I principi che connotano questo *fare teatro* sono dichiarati in modo più esteso nel progetto *ZeroTreSei... Teatro*, parte integrante del Protocollo di Collaborazione tra Comune di Bologna e La Baracca Testoni Ragazzi.

³ Daniele Bruzzone, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, Milano, Franco Angeli, 2016.

¹ Hanna Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987.

bine e ai bambini ma chiede prima di fare, in una relazione sostenuta dalla postura del corpo, dallo sguardo dell'adulto che tiene il bambino negli occhi.⁴

Tutto questo con spontaneità e naturalezza. Ed è qualcosa che ogni volta mi incanta. Spontaneità e naturalezza che sono, in realtà, l'esito di un grosso lavoro interno, di processi di crescita, di riflessione su di sé, di integrazione tra teoria e pratica: posso svincolarmi dai miei apprendimenti, dai miei saperi perché li ho fatti così tanto miei da averli incorporati (fatti corpo).

Questo è il gioco delle arti: quando l'improvvisazione è superiore alla tecnica. Una formazione alta produce un sapere che diventa gesto, quella danza di gesti di cui parlavo.

Il teatro, come luogo del *racconto dal vivo*, può favorire la ricomposizione di dicotomie che, pur essendo state messe in discussione da tempo, lasciano retaggi nella nostra cultura: mi riferisco alla presunta separazione tra corpo e mente ma anche tra pensiero ed emozione, tra realtà e finzione.

«C'è un luogo vivo in cui si narrano storie ai bambini. Attrici e attori, narratori e narratrici, in carne ed ossa, le mettono in scena. I bambini guardano e ascoltano, si sporgono oltre la balaustrata del reale... La storia c'è, esiste, avviene, la si vede, è vera».⁵

In quel *contatto immediato e vero* sta la peculiarità dell'esperienza teatrale. Il contratto di finzione, in cui bambine e bambini anche molto piccole/i entrano con sorprendente naturalezza, va ad arricchire i loro pensieri e le loro emozioni, in una dimensione di interezza. La vicinanza che si crea tra l'artista e il suo pubblico, la molteplicità di canali di comunicazione

4 Riferimento all'approccio Emmi Pikler, Cfr. Emanuela Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lóczy*, Bergamo, Zeroseiup edizioni, 2016.

5 Milena Bernardi, in Emy Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto*, Bononia University Press, 2003.

che si attivano, la dimensione metaforica delle storie... tutto questo crea un senso di relazione profonda e regala sguardi poetici sulle cose, favorendo la creazione di universi simbolici. Secondo Yvette Hardie «il teatro è un atto di creazione di significato»⁶.

L'educazione è stata lungamente condizionata dalla separazione cartesiana tra mente e corpo, tra emozione e razionalità⁷ ma non esiste un cervello che pensa ed uno che sente... Le emozioni e i sentimenti stimolano la conoscenza che, a sua volta, è un processo emozionale ed emozionante, vissuto con tutto il corpo. «Ogni atto di conoscenza ci porta il mondo tra le mani...».⁸

Queste convinzioni trovano un'evidenza scientifica negli studi sul cervello, nell'ambito delle neuroscienze, a partire dai quali si stanno sviluppando approcci di grande interesse. Ma già da molti anni il pensiero pedagogico mette in discussione separazioni fittizie e pericolose a favore di un approccio olistico dello sviluppo infantile. Basta ricordare le parole di Loris Malaguzzi secondo cui, a fronte del *cento* di cui è fatto il bambino, della sua molteplicità, unicità e interezza, *la scuola e la cultura gli separano la testa dal corpo... gli dicono di pensare senza mani, di fare senza testa... gli dicono che realtà e fantasia, cielo e terra, ragione e sogno sono cose che non stanno insieme...*

Ancora oggi l'immaginario infantile da un lato è enfatizzato, dall'altro suscita timore, bisogno di controllo. Ma verità e

6 Yvette Hardie è una delle ricercatrici che ha partecipato al progetto europeo "Mapping. Una mappa sull'estetica delle arti performative per la prima infanzia", coordinato da La Baracca Testoni Ragazzi. Vedi Manon van de Water (a cura di), *Mapping, la ricerca*, Edizioni Pendragon, 2023.

7 Il riferimento è al testo *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, del neurobiologo portoghese Antonio Damasio (Biblioteca scientifica, 1a edizione 1994).

8 Humberto Maturana, Francisco Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, 1987.

finzione non sono termini contrapposti: la verità necessita della finzione, diversa dalla falsità, e una finzione può essere profondamente autentica. L'illusione non è inganno, è parte della realtà, è un mondo intermedio, un'area transizionale.

Nel teatro illusione e realtà sono strettamente collegate e si alimentano reciprocamente. Il teatro, così come le storie, le fiabe, le poesie, consente ai bambini di sperimentare l'illusione rimanendo sé stessi. Immaginare aiuta a costruire la realtà, aiuta a pensare e a vivere.

In questo tentativo di creare connessioni tra termini apparentemente opposti voglio dedicare un pensiero anche alla parola, a volte posta in primo piano, altre volte dimenticata. Verbale e non verbale anco-

ra una volta come dimensioni separate... ma la parola si nutre del corpo-mente, da cui trae energia, diventando intenzionale, vera, tangibile.

Mi piace allora il richiamo di Recalcati a considerare tutta la corporeità delle parole: le parole sono vive, bucano la pancia, possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose. Possono far innamorare o ferire. Le parole non sono solo mezzi per comunicare ma sono corpo, carne, vita, desiderio.

«Noi siamo fatti di parole, viviamo e respiriamo nelle parole...».⁹

9 Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Enrico Montalbani

Decidere di osservare un processo, una situazione, e di farlo con cura, prendendosi un tempo necessario, non è facile.

Se poi si sceglie di osservare e farsi osservare cercando di riportare suggestioni e considerazioni allora quella decisione diventa importante.

Partecipare a questo gruppo eterogeneo di esplorazione (e non di ricerca) è stata un'esperienza ricca sotto molti punti di vista.

Intraprendere nuove strade per cercare di comprendere il corpo, capirlo e includerlo nella relazione con gli altri, credo sia la grande sfida di chi si dedica all'infanzia tutta.

Le tre esplorazioni che hanno caratterizzato questa prima parte di lavoro collettivo sono partite dal presupposto che un nucleo di persone decide di essere coinvolto e di pensarsi come gruppo.

Un gruppo che non cerca risposte, ma che afferma la necessità di continuare a farsi buone domande e che vive un tempo presente di confronto e relazione, coinvolgendo la propria dimensione di espressione fisica, corpo e voce, come manifestazione unica e unita di ciò che siamo e non di qualcosa che abbiamo.

Credo sia una grande prova di come si può sostenere l'incertezza, allenando lo sguardo, la fiducia e la sospensione del giudizio fine a sé stesso.

Un gruppo che dialoga e discute diventa materia viva e si pone al centro dell'esplorazione stessa, rinnova lo sguardo su di sé e sul proprio fare e credo che, di quel fare, ne rinnovi la passione.

È molto importante che ciò avvenga in un

gruppo, perché solo tramite il gruppo si possono abbandonare pesanti protagonisti e si può avvertire e innescare una corallità, che tiene conto del singolo e delle sue peculiarità, ma che lo restituisce in un'esperienza di pluralità.

Corale appunto, come il teatro che mi piace portare nei gruppi dove conduco laboratori.

Andiamo per gradi.

Esplorare è una scelta interessante, perché apre la porta anche ai curiosi e ai non addetti ai lavori, e chiede di mettere in campo la sensibilità.

L'esploratore entra nella materia, quello che vede è altro da sé, e inizia a farne parte, modifica quello che incontra e ne è consapevole; cerca di raccontare il nuovo che incontra intrecciando le sue e le altrui parole, quelle incontrate per strada, in un vocabolario nuovo più ricco e sfaccettato.

Esplorare, in questa esperienza, ha fatto nascere la voglia di tracciare possibili linee teoriche: appunti e riflessioni che potrebbero comporre un taccuino.

Un taccuino denso, leggero, che può essere aperto velocemente o rimanere chiuso tanto tempo. Non un manuale o un prontuario: un insieme di pagine dalle quali attingere suggestioni che si leghino ai saperi e alle esperienze di chi legge. Un taccuino che vive dell'incertezza di avere tanto di preparato e nulla di pronto e nella presunzione di tracciare percorsi.

Il corpo è un buon oggetto di osservazione. Continuare a osservarlo all'interno dei servizi educativi, nella relazione tra educatrici e bambine e bambini in momenti scelti, precisi, credo sia importante. Continuare

a esplorare in questo senso, accende consapevolezza e dialogo, avvicina sensibilità e permette di condividere visioni e sperimentazioni.

«Perché esplorare è un incentivo al cambiamento». (Paola Vassuri - incontro online del gruppo di lavoro).

Per questo risulta molto importante continuare a esplorare il corpo nella sua totalità, il corpo presente o assente nella relazione con l'infanzia, con altri adulti e con sé stessi, continuando a osservare e osservarci nella relazione educativa così come, per quel che riguarda gli artisti, nella relazione e nella proposta artistica.

Questo credo sia il punto.

Vedere l'educazione e la relazione con bambine e bambini come atto artistico corale. Dove tutti sono impegnati e compresi. Per questo credo sia importante soffermarsi sulla propria capacità espressiva. Non "diventare più bravi", ma sviluppare attenzione e ascolto, coltivare una sensibilità che ci permetta uno sguardo più attento su noi stessi e sugli altri, anche nel luogo di lavoro. Non diventare amici, o conoscere gli altri personalmente. Conoscere le altre, gli altri nella loro dimensione corporea, intuirne il ritmo, l'attitudine e le caratteristiche prettamente fisiche.

Per farlo credo che a educatrici e a insegnanti andrebbe data la possibilità di conoscersi tramite il teatro perché nel teatro noi siamo il nostro corpo e la nostra voce insieme, la nostra manifestazione fisica.

Non un teatro che dimostra o mostra.

Un teatro che mette in campo corpo e voce in maniera corale, che costruisce un clima di ascolto e non di giudizio, che sostiene una progettualità futura o semplicemente permette di continuare a usare e cercare il proprio modo, il proprio alfabeto espressivo, che permetta di essere in maniera creativa per sperimentarsi sul non conosciuto, e nella dimensione corale sorreggere e sentirsi sorretti.

Prendere e cedere attenzione, lavorare anche in controcena, capire quando valorizzare l'altro o l'altra per un discorso di ritmo ed equilibrio, apprezzarne la presenza indi-

pendentemente dalle qualità o dai difetti, pensarsi parte di un integro intero di corpi e voci.

Un laboratorio teatrale per insegnanti ed educatrici significherebbe affermare di diritto la necessità di un tempo e uno spazio riconosciuto dove poter sperimentare e affinare strumenti ed esperire il proprio corpo, come qualcosa che *si è* e non *si ha*.

«...affrontando una sorta di debolezza che potrebbe svilupparsi pensando al corpo come qualcosa che abbiamo e non che siamo...». (Lucia Balduzzi - conferenza Visioni ottobre 2023 - DAMSLabs)

Mi piacerebbe avere una parola che riassume quello che è la nostra manifestazione di fisicità totale, corpo e voce insieme, perché il teatro che vivo e frequento li coinvolge sempre e comunque. Ancora non ne ho una che mi soddisfi.

Bambine e bambini vivono costantemente questa dimensione. Quando devono descrivere qualcosa, col loro vocabolario che è in continua costruzione, possono fare a meno della parola tecnica o specifica (perché non la conoscono o perché è molto meno efficace) e, facilmente, nel dialogo coinvolgono il corpo e la relazione con l'oggetto da descrivere, riportando una specifica precisione.

La nostra parte fisica corporea - e così definendola non voglio assolutamente metterla in contrasto con quella mentale o spirituale che a mio avviso sono sempre parte di un intero che agisce in un sistema composibile - ha memoria, immaginazione e una vera e propria intelligenza.

Può risolvere la complessità che ci circonda.

«Se vi mettete ad occhi chiusi e fate strappare da qualcun'altra o altro un foglio di carta in vari modi risulta sorprendente quanto è replicabile quel gesto di lacerazione, solo avendo ascoltato l'azione. L'immaginazione è attivare una rappresentazione motoria sensoriale corporea». (Francesco Ferrari - conferenza Visioni ottobre 2023 - DAMSLabs).

Il sistema motorio vive di neuroni specchio: se afferriamo qualcosa viene coinvolta una

parte della nostra corteccia motoria, posta nella parte posteriore del lobo frontale, che si attiva anche se osserviamo afferrare qualcosa o se immaginiamo di afferrare qualcosa.

Da qui è facile pensare che quando rappresentiamo il mondo in maniera corporea attiviamo lo stato affettivo, generiamo empatia e coinvolgiamo la dimensione corporea tutta anche di chi ascolta.

Sperimentare nel teatro può farci trovare nuovi strumenti? O accendere nuove consapevolezze? Che non significa assolutamente vincere la timidezza o sanare situazioni critiche.

Credo che il teatro ci permetta di diventare effettivamente quel corpo-voce che siamo, e di sperimentare la capacità di sostenere l'incertezza nella comunicazione e nella relazione con gli altri.

Personalmente quando cerco di raccontare anche processi dati per acquisiti, come il funzionamento di un motore o il formarsi della pioggia, arrivo a un punto, un luogo fosco e nebbioso, dove non ho informazioni o saperi certi.

In quel luogo credo risieda il mio *io bambino* dove la logica dialoga strettamente con l'immaginazione e il mio racconto molto personale si riempie di plausibile, di possibile e cerca di stare in piedi.

Un processo che ha a che fare con la fiducia e la sospensione dell'incredulità, che chiede l'accettazione di convenzioni, di patti impliciti tra me e chi ascolta.

Una scienza vera e propria sulla narrazione fatta con ciò che ho a disposizione. Una specie di atto teatrale fatto unendo i miei puntini.

Credo che sia quello che facciamo tutti quando raccontiamo e riportiamo esperienze e un nostro punto di vista.

Il mio invito per chi lavora con l'infanzia è continuare a giocare con l'incertezza del sapere, anche relazionale, per poter creare costantemente un dialogo collettivo.

Forse per fare questo bisogna tenere a mente che le bambine e i bambini sono persone competenti, che hanno una visione di ciò che li circonda.

Mettersi a disposizione per un cerchio di condivisione delle esperienze, attivando un dialogo di ritorni e domande che riformulano ciò che già sappiamo con nuove competenze che non possono essere esclusiva proprietà del mondo adulto. Immagino sia un rischio e una scommessa. Da esploratori, credo.

Come farlo in maniera sensibile non è materia di prontuari. Credo che in questo il corpo debba essere compreso.

Una specie di racconto circolare.

Raccontare e farsi raccontare, discernere di valori e saperi, avere coraggio e leggerezza per seguire nuovi percorsi o suggerirne di conosciuti, con tecnica e sensibilità sempre rinnovate, calibrate individuo per individuo, gruppo per gruppo.

Nella mia esperienza professionale, che si basa su tanti laboratori con adolescenti, questo racconto circolare rappresenta l'utopia.

Qualcosa che non raggiungerò mai ma che mi spinge a esplorare, osservando e osservandomi costantemente.

Il mio taccuino inesatto rimane aperto, attraversa punti salienti molto personali che riaprono saperi e intrecciano consapevolezza, per continuare a tracciare una mappa dentro la memoria, che si rinnovi.

La molteplicità dei taccuini presente in questa pubblicazione è un grande valore, perché ogni penna che scrive diventa termometro e sonda specifica che raccoglie e mette alla luce dati improbabili, marginali, ma specifici che arricchiscono l'esperienza e le chiedono di continuare.

Nell'esperienza del teatro corale quello che gli spettatori vedono è un accadimento unico. L'accoglienza e l'educazione dell'infanzia tutta dovrebbe essere un accadimento unico in grado di coinvolgere chiunque partecipa, corpi e voci insieme, sostenendo l'incertezza del percorso tortuoso e ricco che è crescere.

La società dovrebbe affrontare la relazione con l'infanzia come un unico corpo, un'unica voce, in un racconto corale, multiforme, che pensi sì al futuro, ma soprattutto al presente.

STARE AL GIOCO L'INCONTRO DEI CORPI NELLO SPAZIO EDUCATIVO

Alessandro Porcheddu

«Anche nelle ordinarie interazioni i volti, i corpi o le voci dei due interlocutori mettono in scena uno "spettacolo", un "duetto" che li coinvolge entrambi come attori e spettatori, producendo rapide variazioni nei livelli di arousal, interesse e vitalità».¹

Del giocare su più piani

I tavoli in cui si è dipanata la ricerca - l'esplorazione delle modalità e del significato dell'incontro dei corpi negli spazi educativi dei nidi e delle scuole dell'infanzia - sono stati molteplici. C'era il gruppo che ha promosso e accompagnato tutto il processo e che ha iniziato a individuare obiettivi, condividere riflessioni, strutturare proposte e restituzioni. Il gruppo iniziale si è allargato poi ai coordinatori dei tre gruppi in ricerca. Questi erano diversamente composti ma fondamentalmente promuovevano e riflettevano sulle osservazioni e attivazioni nei servizi. Qui c'era il cuore dell'esperienza ovviamente: i bambini non erano tanto soggetti di ricerca, ma partner dell'esplorazione degli adulti che si è situata nello spazio tra educatore e bambino, rivolta verso l'esterno dei gesti osservabili e l'interno delle risonanze-vissuti propri e dell'altro.

I tre gruppi inoltre hanno avuto momenti di accompagnamento da parte di un tutor pedagogico e di un artista di campo teatrale del gruppo originario.

Fin qui un impianto complesso di ricerca-azione educativa. Ciò che c'è stato in più riguarda le *modalità d'ingaggio* degli

adulti coinvolti. La condivisione di idee, l'elaborazione di proposte e la strutturazione di possibilità nasceva di volta in volta in tutti i punti della rete che ha tenuto insieme le esperienze. Detto in altri termini la differenziazione non ha comportato una gerarchia nell'elaborazione delle soluzioni e delle riflessioni ma una possibilità multipla di intervenire nelle scelte e nelle direzioni da prendere, da parte di tutti nei vari gruppi e momenti.

Quello che però ha reso possibile il funzionamento di un dispositivo così complesso e "anarchico" credo sia stata la *solidarietà* tra il contenuto stesso della ricerca e il modo in cui si è sviluppata: i vari gruppi si sono posti in una posizione di ascolto e di libero gioco di creatività. Ciò significa che l'osservazione era libera da giudizi di merito sia nei confronti dei bambini che degli adulti che hanno rispettato le classiche regole dei gruppi creativi. Sia quelle negative: *non giudicare, non analizzare, non spiegare, non negare quello che dice l'altro, non cercare problemi* (anche perché rischi di trovarli); così come quelle positive, attive: *osserva quello che succede e quello che senti, aggiungi quello che ti sembra utile, rimani dentro il gioco che si sta giocando*.

Per i bambini non c'era bisogno di porsi il problema: bastava non dare loro compiti specifici e lasciare che agissero le loro capacità creative nei vincoli del contesto presente.

Il gioco del quotidiano

Le riflessioni che ne sono nate e le azioni che sono state agite hanno riguardato il tema dell'importanza della *quotidianità*

¹ D. N. Stern, *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.

nei luoghi dello 0/6²: un quotidiano fatto di gesti, posture, ritualità, abitudini, cambiamenti, passaggi, imprevisti.

Lo sguardo ha cercato di appoggiarsi su quello che accadeva all'interno del contesto educativo, inteso non tanto come luogo di trasmissione di conoscenze, ma come ambiente di vita che con i vincoli che lo strutturano pone ai bambini e agli adulti che lo abitano interrogativi e possibilità che possono promuovere od ostacolare la crescita e il cambiamento.

Uno sguardo che, per come si è articolato l'impianto dell'esperienza, non si è limitato a osservare per *valutare* ma ha spinto a *stare sul confine* dove qualcosa poteva accadere e, in qualche caso, a rimettere in discussione prassi consolidate e risposte stereotipate.

Come ci ricorda Stern³ - e come ci hanno mostrato l'*infant research* e ora sempre di più anche le neuroscienze - sin dai primi giorni l'individuo costruisce il proprio Sé attraverso lo scambio che avviene all'interno delle relazioni che si strutturano a partire dai primi dialoghi corporei. È qui che si costruiscono le competenze di *autoregolazione* e di *regolazione interattiva*⁴ che permettono ai bambini di essere partner competenti e di consolidare i propri strumenti di conoscenza ed esplorazione del mondo. È qui inoltre che si costruisce il *sensu di efficacia* del sé e la *fiducia di base* nei confronti dell'altro. Come sottolineano anche gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi del 2022*, il nostro sentirsi capaci di intervenire sull'ambiente nasce da questa complessa matrice corporea relazionale.

Parlare di quotidiano allora significa parlare della *corporeità*, di come i corpi si muovono e si relazionano già nelle primissime

2 Come ampiamente esposto nei recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Commissione Nazionale per il Sistema Integrato), decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n.43.

3 Stern D. N. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.

4 Beebe B., Lachmann F. M. (2023), *Infant research e trattamento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.

fasi dello sviluppo, prima (ma anche dopo) l'emergere delle competenze simboliche e linguistiche. Come dice Cartacci⁵, riprendendo le riflessioni di Stern, stiamo parlando di ciò che costituisce la *conoscenza implicita* di ogni persona, quella che si struttura a partire dalle prime esperienze di *sintonizzazione affettiva* con un adulto sensibile, che permettono al bambino di prendere consapevolezza dei propri stati interni e in un certo modo di *cominciare ad esistere* e a tutti noi di continuare a sentirci vivi.

Secondo Stern in gioco qui c'è una dimensione strettamente *estetica* dell'esperienza umana. La quale esperienza si struttura - prima di qualsiasi possibilità narrativa, di racconto cosciente - a partire dalle sue *qualità dinamiche*, che si sviluppano nel tempo breve e brevissimo delle relazioni, in particolare nelle relazioni di cura o nei primi giochi. In maniera simile, secondo Stern, a quanto accade nelle *arti temporali* o "arti in movimento" (come lui definisce la musica, la danza, il cinema e alcune forme di teatro non narrativo) dove il contenuto passa in secondo piano e sono le *qualità ritmiche*, *l'intensità*, la *durata*, le *ripetizioni*, le *variazioni* e lo *svolgimento temporale dell'azione* a dare sostanza al flusso dinamico dell'esperienza.

È in queste prime *danze*, nei primi *scambi musicali* tra adulto e bambino, che si trasmettono i comportamenti sociali e si costruiscono il senso di sé e le modalità di stare nelle relazioni.

Stare dentro e fuori dal gioco delle relazioni

Ma cosa accade nei nostri servizi e scuole nel quotidiano, durante le pratiche di cura, per esempio, nei passaggi da un'attività ad un'altra o durante l'arrivo del mattino e il ricongiungimento del pomeriggio? Verrebbe da aggiungere cosa accade nei momenti "dati per scontati", negli interstizi delle giornate quando "non abbiamo preparato nulla" o quando al contrario è tutto

5 Cartacci F. (2013), *Movimento e gioco al nido*, Trento, Erickson.

già previsto (quando cioè le *cure* si trasformano in *routine*)?

Sappiamo che è proprio in questi momenti che i bambini più facilmente si trovano di fronte a questioni essenziali per la loro esistenza, alle domande *vere* che la vita gli pone:

Cosa significa essere manipolato durante il cambio di un pannolino? Come mettere insieme gli affetti e le sicurezze della casa con le tante persone ed esperienze della scuola? Da chi farsi tranquillizzare quando ci si sente tristi, confusi, arrabbiati, troppo stimolati? Come interrompere una cosa interessante per fare quello che chiede la maestra? Come gestire un conflitto in un momento di noia o come mostrare di sapersi opporre a una regola?

I tre gruppi hanno saputo lavorare e so-stare proprio su questi momenti e viverli insieme ai bambini provando a riflettere su quello che accadeva e sul suo significato affettivo.

Per far questo ci si è inventati degli strumenti: schede di osservazione e auto-osservazione; registrazione di quello che stava accadendo dal punto di vista del bambino (come con l'utilizzo della *gopro*); cartelloni o diari che circolavano tra gli adulti e tra i servizi per condividere vissuti e riflessioni. Ne sono emerse questioni importanti che possono aprire ad altre esplorazioni e riflessioni. Qui ne nomino solo alcune:

- Abbracciare ed essere abbracciati. Che senso ha quest'azione spesso taciuta o data per scontata? Da che bisogni nasce e che effetti provoca il contatto, il cullare, l'essere avvolti e avvolgere l'altro corpo? È una questione che apre al tema del limite, delle vicinanza che servono per consolare, tranquillizzare, entrare in sintonia, ma anche delle distanze necessarie al differenziarsi, fare da soli, rifiutare, sperimentare l'attesa. Ma ci sono anche questioni più sottili: come si sintonizzano o si contraddicono il contatto con il tono corporeo, con lo sguardo, con la voce? Come si fa a ri-

manere spontanei e a stare sul bisogno dell'altro? Come si fa a farlo rispettando i propri vissuti?

- Come i corpi degli adulti condizionano l'esperienza dei bambini. Le persone si muovono e in questo movimento costruiscono e determinano le qualità psicologiche dello spazio che abitano. I bambini sono estremamente sensibili a questo. Come agire allora la propria corporeità, il proprio disporsi nell'ambiente, sapendo che questo regola, permettere, ingombra, indirizza, l'azione dei bambini?
- Voce e gesti di adulti e bambini. Cosa succede nei momenti di passaggio? Dalle osservazioni emerge che la voce e il corpo dell'adulto in questi momenti è spesso usata per dirigere, riprendere, regolare il movimento alle volte caotico dei bambini. Visti dalla parte dei bambini questi momenti sono invece spesso carichi di risonanze affettive e possibilità di relazione. Ci sono però anche altri gesti più relazionali che accadono tra adulti e bambini: come farli passare dall'occasionalità ad un uso più consapevole in modo da valorizzare la dimensione fluida e le possibilità questi momenti meno strutturati?

Quello che queste prime esplorazioni sembrano raccontare è la presa di contatto con la dimensione più sfidante della relazione educativa: la necessità di essere veri nell'incontro con i bambini in modo da utilizzare in maniera coerente i gesti, la voce e le risposte corporee (tonico emozionali) in senso evolutivo.

È il tema dell'uso professionale del sé che comporta una capacità di osservazione e di rispetto dei propri vissuti parallelo a quello nei confronti dei bambini. Questo reso più complesso dalla *basicità* dei compiti evolutivi che affrontano bambini così piccoli, che non possono non mettere in causa gli *stili professionali* che gli adulti hanno strutturato *anche* a partire dalla propria storia di vita.

EPILOGO



QUANDO È IL CORPO CHE NUTRE E COSTRUISCE IL PENSIERO

Nice Terzi

EPILOGO

Diversi gruppi di lavoro hanno esplorato e approfondito aspetti e questioni che sono basilari nelle relazioni che quotidianamente educatrici e bambini vivono nei servizi.

Esplorare, ci dice il dizionario, significa cercare di conoscere e descrivere; dunque, portare alla conoscenza propria e altrui, trovare parole per portare in evidenza aspetti e contenuti che spesso restano impliciti nel lavoro educativo.

Credo che proprio questo atteggiamento esplorativo, aperto, flessibile, non pre-orientato, diverso dal lavoro di ricerca che necessariamente parte da una tesi e ne cerca l'eventuale conferma, abbia contribuito a produrre la capacità di entrare in temi molto personali e delicati, con una profondità e una consapevolezza che raramente si riscontrano nella maggior parte dei percorsi formativi e anche degli incontri di lavoro dei collettivi e dei collegi di docenti. Temi raramente indagati anche se rappresentano i capisaldi, le concretezze, appunto corporee, che veicolano le relazioni e che costruiscono le condizioni, o alcune importanti condizioni di benessere. Le relazioni non sono qualcosa di astratto, ma si strutturano e sono trasmesse attraverso la concretezza corporea di sguardi, gesti, movimenti, vocalizzi, parole che traducono e decifrano le emozioni. Infatti, le comunicazioni corporee, come ad esempio il movimento, costituiscono, nel lavoro con i piccolissimi, i primi elementi che ci fanno "sentire" e quindi ci fanno formulare un'intenzione coerente, responsiva con ciò che il bambino ci comunica e ci chiede con le sue

modalità. È dunque il corpo che costruisce il pensiero? O almeno è dal corpo che prende le mosse il pensiero?

Questa domanda può apparire come una provocazione, ma vuol essere invece un rilancio per le prossime esplorazioni. Per esempio, penso quando un gesto, un avvicinamento o un allontanamento di un bambino muove la reazione immediata, non ancora meditata dell'adulto, per cui pare che sia già il corpo a leggere la comunicazione e a rispondere prima ancora del pensiero, oppure penso al sorriso, allo sguardo che promuove reazione, risposta.

Questo fenomeno avviene sia in senso positivo sia in senso negativo come, ad esempio, in una risposta di rabbia, verbale o fisica che scatta prima del controllo che si vorrebbe avere.

Diceva un papà: «Quando mio figlio fa così "mi parte l'embolo"!» rendendo evidente la forza scatenante che l'emozione esercita nel corpo.

Pensiamo anche ai comportamenti di gioco dei più piccoli in cui ci pare che un piccolo gesto, ancora insignificante, promuova possibili sviluppi, quasi fosse un germe, una scintilla per il suo fare e anche per quello di un compagno. Sono solo spunti che ci interrogano e che hanno, peraltro, interessato già autori autorevoli come Stern e altri che hanno elaborato riflessioni importanti partendo da osservazioni di micro-comportamenti, direi proprio da movimenti, espressioni del corpo in relazione.

Le esperienze realizzate e presentate dai gruppi di lavoro ci mostrano alcuni si-

gnificati e alcune prospettive importanti perché riguardano non solo il corpo e le emozioni dei bambini, ma ovviamente anche quelle degli adulti e pertanto ci invitano a non terminare qui queste esplorazioni, queste comprensioni, ma anzi ad iniziarne altre, a divulgarle, diffonderle affinché siano sentite come "possibilità propria" anche da altri gruppi, nel senso del: si può fare.

Perché? Intanto perché rappresentano con coerenza i contenuti descritti (il gesto educativo, la postura, le parole...) con minuzia e precisione già negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi* al capitolo 4 "La professionalità educativa", dove sono illustrati come dimensioni della professionalità da padroneggiare, e non solo conoscere, come elementi fondanti per chi lavora nel campo educativo e dunque da togliere, come dicevo, dalla dimensione dell'implicito.

Perché la proliferazione di diagnosi e la

rapida e progressiva medicalizzazione della vita infantile con la conseguente separazione di molti bambini dal proprio gruppo, pretende che gli adulti si riappropriino del contatto relazionale e fisico con i bambini. Tutti i bambini.

Perché, soprattutto, sono solo bambini e come tali devono essere visti, sentiti, toccati, vissuti con autenticità, immediatezza e semplicità. Senza eccessivi timori, anche se le diagnosi mettono soggezione, recuperando le proprie capacità comunicative intere, a partire dai corpi, permettendosi anche di sbagliare per trovare la giusta misura con ciascuno e con ciascuna. Il bello, la forza delle relazioni è proprio che si possono sempre aggiustare. È urgente liberare, attivare la potenzialità e la ricchezza delle competenze relazionali che ciascuno possiede. Noi stessi siamo o possiamo essere i primi strumenti, i primi veicoli di inclusione. I tempi sono maturi anche per questo.

I COMPONENTI DEL GRUPPO

Carlotta Carpana

Lavora come coordinatrice pedagogica in servizi 0/6 per la cooperativa sociale Proges di Parma (proges.it). All'interno della cooperativa partecipa come membro attivo al Gruppo di Ricerca Pedagogica. Ha svolto il ruolo di educatore scolastico in progetti rivolti all'adolescenza, coordinando un centro di aggregazione giovanile. Ha lavorato nell'ambito della progettazione sociale all'interno di enti del terzo settore.

Claudia Ciccardi

Pedagogista, responsabile Pedagogica Area Piemonte Cooperativa Pro.ges, Dottoranda XXXVIII ciclo - Education in the Contemporary Society - Department of Human Sciences for Education R. Massa - Università degli Studi di Milano Bicocca. La pluriennale esperienza come pedagogista all'interno dei servizi educativi 0/6 ha permesso di orientare le attività di studio e ricerca soprattutto al settore della pedagogia dell'infanzia, dell'educazione permanente, delle professionalità educative e di cura, dell'epistemologia della pratica riflessiva. Da oltre 10 anni impegnata nell'associazione Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia ed è attualmente membro della Segreteria Nazionale; dal 2022 ha contratti di collaborazione con L'Università degli studi di Torino - Scienze dell'educazione; sia per la cooperativa che per altre agenzie, è formatrice di gruppi su temi pedagogici connessi all'ambito di ricerca (gruppi, coordinamento, innovazione e progettazione).

Bruno Frabetti

Laurea in Filosofia all'Università di Bologna nel 2013, collabora con La Baracca - Testoni Ragazzi come attore, drammaturgo, conduttore di laboratori per la prima infanzia, produttore, responsabile di progetti comunitari e direttore artistico del festival Visioni di futuro, visioni di teatro... - Festival internazionale di arti performative e cultura per la prima infanzia, un progetto de La Baracca - Testoni Ragazzi dedicato alle bambine e ai bambini da 0 a 6 anni. Ha lavorato per il progetto europeo *Small size, performing arts for early years*, 2014-2018, come contabile, e ha ideato e gestito il progetto *Mapping - A Map on the aesthetics of performing arts for early years* (mapping-project.eu), 2018-2023; attualmente si occupa di *Babel or The Art of Listening in TYA* (babel-tya.com).

Roberto Frabetti

Autore, regista, attore e progettista de La Baracca - Testoni Ragazzi di Bologna, di cui, nel 1976, è stato uno dei fondatori. Nel 1986 ha avviato il progetto "Il Teatro e i piccolissimi", dedicato alle bambine e ai bambini dei nidi d'infanzia. Dal 2004 ha creato e coordinato sei progetti europei, di cui cinque di grande cooperazione, tutti finalizzati alla diffusione del teatro e della danza per i bambini, in particolare per i più piccoli. L'ultimo, *Babel or The Art of Listening in TYA*, terminerà a fine 2025. Dal 2004 al 2023 è stato il Direttore artistico di 20 edizioni di "Visioni di futuro, visioni di teatro", Festival internazionale di arti

I COMPONENTI DEL GRUPPO

performative per la prima infanzia. Ha scritto 65 testi teatrali per bambini e ragazzi, di cui 37 per i più piccoli.

Delia Guerini Rocco

Coordinatrice Pedagogica dei servizi educativi zerosei anni della Cooperativa Sociale Nuove Risposte, di cui è Vice-presidente. I nidi d'Infanzia che coordina sono dislocati in vari Municipi di Roma, sia in periferia che nel centro della città, ciò rende possibile realizzare un lavoro educativo in rete, in contesti sociali e territoriali diversi che compongono la trama di una comunità educante.

Antonia Labonia

Presidente Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, pedagogista e formatrice. Docente a contratto presso l'Università LUMSA di Roma, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione L19 percorsi Educatori per l'infanzia, Educatori socio pedagogici e scolastici; Consulenza familiare pedagogica.

Docente a contratto presso l'Università telematica Leonardo da Vinci UNIDAV di Chieti, Scienze dell'Educazione L19 Laboratorio Didattica attiva e inclusiva. Esperienza quarantennale nei servizi educativi di Roma Capitale. Esperienza decennale nei servizi sociali di Roma Capitale. Responsabile di progetti di Servizio Civile di Roma Capitale nell'ambito dell'Educazione ambientale.

Componente di numerose commissioni di gara in ambito educativo e sociale. Componente di commissioni di selezione di concorsi. Numerose relazioni in seminari, convegni, tavole rotonde.

Responsabile dello Sportello Sociale dello Sindacato Pensionati Italiani CGIL in un quartiere della periferia romana.

Marina Manferrari

Pedagogista, formatrice, narratrice. È stata coordinatrice e responsabile dei servizi educativi del Comune di Bologna, con cui tuttora collabora per progetti di ricerca su arte e teatro per

l'infanzia. Ha sostenuto fin dalla sua nascita il progetto di ricerca sul teatro per i piccolissimi del nido, promosso in collaborazione tra Comune di Bologna e La Baracca - Testoni Ragazzi di Bologna, con cui collabora da anni. Tiene percorsi di formazione per educatrici, educatori, insegnanti sul rapporto arte ed educazione, con particolare riferimento alla prima infanzia. Fa parte dell'Associazione culturale Tapirulan, che propone allestimenti fiabeschi e narrazioni teatrali per bambine e bambini, formazioni per adulti sulla narrazione e la letteratura per l'infanzia. Ha ricoperto il ruolo di supervisore accademico di tirocinio nelle due edizioni (2019/2020 e 2020/2021) del Master in Pedagogia e Teatro dell'Università di Bologna. Fa parte del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia.

Valentina Mattei

Insegnante della scuola dell'infanzia del Comune di Bologna. Laureata in filosofia con una tesi sulla idea di persona in Karol Wojtyła letta con la chiave della fenomenologia. Ha lavorato per Save The Children come referente dei progetti: "Sottosopra" (movimento giovanile per Save The Children) e Underadio (la radio realizzata da ragazze e ragazzi delle scuole medie e superiori).

Dal 2022 fa parte della sperimentazione del Comune di Bologna sul "lavoro aperto", che ha come obiettivo quello di sostenere la ricerca di indipendenza e di responsabilità personale di bambine e bambini. Le piace continuare a stupirsi davanti alle persone, grandi o piccole che siano.

Gaia Minnella

Dottora di Ricerca in Pedagogia. Pedagogista in servizio presso il Comune di Bologna dal 2006. Ha coordinato servizi 0/6 (nidi, scuole dell'infanzia, Centri bambini e famiglie, Servizi Educativi Territoriali), si è occupata di servizi per adolescenti, di integrazione scolastica 0/18 anni, di servizi di mediazione lin-

guistica e culturale, di documentazione educativa. Dal 2019 si dedica a progetti come il teatro nei servizi 0/6, la formazione per il personale del sistema integrato dei servizi 0/6, progettazione Erasmus+, servizi conciliativi, servizio civile, educazione al digitale. Attualmente si occupa attivamente della promozione dell'educazione al rispetto e alle pari opportunità, alla giustizia riparativa come paradigma utile all'educazione democratica progettando percorsi di formazione del personale e proposte educative per bambine e bambini. Membro del Comitato Unico di Garanzia, ha fatto parte del gruppo redazionale del documento sul linguaggio rispettoso delle differenze *Parole che fanno la differenza*. Capo scout brevettata e formatrice degli adulti.

Enrico Montalbani

Illustratore, formatore, autore e regista. Collabora da più di vent'anni con La Baracca - Testoni Ragazzi e ne entra a far parte stabilmente nel 2020. Gran parte del suo lavoro è dedicato agli adolescenti e grazie al festival Visioni di futuro, Visioni di teatro... soddisfa l'enorme curiosità di frequentare il teatro per i più piccoli.

Alessandro Porcheddu

Psicologo, psicoterapeuta, pedagogista. Attualmente fa parte della segreteria del GNNI. È responsabile pedagogico dei servizi educativi e dell'Equipe Psicopedagogica del Comune di Sesto San Giovanni e Presidente del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Sesto San Giovanni e Cologno Monzese. Per il servizio GiocheriaLaboratori ha coordinato e realizzato il progetto MIUR "Materie non scolastiche". Percorsi di educazione informale alla scoperta della materia e dei materiali, e la parteci-

pazione al progetto europeo Horizon 2020 C4S Communities for Sciences. Towards Promoting an Inclusive Approach in Science Education.

Da fine anni '90 svolge attività di formazione in ambito educativo e scolastico. Ha partecipato come relatore e conduttore a numerosi seminari e convegni ed è autore di interventi e articoli su tematiche pedagogiche e del lavoro educativo, sul sostegno alla genitorialità e sull'educazione scientifica nei contesti educativi e scolastici.

Nice Terzi

Laureata in pedagogia e in Psicologia è stata dirigente dei servizi educativi del Comune di Parma e in seguito del comune di Roma. È attiva nel GNNI fin dalla sua fondazione e ne è stata presidente per un mandato. Ha collaborato e collabora come formatrice e consulente per molti comuni e cooperative italiane, europee e internazionali.

Paola Vassuri

Pedagogista, attualmente fa parte della segreteria del GNNI. Fin dagli anni Settanta ha preso parte alla storia dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia in Emilia-Romagna e in particolare per il comune di Bologna. Dal 1980 ha contribuito a concretizzare la figura della coordinatrice pedagogica e del coordinamento pedagogico dei servizi educativi e scolastici. È stata referente di progetti in continuità sul diritto allo studio per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione. Si è dedicata alla realizzazione di nuove tipologie di servizi educativi del territorio rivolti all'arco della vita 0-18 anni. Recentemente ha collaborato come esterno alla Commissione ministeriale zerosei per gli Orientamenti nazionali dei servizi educativi (2022).

LE CONFERENZE

APPENDICE

Le presentazioni delle due conferenze del festival Visioni di futuro, visioni di teatro..., nelle edizioni 2023 e 2024, hanno accompagnato il percorso del gruppo di esplorazione. Entrambe sono state realizzate grazie a una collaborazione tra GNNI (Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia), La Baracca, CRLI - Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" - Università di Bologna e Comune di Bologna.

Il corpo presente, nascosto, dimenticato...

sabato 21 ottobre 2023

ore 10.00-13.00

Auditorium piazzetta Pier Paolo Pasolini, Bologna

Forse una delle cose più importanti sulle quali possiamo stimolare l'attenzione e l'interesse delle bambine e dei bambini è quella di valorizzare la propria espressività corporea, rendendo il corpo un soggetto presente, da non tenere nascosto giorno dopo giorno sempre di più per poi rischiare di dimenticarlo.

Un'affermazione che si contraddice da sola, perché non possiamo educare a quello che noi adulti non siamo e non siamo stati in grado di fare. Ben nascoste, in mille isole del tesoro, ci sono le rinunce a prendere in considerazione il nostro corpo come un'inesauribile fonte espressiva. Una rinuncia che ci ha portato a non valorizzare le infinite potenzialità del corpo e a lasciarlo fuori dalla porta dei processi educativi, dove con l'acquisizione del linguaggio verbale, viene dato via, via, sempre minore spazio all'espressività corporea. Una mattina di riflessione su "il corpo e la corporeità", come elementi portanti della relazione umana, in generale, e della relazione educativa e artistica in particolare.

Per ragionare sulla complessità della corporeità, soffermandosi su alcuni elementi fondanti la relazione corporea: il tempo, lo spazio, il sentire e il percepire, l'esperire e la presenza corporea.

Con:

Lucia Balduzzi (Coordinatrice del Corso di Laurea in Educatore dei Servizi per l'Infanzia, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna)
Pier Francesco Ferrari (neuroscienziato ed etologo, direttore aggiunto dell'Istituto di Scienze cognitive "Marc Jeannerod", Lione)
Federica Melucci (Insegnante Scuola dell'Infanzia)

Coordinano:

Nice Terzi (Pedagogista e formatrice)

Roberto Frabetti (Attore e regista)

In ascolto... il corpo...**Narrazione corale sul corpo espressivo**

sabato 16 marzo 2024

ore 10.00-13.00

Teatro Testoni Ragazzi, Bologna

A Visioni 2023 con la conferenza “Il corpo presente, nascosto, dimenticato...” abbiamo iniziato a esplorare la complessità della nostra corporeità, pensando che una delle cose più importanti da raccontare alle bambine e ai bambini sia il valore della nostra espressività corporea, per cercare di rendere il corpo un soggetto presente, da non tenere nascosto. Alla ricerca del “corpo presente” in questi mesi sono state battute piste diverse, insieme al GNNI e a tre gruppi di lavoro, costituiti da educatrici e insegnanti dei nidi e delle scuole d’infanzia della cooperativa Proges di Parma, della cooperativa Nuove Risposte di Roma e del Comune di Bologna. Tre percorsi che hanno spaziato in più direzioni, senza fretta e senza alcun bisogno di giungere a risultati pre-stabiliti. Potendo lasciare spazio alla sorpresa e allo stupore per raccogliere il maggior numero possibile di osservazioni, di pensieri in movimento, di domande, senza spaventarsi dei dubbi e delle criticità che via via potevano emergere. Sabato 16 marzo potremo ascoltare i narrati tratti dai percorsi di esplorazione. Allo stesso tempo, sapendo che l’esplorazione sulle potenzialità del corpo espressivo è un percorso senza fine, senza limiti, queste riflessioni in divenire saranno accompagnate da una “narrazione corale” dove dare spazio ad altri pensieri sul corpo nella vita dei servizi educativi per la prima infanzia, a visioni di futuro in ambito pedagogico e artistico sul tema della corporeità, a prossimi passi che possano aiutare a continuare a “raccolgere ed esplorare”.

Con:

Bianca Borriello (CMF Storytelling)

Carlotta Carpana e Caterina Bacchi (Proges)

Claudia Ciccardi (GNNI)

Bruno Frabetti (La Baracca - Testoni Ragazzi / festival Visioni)

Delia Guerini Rocco (Nuove Risposte)

Antonia Labonia (GNNI)

Marina Manferrari (Lo Sguardo altrove)

Alessandro Porcheddu (GNNI)

Nice Terzi (GNNI)

I Quaderni del festival Visioni di futuro, visioni di teatro...

raccolgono esperienze e riflessioni sul rapporto tra arte ed educazione.

Una linea editoriale che vuole trattenere parole, pensieri e progetti nati attorno al festival internazionale di arti performative e cultura per la prima infanzia di Bologna, a cura de La Baracca - Testoni Ragazzi.

Professioniste e professionisti del mondo educativo, e artiste e artisti che lavorano con bambine e bambini da 0 a 6 anni, incrociano le loro competenze e i loro vissuti per lasciare una traccia e offrire spunti per visioni future.

- **QUANDO IL TEATRO INCONTRA L'EDUCARE: ESPORARE LA CORPOREITÀ**
- **CLUB DI VISIONI - OTTOBRE 2021**
- **CLUB DI VISIONI - MAGGIO 2021**
- **OLD GENERATION**
- **AL DI QUA E AL DI LÀ DEL VETRO**
- **ARTISTS MEET EARLY YEARS - 2017 / 2018 / 2019**

QUANDO IL TEATRO INCONTRA L'EDUCARE: ESPLORARE LA CORPOREITÀ

Questa pubblicazione raccoglie gli articoli scritti dai partecipanti a un gruppo di esplorazione sulla corporeità nato nel maggio 2023 dalla collaborazione tra il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e La Baracca - Testoni Ragazzi / Visioni di futuro, visioni di teatro... festival internazionale di arti performative e cultura per la prima infanzia di Bologna.

Un'esplorazione della complessità in educazione, della corporeità come elemento portante delle relazioni umane in generale, e di quelle educative e artistiche in particolare.

L'incontro fra il teatro e l'educare apre una prospettiva transdisciplinare che allarga lo sguardo e arricchisce la riflessione prendendo in considerazione l'importanza di stimolare l'attenzione e l'interesse delle bambine e dei bambini verso la propria espressività corporea, per rendere il corpo un soggetto presente, da non tenere nascosto giorno dopo giorno, sempre di più, per poi rischiare di dimenticarlo come spesso accade nelle relazioni nel mondo degli adulti.

Un percorso che ha coinvolto nell'esplorazione sul campo tre sottogruppi costituiti da educatrici dei nidi d'infanzia e da insegnanti delle scuole dell'infanzia di diverse realtà territoriali.

Il Quaderno è suddiviso in più parti: nella sezione *Esperienze* sono raccolti gli articoli che fanno specifico riferimento alle esplorazioni dei tre sottogruppi; nella sezione *Cornici* i testi che cercano di contestualizzare il percorso all'interno dell'attuale situazione dello 0/6 in Italia; nella sezione *Riflessioni* i contributi personali sul tema della corporeità scritti dai facilitatori artistici e pedagogici che hanno seguito i sottogruppi; nell'*Epilogo* una riflessione finale relativa alla prospettiva.

€ 10

ISBN 978-88-3364-748-7



9 788833 647487