

Teaching as Dance. Un percorso di ricerca etnografica per lo studio dell'insegnamento

Serafina Pastore* – Monica Pentassuglia**

* Università di Bari

** Università di Verona

ABSTRACT

Contestualizzare, individuare, descrivere le caratteristiche peculiari della pratica professionale dell'insegnante non è affatto facile. I recenti contributi rivenienti dalle analisi del lavoro e l'influenza del concetto di pratica hanno contribuito alla progressiva gemmazione di studi tesi a esplicitarne gli aspetti e a rilevarne le peculiarità rispetto alla conoscenza e al saper fare. In quest'ottica, riprendendo la prospettiva della Practice Theory e del lavoro come performance, il presente articolo, nel riportare i risultati di una prima indagine sul campo, propone una particolare categoria interpretativa, quella della danza, che, oltre a enfatizzare il ruolo del corpo e del movimento, consente una lettura del lavoro come attività pratica e situata.

Parole chiave: Insegnamento - Corpo - Danza - Ricerca etnografica - Didattica

Teaching as Dance. An Ethnographic Pathway for studies on Teaching

Contextualise, identify, and describe the characteristics of the teacher's professional practice is not easy. Recent researches on work and the influence of the concept of practice have contributed to the budding of studies aimed to explain aspects of the work and to clarify its features compared to the knowledge and know-how. In the Practice Theory perspective, and considering the work as a performance, this article reports the results of a field study. The present paper draws attention to a particular category of analysis, the dance that not only emphasizes the role of the body and of movement, instead proposes a reading of the work as a practical and situated activity.

Keywords: Teaching - Body - Dance - Ethnographic research – Didactics

*Practice means to perform, over and over again
in the face of all obstacles, some act of vision,
of faith, of desire.
Practice is a means of inviting the perfection desired.
M. Graham*

Il ruolo e la funzione esercitati dal corpo, al pari del suo riconoscimento, tanto nell'immaginario collettivo, quanto nei costumi e nei valori, hanno, da tempo, scandito il passaggio ad una somatic

society (Turner & Rojek, 2001; Turner, 1996). Da strumento per caricare di energia e senso i simboli alla medievale rappresentazione dicotomica tra corpo (tentazione, corruzione, disordini) e spirito; dalle molteplici visioni rinascimentali (corpo maledetto, rinnegato, omesso, ma al contempo idealizzato, esaltato, contemplato) fino al superamento del dualismo mente-corpo attraverso l'idea di "*body subject*" e al riconoscimento della stretta connessione tra corpo, esperienza e identità, il corpo ha sempre rappresentato un elemento essenziale nella società umana (Mariani, 2004).

Il riscatto del corpo nella sua accezione moderna, consumatosi nei diversi studi di matrice prevalentemente fenomenologica, sociologica, antropologica, si è accompagnato a una sua più evidente emergenza sociale tanto da divenire elemento essenziale per il cambiamento della società (Mauss, 1979). I nostri stessi modi di essere sono, in fin dei conti, incorporati: apprendiamo pratiche e comportamenti che sono radicati nel nostro corpo. Un assunto ripreso da P. Bourdieu (2003) per distinguere tra *hexis* (comportamento di una persona, fatto di gesti, andatura, postura) e *habitus* (disposizioni attraverso cui esprimere le proprie attitudini, modo abituale di fare le cose) e che sarà alla base di numerose ricerche condotte, specie in chiave etnografica, sul rapporto tra corpo e società. Il corpo diviene, allora, essenziale per comprendere il cambiamento sociale: si pensi, ad esempio, al forte impulso che, a partire dagli anni '30 del secolo scorso, la fenomenologia ha esercitato concentrandosi non solo sulle sue possibili teorizzazioni, ma soprattutto sulle pratiche ad esso relative e sull'ideologia che le ha ispirate (Motterle, 2009).

Il sapere pratico è incorporato, meglio, è incarnato; è un sapere tacito e sensitivo (Polany, 1990), prodotto con il corpo e in esso serbato (Fenwick, 2003); ma è anche un sapere mediato dal corpo quale risorsa necessaria per acquisire una visione professionale e garantire una *performance* lavorativa efficace (Billett, 2009). Simili considerazioni hanno segnato una vera e propria virata negli studi sulla società, sulla conoscenza e sul significato, oltre che nelle ricerche sul lavoro e sull'apprendimento a esso correlato (Pastore, 2012), e modificato profondamente le categorie analitico-interpretative di riferimento (la rappresentazione teatrale, la *performance*, la coreografia).

Sullo sfondo dei *Workplace Studies*, della *dance research*, e delle indagini ricondotte all'*art-based educational research* (ABER), il presente articolo, sulla scorta di una preliminare indagine sul campo, tenta di rispondere alle seguenti domande: è possibile interpretare la professione docente in termini di *performance*, o meglio, come una danza? Come vive l'insegnante il suo corpo al lavoro? Quali aspetti caratterizzano la sua *performance*? E quali movimenti scandiscono la danza della sua pratica didattica?

Il corpo al lavoro: la *performance*

Le sostanziali innovazioni tecnologiche, sociali e scientifiche in atto negli ultimi anni hanno sensibilmente trasformato il mondo del lavoro, ma anche il modo di pensarlo e di viverlo. È soprattutto la sociologia del lavoro ad abbandonare le tradizionali categorie interpretative e percorrere nuovi itinerari d'indagine segnati dalla forte influenza dell'interazionismo simbolico e dell'etnometodologia: il lavoro, specie a seguito della pervasiva diffusione del concetto di pratica (Shilling, 2003; Schatzi, Knorr-Cetina, von Savigny, 2001), è inteso come spazio, contesto in cui si creano, si trasmettono e si conservano abilità specifiche. La prospettiva dei *Workplace Studies*, in particolare, si focalizza sulle pratiche lavorative intese come modalità di azione e conoscenza emergenti *in situ* dalla dinamica dell'interazione. Lavorare vuol dire conoscere e non solo saper applicare delle conoscenze. La conoscenza non è, del resto, "riposta" nella testa delle persone, ma è "agganciata", innervata al mondo materiale circostante e coinvolge integralmente i soggetti impegnati al lavoro in un

modo che esclude distinzioni e dicotomie tra mente e corpo (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Iori, 2006), tra teoria e azione. Il sapere così veicolato, oltre ad avere un orientamento pragmatico e una temporalità specifica, si avvale dei frammenti di conoscenza presenti negli oggetti, negli artefatti, nel mondo. Rilevante il ruolo esercitato dal corpo all'interno dei contesti lavorativi perché mediatore e custode di una conoscenza che, nella sua dimensione relazionale e partecipata (Gamelli, 2007), consente al soggetto di esprimere la propria singolarità.

Il corpo al lavoro impara, ma è al tempo stesso una risorsa per l'apprendimento¹: si impara a percepire i fenomeni e a individuare gli standard conoscitivi ritenuti validi per quello specifico contesto lavorativo. Numerosi gli studi al riguardo: dalle indagini di D. Sudnow (1978) sul modo di imparare a suonare il piano e sulla capacità dei pianisti di distinguere tra il movimento della mano destra e quello della mano sinistra alle ricerche sulla capacità di improvvisazione dei jazzisti e al loro "sapere delle mani" (Sparti, 2005); dagli studi sul ruolo dell'udito nei cantieri edili (Gherardi & Nicolini, 2001) alle classiche indagini di G. H. Mead che hanno evidenziato come il tatto e la manipolazione degli oggetti non solo consentano la conoscenza, ma facilitino la sua interiorizzazione (Mead, 1966) e di C. Goodwin (2003) sulla percezione dei colori. Secondo tali prospettive di analisi, il corpo si adatta e apprende attraverso la pratica; una pratica, che si concretizza in un agire quotidiano fortemente radicato nel contesto e nello spazio in cui agisce (Billett, 2010; 2009). Tutto ciò, in ambito lavorativo, si traduce in un concetto di competenza che va ben oltre la semplice qualificazione del livello di formazione posseduto. Il lavoro è allora letto come «attività espressiva più simile ad una *performance* che ad una routine di azioni prestabilite» (Bruni & Gherardi, 2007, p. 122).

La *performance*², ponendosi come un concetto direttamente influenzato da quello di competenza, fa riferimento ad un *saper agire* (Dirksmeier & Helbrecht, 2008) che richiama il dare senso, l'interpretare le situazioni da affrontare, l'essere in grado di progettare e realizzare azioni pertinenti rispetto al contesto. In tal senso, non può prescindere dal corpo. Intesa come atto pratico immediato, la *performance* si sviluppa nello spazio e nel tempo e si presenta come processo fluido e dinamico sempre pronto e reattivo agli stimoli e ai *feedback*, secondo quella che P. Manuzzi definisce "sintonizzazione corporea" (2009). Dirksmeier e Helbrecht (2008) pongono la *performance* su di un *continuum* ai cui poli si trovano l'arte (intesa come drammaturgia pianificata) e la vita quotidiana (quale pratica di adattamento e di improvvisazione). Il carattere della drammaturgia carica di senso logico l'agire che si declina allora come una storia di senso pianificata e organizzata nello spazio e nel tempo (in ogni *pièce* che si rispetti è possibile distinguere un prologo, un intermezzo con i suoi atti e un epilogo che rappresenta l'apoteosi dell'intera opera); la vita quotidiana, invece, pone attenzione alle *routine* che rivelano spesso l'inconsapevolezza della conoscenza tacita acquisita e mostrano il carattere improvvisato che gli eventi possono provocare all'interno dei diversi contesti. A metà strada tra l'arte e la vita quotidiana, la *performance* (Beckett & Morris, 2001) permette, così, «di prestare attenzione alla (e rendere conto della) sincronizzazione dei movimenti, del lavoro fatto dal corpo per orientarsi all'interno di diversi materiali, nonché del carattere "improvvisato" (nel senso di situato) dell'intero processo» (Bruni & Gherardi, 2007, p. 114).

Come pratica situata e come processo in continua evoluzione, l'efficacia della *performance* risulta condizionata dalla comunicazione e dall'interazione che il binomio *performer*-pubblico

¹ È in quest'ottica che A. Erbetta definisce il corpo come luogo di autoformazione dell'uomo (2001).

² Il termine *performance* deriva da *parfournir* e letteralmente significa portare a termine qualcosa in modo esaustivo.

costituisce. Si tratta di una concessione di responsabilità relativa alla riuscita della *performance* stessa che l'attore riconosce nel destinatario del significato culturale e dell'informazione/messaggio. Il *feedback* che il *performer* riceve dagli osservatori (Goffman, 1988) permette, infatti, di mantenere il controllo della situazione.

La *performance* non è qualcosa di astratto o isolato; rientra, piuttosto, in ogni ambito della vita (Dirksmeier & Helbrecht, 2008), ed è il concetto di pratica a permettere di interpretare le *performance* come *scenari vissuti* (Butler, 2008). Dirksmeier e Helbrecht nella loro *Non-Representational Theory* si prefiggono di studiare la *performance* come prodotto dell'azione messa in scena dal corpo. Eventi e azioni sono così definiti nella loro immanenza temporale. Abbandonando l'idea di un "conoscere" inteso in senso scientifico, questa teoria si focalizza sulle modalità che il soggetto utilizza per conoscere e apprendere. Nel rifiutare una conoscenza *extracted post hoc* dalla realtà, studia così le pratiche quotidiane come incarnazione e incorporamento di una cultura e cerca di rinforzare la creatività dei metodi performativi utili allo studio degli eventi.

L'attenzione al corpo e alla conoscenza pratica ancorata al contesto in cui si opera, consentono di ricorrere ai concetti di *performance* e di coreografia. In tale ottica, la danza che il *performer* mette in scena diverrebbe una categoria di analisi pertinente per raccogliere informazioni e linee interpretative sul lavoro agito. Precisiamo però come la danza non si limiti, in questo caso, alla sola espressione di emozioni e sentimenti; piuttosto rimanda alla dimensione culturale e in parte anche ideologica che caratterizza la *performance* stessa. Il lavoro è inteso allora come il risultato di processi di mediazione, interazione, negoziazione sociale: del resto, è proprio il carattere sociale a permettere di distinguere tra diversi stili coreografici e quindi tra la riuscita, o meno, di una buona *performance*.

Corpo e danza: percorsi di analisi

La danza comincia con il corpo, con la consapevolezza del corpo che diviene mezzo di contatto e di comunicazione con gli altri. Non a caso, la danza è sempre esistita, in qualsiasi cultura e società umana, assolvendo funzioni artistiche, sociali, religiose (si pensi alle cosmogonie dei grandi miti o ai rituali di genere e di comportamento socialmente accettabili). L'osservazione della *performance* come categoria di analisi sposta il *focus* sul modo in cui il mondo sociale utilizza i corpi e attribuisce a essi una forma. Gli studi e le letture post-moderne hanno per lo più interpretato la danza come testo (coreografie): la danza come *performance* ha, invece, un'immediatezza che non può essere colta da discorsi e analisi disincarnate. La danza è esperienza del corpo e il corpo diviene mezzo, strumento, materiale attraverso cui esplicitare pratiche, gesti, movimenti, abilità e saperi (Wainwright & Turner, 2003; 2004).

Annullando la separazione mente-corpo tipica della cultura occidentale, la danza ha rappresentato un oggetto di grande interesse durante tutto il secolo scorso. È soprattutto la prospettiva dell'etnografia e della *dance research*³ a porre particolare attenzione al corpo, al movimento, all'analisi della danza come esperienza corporea, oggetto estetico e processo sociale e culturale. Un desiderio di comprensione sublimato nei tentativi, diversi e numerosi, di predisporre un sistema di codifica e di notazione dei movimenti che fosse rigoroso e universale e tale da sottrarre la scrittura coreografica all'unicità del momento esecutivo e all'arbitrarietà della tradizione orale e della memoria dei danzatori. Il più noto è quello della *Cinetografia labaniana*, meglio conosciuta come *Labanotation*. R. Laban

³ V.J. Janesick (2000; 1994) in particolare ricorre alle categorie della danza e della coreografia per la ricerca qualitativa. Dal minuetto all'improvvisazione, la ricerca e i suoi *step* prendono forma e consistenza attraverso il lavoro del ricercatore/coreografo che dirige l'intero processo.

(1999; 1975) tentò di elaborare una filosofia della danza⁴ con lo scopo non solo di elevare questa disciplina ad una più alta dignità artistica, ma di attribuirle un ruolo essenziale per la comprensione che i soggetti possono sviluppare della propria esistenza. Si parla, in tal senso, della *choreosofia* (la conoscenza del movimento) e delle relative branche: *choreografia* (studio e scrittura del movimento), *choreologia* (studio della grammatica e della sintassi del linguaggio dei movimenti), della *coreutica* (studio pratico delle forme del movimento) e dell'*eucinetica* (teoria della dinamica e del ritmo) (Oliva, 2005).

Nella Labanotation si utilizza un approccio analitico-funzionale per lo studio del movimento attraverso un'ottica fisico-matematica; la codifica ricorre, infatti, ai parametri di *peso*, *spazio*, *flusso* ed *energia*⁵. Per Laban i caratteri essenziali della personalità sono comprensibili a partire dall'osservazione dei movimenti: «il pensiero è manifesto nei cambiamenti spaziali, la percezione nel peso, la sensibilità nel flusso e l'intuizione nel tempo» (Oliva, 2005, p. 62). Ogni fase del movimento rivela pertanto qualcosa.

Il corpo, pensato come strumento al servizio dell'arte del movimento, si differenzia da tutti quegli strumenti che costituiscono un'estensione del corpo stesso (come avviene, ad esempio, nella pittura o nella scultura). È immediatamente dato, per cui sono necessarie un'estrema consapevolezza dei suoi significati e un'ottima padronanza dei suoi schemi.

Nel tentativo di analizzare la pratica didattica in termini di *performance* si è cercato di individuare le caratteristiche peculiari della “coreografia dell'insegnante” in classe quale risposta attiva non solo alle reazioni degli altri (*in primis* gli studenti), ma anche allo spazio circostante⁶. La codifica Laban, nel catturare le *performances* dell'insegnante, ha fornito una prima comprensione delle dinamiche messe in scena (movimenti, stili di insegnamento, gestione didattica) e ha permesso di trascrivere tali coreografie uniche e non ripetibili mostrandole come il prodotto di un *responsive body* in grado di reagire in modo pertinente agli stimoli provenienti dall'esterno⁷.

Insegnamento come danza: il protocollo di indagine

La considerazione delle pratiche lavorative come pratiche vissute e incarnate ha permesso di descrivere l'insegnamento facendo ricorso a una categoria flessibile sebbene alquanto insolita: la danza. L'analisi condotta in queste pagine, come già precisato, propone una categoria “altra” per analizzare, indagare, studiare e comprendere il lavoro dell'insegnante.

Il percorso di indagine, condotto presso la scuola primaria A. Morea di Alberobello (BA), ha inteso, in prospettiva etnografica, studiare sul campo le pratiche di insegnamento lette come

⁴ Secondo tale filosofia l'uomo è composto da tre parti fondamentali: corpo, spirito e anima. Queste tre parti sono inscindibili e si sviluppano secondo un rapporto d'interdipendenza: sentimenti, pensieri, emozioni influenzano e sono al contempo influenzati da gesti e movimenti.

⁵ Il peso del corpo segue la legge di gravità; lo scheletro è un sistema di leve attivate da nervi e muscoli mediante cui il corpo si muove nello spazio; i centri nervosi controllano il movimento reagendo a stimoli interni ed esterni; i movimenti hanno una loro durata nel tempo misurabile in modo esatto e vengono azionati da un'energia prodotta da un processo di combustione interno al corpo.

⁶ È questo un punto nodale non solo delle riflessioni sulla danza contemporanea, ma di tutte quelle tecniche di improvvisazione, come ad esempio la *Contact Improvisation* (una forma di danza ideata da S. Paxton al fine di esplorare nuove possibilità di movimento al di fuori di schemi di movimento codificati), che in quest'ambito cercano di esplorare e sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio corpo prima ancora di interrogarsi sul come *apparire* al di fuori di esso.

⁷ Una pronta reattività agli stimoli esterni presuppone un'alta consapevolezza dei propri movimenti e impulsi e, quindi, del proprio corpo. È qui che si delinea, nello specifico, la sostanziale differenza fra l'aver un corpo e l'essere un corpo.

coreografie⁸ che determinano una vera e propria *performance*, con un *prologo*, un *intermezzo* e un *epilogo*. A tal fine sono stati impiegati tre differenti strumenti: osservazione non partecipante con descrizioni carta e penna, videoregistrazioni e codifica Laban.

L'indagine ha interessato tre insegnanti con diversa esperienza professionale (junior, esperto, senior) riprese e osservate nel corso delle lezioni. Per le osservazioni, ci si è avvalsi, oltre che delle descrizioni carta e penna, in seguito rielaborate e riorganizzate, di due griglie di osservazione⁹. La prima (Tab. 1), costruita sulla base della letteratura (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2007) è servita ad analizzare la pratica delle insegnanti rispetto alle azioni/step caratterizzanti una "lezione tipo". Tale strumento ha permesso di raccogliere informazioni non solo sull'azione didattica declinata nell'arco temporale della lezione, ma di distinguere la pratica professionale delle docenti osservate individuando le peculiarità del loro stile didattico. La griglia delle azioni didattiche è stata compilata direttamente sul campo, durante la sessione di osservazione, segnando le azioni didattiche effettivamente messe in atto dalle insegnanti.

Azioni didattiche insegnante	Data
Contestualizzazione	
Accertamento delle conoscenze precedenti	
Individuazione punti tematici	
Preparazione all'apprendimento	
Interazione - complementarità dei processi	
Analisi dei punti tematici	
Invito ad operare il <i>feedback</i>	
Distribuzione degli organizzatori	
Schema riassuntivo	
Discussione collettiva	
Fissazione – verifica	
Conclusioni	

Tabella 1. Griglia di osservazione azioni didattiche.

La seconda griglia di osservazione, costruita per cogliere i movimenti delle insegnanti (Tab. 2), è formata invece da 12 categorie: sette per il busto, quattro per il capo, una per l'eventuale assenza dalla classe dell'insegnante. Per questa griglia, la comparsa di ogni categoria è stata segnata secondo una frequenza di 10 secondi ad intervallo per un totale di 60 intervalli. Per ogni intervallo è stata segnata la presenza sia di una categoria riguardante il busto, sia di una riguardante il capo. Tale operazione è stata effettuata sulle videoregistrazioni realizzate durante le ore di lezione.

CATEGORIE	GIORNO:			INSEGNANTE																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Immobile																					
Gesticola mentre è seduto																					
Gesticola mentre è in piedi																					

⁸ In un'opera, secondo una logica drammaturgica, è possibile distinguere tra:

– *prologo*, in cui sono presenti l'introduzione storica e la contestualizzazione della storia presentata;

– *intermezzo*, suddiviso in atti e all'interno del quale la storia si evolve;

– *epilogo*, in cui tutte le vicende giungono a termine e predomina l'apoteosi di tutte le capacità tecnico-artistiche dei ballerini.

⁹ Le griglie sono state validate durante le osservazioni delle azioni del docente del corso di Didattica generale anno accademico 2010-2011.

Gesticola mentre cammina																			
Avvicinamento																			
Uso di strumenti																			
Management spazio																			
Fuori scena																			

Tabella 2. Griglia di osservazione dei movimenti.

CATEGORIE	GIORNO:				INSEGNANTE															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Muove il capo mentre è in piedi																				
Muove il capo mentre è seduto																				
Muove il capo mentre cammina																				
Immobilità del capo																				

Tabella 2. [Continua].

Le sessioni di osservazione sono state così strutturate: ogni singola lezione della durata di 60 minuti è stata suddivisa in due sessioni da 20 minuti di descrizioni carta e penna e compilazione delle griglie, intervallate, con il consenso delle insegnanti, da due sessioni di 10 minuti di videoregistrazione. Il materiale videoregistrato e i dati raccolti con la griglia dei movimenti sono stati infine utilizzati per la stesura della codifica Laban che ha consentito di sintetizzare il materiale raccolto e di trasferirlo in una serie di simboli esplicativi dei movimenti delle insegnanti e tali da poter essere associati a specifici movimenti della danza.

Le componenti essenziali presenti nella Labanotation (versione LabanWriter 4.4) sono:

- il corpo (*che cosa?*)
- lo spazio (*dove?*)
- il tempo (*quando?*)
- il modo di esecuzione nello spazio (*come?*)

Alla stregua di un pentagramma, la staffa rappresenta il supporto su cui inserire la simbologia che caratterizza il movimento (Fig. 1). L'asse centrale divide il corpo in due parti, destra e sinistra. Parallelamente all'asse centrale ci sono altre due barre laterali, a destra e a sinistra, che permettono di localizzare le diverse parti del corpo. La scrittura si sviluppa dal basso verso l'alto. In base alla posizione del simbolo all'interno delle colonne cambia la parte del corpo di riferimento. Il simbolo base è il rettangolo, cui si aggiungono altri simboli riferiti alle diverse direzioni. Questi simboli possono essere di tre tipi: neri (livello basso), bianchi con un punto al centro (livello medio) e a righe trasversali (livello alto).

La lunghezza del simbolo indica la durata del movimento in questione. Ognuno di questi simboli base contiene, dunque, quattro informazioni: il *tempo* (lunghezza del simbolo), la *direzione*

(forma del simbolo), il *livello* (colore del simbolo) e la *parte del corpo in movimento* (posizione rispetto all'asse centrale).

Il tempo è suddiviso in intervalli regolari segnati sull'asse centrale (ogni intervallo equivale a un conto/battuta).

Per quanto riguarda il peso del corpo, indicato lungo l'asse centrale della staffa, è possibile individuare diverse opzioni:

- invarianza
- cambiamento
- trasferimento
- assenza
- rotazione

La descrizione del movimento può essere ulteriormente affinata attraverso la combinazione di più simboli (generalmente in aggiunta ai simboli base) che ne individuano le diverse caratteristiche.

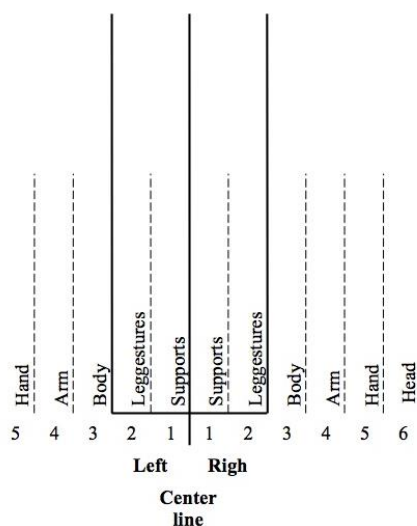


Figura 1. Staffa standard.

Analisi coreutica delle pratiche di insegnamento

Alla luce dei dati raccolti, tenderemo ora di utilizzare i tre momenti caratterizzanti l'“ossatura” di un balletto per interpretare le pratiche lavorative delle insegnanti osservate. Precisiamo che avendo osservato le docenti per 60 minuti non si è riusciti a seguirle per la durata dell'intera *performance*. Per avvicinarci alla struttura drammaturgica e predisporre un'interpretazione quanto più possibile completa, utilizzeremo, pertanto, un “pezzo” di lezione di ciascuna insegnante che rappresenterà così una sezione della nostra “opera da montare”.

Per il prologo si è fatto riferimento ai dati ricavati durante la prima ora del primo giorno di osservazione dell'insegnante MN.

Ci troviamo in una classe prima. Lo spazio è molto ridotto, quasi affogato. I piccoli banchi sono disposti a coppia e divisi in tre file. Gli alunni possono passare solo uno alla volta. Vicino alla cattedra, posta in modo centrale rispetto ai banchi c'è la lavagna e sulla destra l'armadio per il materiale didattico. Ci sono molta luce e tanto colore in quest'aula per i vari cartelloni appesi alle pareti. MN è sulla soglia della porta e accoglie gli alunni che arrivano in classe, poi si sposta e si siede dietro la cattedra. Intenta a preparare il suo materiale, saluta i ritardatari alzando, di rado, il capo, assorta nei suoi pensieri. Gli alunni si stanno ancora sistemando quando, quasi in modo distratto, muove gli oggetti posti sulla cattedra: il portapenne, l'agenda, il metronomo, il coniglietto di pasta di sale. L'effetto che se ne ricava è la creazione di una vera e propria linea, quasi una barriera sul bordo della cattedra. MN, forse perché ancora professionalmente giovane, segna, o meglio, disegna il suo spazio scenico cambiando più volte il posto di ogni singolo oggetto. Terminata questa operazione (I sessione di osservazione), alza la testa e il busto come se fosse pronta per cominciare. Le sue azioni didattiche sono focalizzate per lo più sulla dimensione del *warm-up* (è la prima ora della giornata): *prepara i suoi alunni all'apprendimento e contestualizza i contenuti della lezione* richiamando quanto fatto il giorno prima (Tab. 3). Nel corso della lezione (II sessione di osservazione), però, MN difficilmente è ferma: si muove, e molto, attestando prossimità ai bambini. L'osservazione dei suoi movimenti evidenzia, infatti, come tenda a raggiungere gli alunni per aiutarli nello svolgimento degli esercizi assegnati. L'organizzazione dello spazio scenico, le categorie dell'*avvicinamento* (A) e del *movimento del capo mentre è in piedi* (MC/P) caratterizzano la sua lezione (Fig. 2).

Azioni didattiche	
Contestualizzazione	1
Accertamento delle conoscenze precedenti	
Individuazione punti tematici	
Preparazione all'apprendimento	1
Interazione - complementarità dei processi	
Analisi dei punti tematici	1
Invito ad operare il <i>feedback</i>	1
Distribuzione degli organizzatori	1
Schema riassuntivo	
Discussione collettiva	
Fissazione – verifica	1
Conclusioni	

Tabella 3. Azioni didattiche insegnante MN.

Insegnante: MN Giorno 1

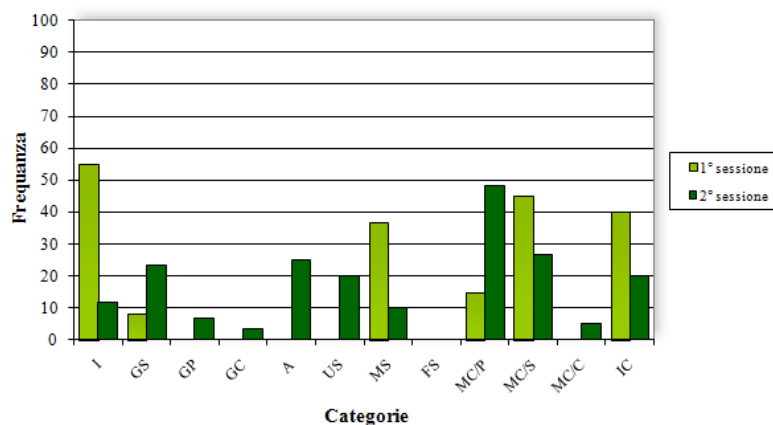


Figura 2. Movimenti insegnante MN.

La codifica Laban del repertorio di MN mostra come i suoi movimenti, quasi mai, occupino un tempo superiore ai due conti¹⁰. MN alterna cioè momenti di immobilità (del corpo, ma non del capo) a momenti in cui si muove abbastanza velocemente. Le prime staffe sono relative al *warm-up* della lezione: tra *pirouettes* e piccole corse MN prende possesso dello spazio con la sua presenza. Le staffe successive evidenziano come il fronte cambi spesso (perché appunto si rivolge e si avvicina agli alunni) e come sia presente il *floorplan* (i cambiamenti sono dovuti ai percorsi seguiti nello spazio). Gli spostamenti di MN sono sempre molto repentini (RUN) evidenziati dalla presenza di più simboli direzionali in un solo conto (Fig. 3).

Le staffe consentono di focalizzare meglio i passi caratterizzanti il suo *pezzo*. Nonostante si muova spesso e abbastanza velocemente, traspaiono delle pose specifiche. I *demi bras* sono frequenti e mostrano una posizione delle braccia generalmente usata come preparazione o conclusione di sequenze di movimenti. È una posizione aperta al pubblico in cui la ballerina è sempre leggermente protesa in avanti: MN cerca il contatto e il confronto con gli alunni; è pronta per interagire con loro. Dopo le rapide *pirouettes* che identificano i numerosi cambi di direzione, un'altra posa che si può identificare è quella del *tendu derrière*. Si tratta di una posa assai semplice, detta anche *classical pose*: è di preparazione a una sequenza con una gamba dietro e leggermente piegata. Sono pose e movimenti abbastanza lenti e con una bassa complessità. Durante il *prologo*, infatti, l'obiettivo non è la dimostrazione di abilità tecniche e fisiche, ma la presentazione di una storia e la contestualizzazione dello spazio scenico esplicitata, a volte, anche durante una pantomima.

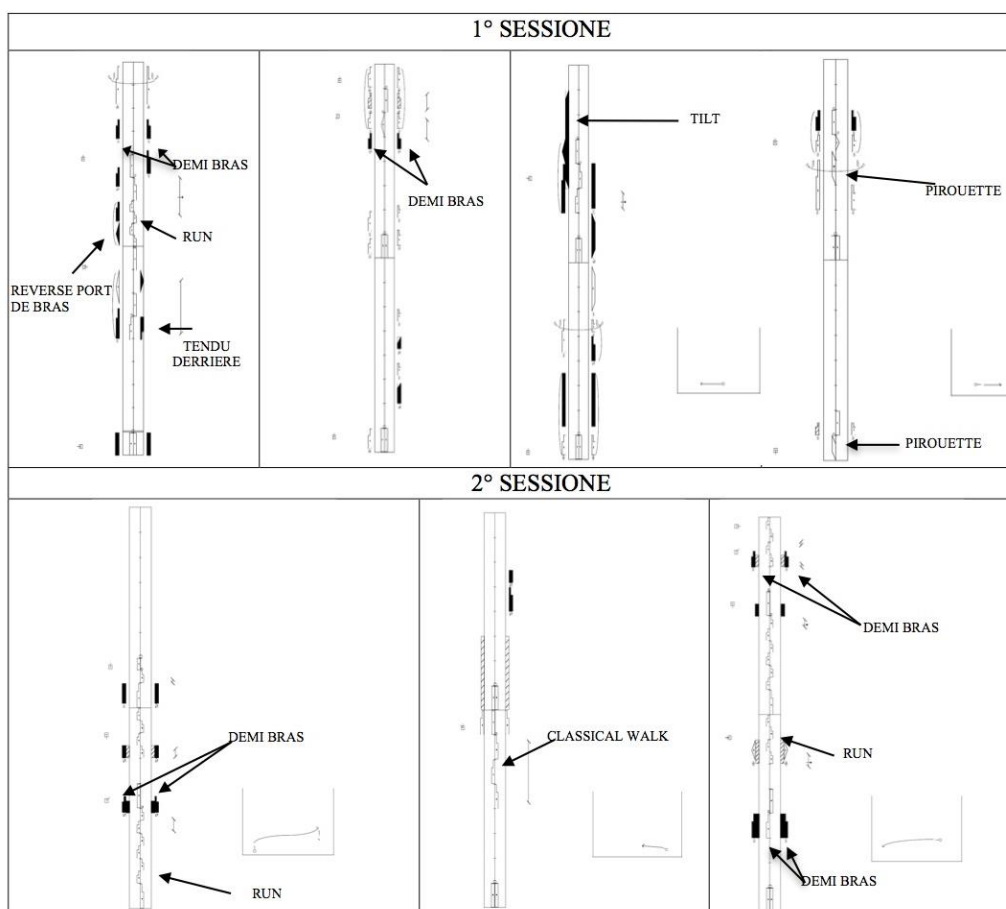


Figura 3. Staffe insegnante MN.

¹⁰ Nonostante si tratti di un adagio, ogni conto ha una durata inferiore al secondo.

Per la rappresentazione del nostro *intermezzo* consideriamo la *performance* dell'insegnante F, nello specifico, la prima lezione osservata. Ci troviamo in una classe quinta: siamo nel pieno della giornata scolastica. Colpisce l'ordine e la "sobrietà" della classe. I banchi sono staccati uno dall'altro e disposti in modo frontale alla cattedra. Fra le insegnanti osservate F vanta una più lunga esperienza nel mondo della scuola. La sua *performance* didattica si presenta fin da subito come poco movimentata. La lezione, già iniziata da un'ora, si snoda abbastanza lentamente, perché F sta eseguendo l'*accertamento* e la *verifica delle conoscenze precedenti* per passare a un nuovo argomento dell'unità didattica sul testo poetico (I sessione di osservazione). Mancano solleciti e *inviti ad operare un feedback* così come la promozione di una *discussione collettiva tra gli alunni* e la *distribuzione degli organizzatori* (Tab. 4).

Azioni didattiche	
Contestualizzazione	
Accertamento delle conoscenze precedenti	1
Individuazione punti tematici	
Preparazione all'apprendimento	
Interazione - complementarietà dei processi	
Analisi dei punti tematici	
Invito ad operare il <i>feedback</i>	1
Distribuzione degli organizzatori	1
Schema riassuntivo	
Discussione collettiva	
Fissazione – verifica	1
Conclusioni	

Tabella 4. Azioni didattiche insegnante F.

L'insegnante tende ad accentrare su di sé tutta l'attenzione: colpisce però come riesca a far questo stando semplicemente dietro la cattedra (in piedi o seduta), limitandosi a muovere solo il capo. Le uniche occasioni di "avvicinamento" e di contatto si verificano quando gli alunni si muovono verso di lei (Fig. 4). Sebbene resti prevalentemente seduta, F mantiene però il controllo della classe così come evidenziano i costanti movimenti del busto e del capo mentre è in piedi o seduta e il continuo gesticolare delle mani. La sua pratica didattica si presenta, infatti, come una danza prevalentemente statica, fatta per lo più di *port de bras*. La lezione si snoda attraverso discussioni sempre guidate dall'insegnante che assorbe su di sé tutta l'attenzione (II sessione di osservazione). Non ci sono, infatti, confronti spontanei tra gli alunni in cui la figura dell'insegnante "scompare".

Tale analisi dimostra la sostanziale "semplicità" della sua lezione: elemento contrastante nell'associazione tra la lezione e la variazione di repertorio cui è stata abbinata.

Le staffe elaborate evidenziano quanto già emerso rispetto alla *performance* di F che nella prima sessione è ferma sul posto, in piedi; sporadicamente muove le braccia, e quando lo fa, i movimenti sono lenti e morbidi (Fig. 5). Nelle ultime tre staffe (II sessione di osservazione), invece, l'insegnante appare seduta. I suoi gesti sono ancora meno frequenti. Non è possibile riconoscere dei passi particolari perché è sempre seduta dietro la cattedra, in una posizione chiusa. Resta però il punto focale dello spazio scenico: nonostante resti prevalentemente sul posto, l'insegnante F è l'attore principale sulla scena. Il contesto della sua lezione, per questo, è paragonabile ad un *solo*, alla *variazione* di repertorio dell'*étoile*.

Per passare all'*epilogo* analizziamo la *performance* di ML, insegnante in una classe prima. La sua azione didattica può essere da subito associata a un preciso momento della struttura di un balletto: la

danza di carattere. In questa danza, il personaggio principale è laterale rispetto allo spazio scenico, ma tutto quel che accade è sempre in relazione alla sua persona. In scena c'è il popolo con le sue danze caratteristiche (in queste danze partecipano molti danzatori, per cui il palcoscenico è completamente occupato dalla loro presenza). La regina, o in ogni caso la protagonista, pur essendo laterale, continua a esibirsi in una tanto essenziale, quanto espressiva pantomima fatta di gesti quotidiani, senza una

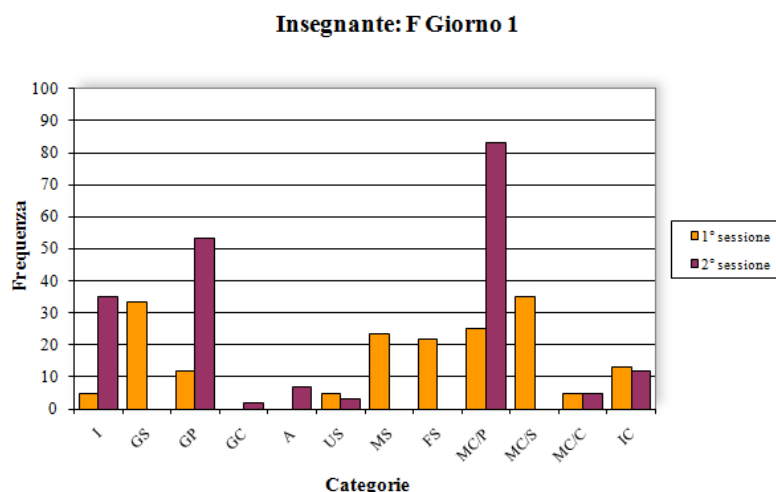


Figura 4. Movimenti insegnante F.

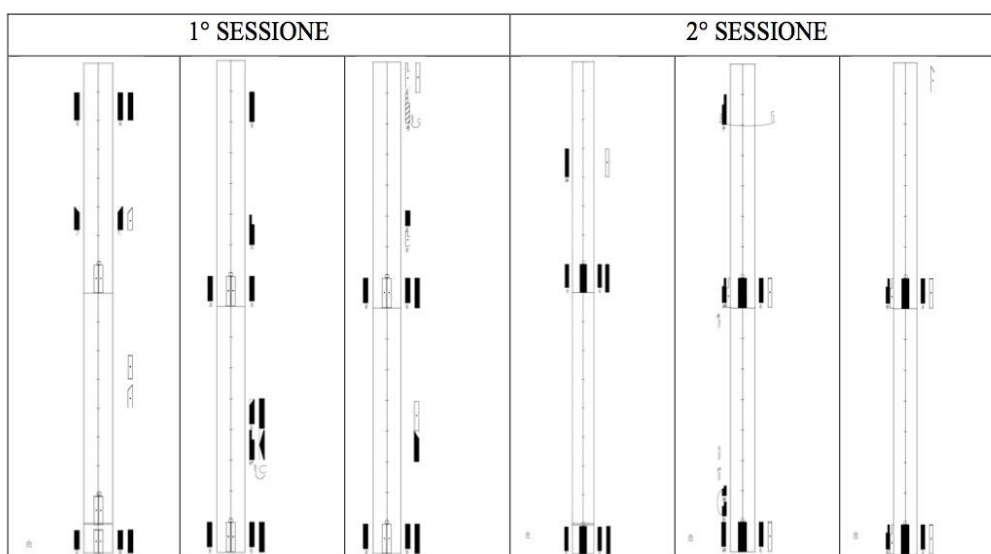


Figura 5. Staffe insegnante F.

coreografia particolare, mentre guarda il popolo. Simile scenario esprime perfettamente ciò che accade durante la lezione presa in analisi. Aspetto confermato anche dall'organizzazione dello spazio nella classe: la cattedra non è del tutto centrale e i banchi sono posizionati in modo sparso; gli alunni si alzano di continuo e si spostano liberamente. C'è un costante brusio di sottofondo.

Dall'analisi delle sue azioni didattiche (Tab. 5) è possibile notare come la lezione di ML si caratterizzi per la natura interattiva centrata principalmente sul *dialogo con gli alunni*. Si nota però la mancanza di uno *schema riassuntivo* e di una *fissazione-verifica dei contenuti presentati* e, trattandosi dell'ultima ora di lezione, delle *conclusioni*¹¹.

¹¹ La lezione termina, infatti, in maniera rapida e brusca.

Il repertorio presentato da ML si presenta sostanzialmente statico. Spesso ML resta completamente ferma. I dati confermano una caratteristica predominante della sua *performance*: la centralità della sua persona (Fig. 6). Oltre alla frequenza con cui *muove il capo mentre è seduta*, è da rimarcare la categoria dell'*avvicinamento*. Sono però gli alunni a muoversi verso di lei: ML resta seduta, non gesticola molto e le relative categorie (GS, GP, GC) compaiono di rado. Manipola spesso gli oggetti

Azioni didattiche	
Contestualizzazione	
Accertamento delle conoscenze precedenti	
Individuazione punti tematici	
Preparazione all'apprendimento	
Interazione - complementarità dei processi	
Analisi dei punti tematici	
Invito ad operare il <i>feedback</i>	1
Distribuzione degli organizzatori	1
Schema riassuntivo	
Discussione collettiva	1
Fissazione – verifica	
Conclusioni	

Tabella 5. Azioni didattiche insegnante ML.

attorno a sé (prevalentemente quaderni e materiale didattico) specie quando è in piedi, ma non mentre cammina. Nella prima sessione le categorie predominanti sono quelle relative ai movimenti corrispondenti ai momenti in cui è seduta. Si tratta della correzione di una consegna svolta in classe e ML è seduta dietro la cattedra.

Insegnante: ML Giorno 2

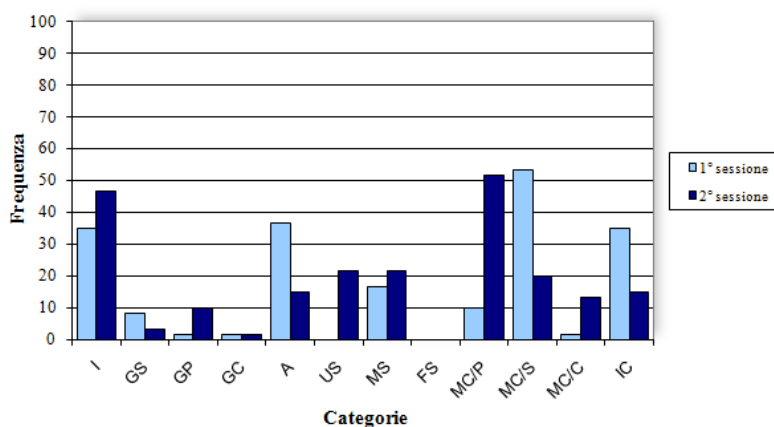


Figura 6. Movimenti insegnante ML.

La lezione di ML si caratterizza poi per la gestione di un evento critico: gli alunni sono ripresi perché qualcuno ha scritto il quaderno di una bambina. Soprattutto nella seconda sessione, ML molto spesso è in piedi (dai movimenti del capo è evidente che resta in piedi per più dell'80% della sessione). Il proporzionale aumento delle categorie MC/P, MC/C, US e MS è relativo al momento "critico" sopra descritto. Gli alti livelli di immobilità e la presenza di una, seppur minima, percentuale della categoria MC/S, rispecchiano la conclusione della lezione che termina in una frettolosa consegna e in un "buio" della scena.

Passiamo ora alla codifica Laban. Nelle prime cinque staffe presentate (Fig. 7), il *floorplan* indica come l'insegnante occupi l'intero spazio scenico: la lezione è stata sospesa mentre ML passa tra i banchi riprendendo gli alunni per il loro comportamento indisciplinato.

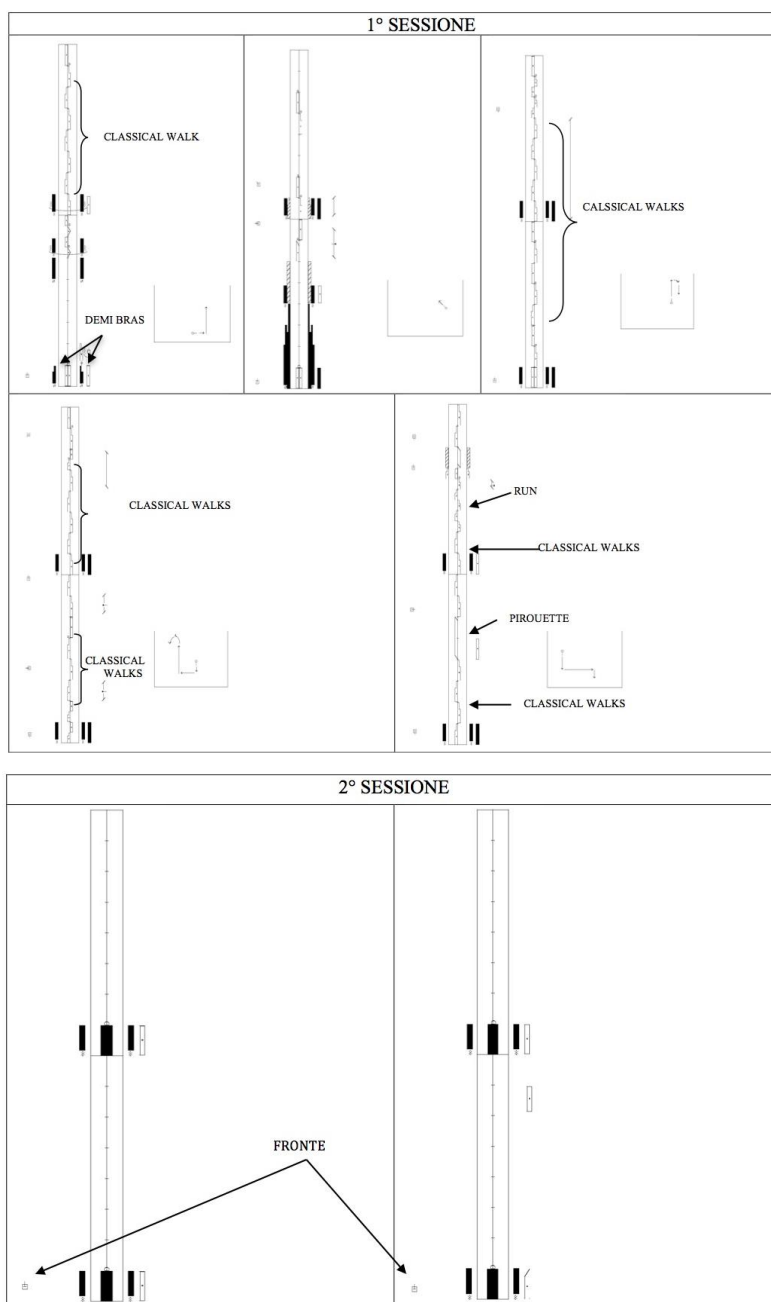


Figura 7. Staffe insegnante ML.

Come la prima insegnante, ML, infatti, si muove frequentemente con dei *classical walks* molto lenti, passi impostati, generalmente utilizzati durante le introduzioni delle variazioni. Le ultime due staffe sono relative alla seconda sessione, compresa la conclusione della lezione. I movimenti qui sono ridotti al minimo: ML è seduta e dai simboli relativi al fronte è possibile notare come l'insegnante sia sempre rivolta verso la classe.

Conclusioni: a passo di danza

Tre *performance*, tre stili didattici molto diversi. Non è nostro obiettivo esprimere valutazioni in merito alla loro efficacia; piuttosto, analizzate le azioni delle insegnanti, cerchiamo ora di capire quanto siano corrispondenti e pertinenti rispetto alla logica drammaturgica di un'opera.

La pratica didattica di MN può essere accostata ad una *performance* dinamica e briosa. È evidente come curi molto la sua preparazione e come sia attenta alla dimensione del *feedback* dei suoi interlocutori. Si mostra sicura e concentrata, ma i suoi movimenti fatti di scatti e di cambi repentini rimandano a una *performance* ancora poco fluida e armoniosa: è probabile si possa imputare tale aspetto alla sua giovane età. La sua *performance* è associabile al prologo per la sua dinamicità e per il modo in cui cattura l'interesse dei suoi interlocutori (i suoi piccoli alunni).

La *performance* di F, invece, appare decisamente statica. Come si evince dalle analisi condotte, l'insegnante riveste sempre un ruolo centrale sulla scena. Le è sufficiente muovere il capo e, a volte, le braccia, per avere l'attenzione degli alunni e mantenere il controllo della classe. Per questo, la sua *performance* è accostabile a una variazione, sia per la centralità della ballerina, sia per quelle che sono le sue capacità tecnico-espressive (si pensi alla potenza evocativa delle *performance* "plastiche" di Martha Graham). Per quanto attiene la logica drammaturgica, invece, solo in parte, la *performance* di F sembra corrispondere all'intermezzo. La sua pratica non segue precisamente la logica di un percorso coreografico sia per la collocazione temporale (di solito, le variazioni dei solisti e degli *étolie* sono al termine dell'opera, per il loro crescendo nelle dinamiche e per l'apoteosi delle loro coreografie che raggiungono il massimo di bellezza e complessità) sia per le caratteristiche sopra richiamate.

Infine ML, con la sua *performance* "latente", priva di una vera e propria coreografia e con una pratica didattica scandita da gesti routinari, poco espressivi e poco attenti al confronto e all'efficace interazione con gli altri protagonisti che si muovono sulla scena.

L'analisi e le interpretazioni qui ricavate si riferiscono ad alcuni momenti della giornata di ciascuna insegnante: i dati raccolti non hanno, infatti, permesso di coprire l'intero arco temporale di una "classica" lezione. Nell'opera "montata" e creata dalle lezioni delle insegnanti osservate non è stato possibile riscontrare la presenza di una vera e propria logica drammaturgica. Tale ricerca ha però mostrato come sia possibile analizzare la pratica dell'insegnamento interpretandola con le categorie tipiche di una *performance* artistica con precise regole e sequenze. Riuscire a contestualizzare, descrivere e individuare le caratteristiche peculiari dell'insegnamento, ricercando possibili itinerari di senso, non è certo facile. Lo sforzo di riflessione condotto in queste pagine è ancora lontano dal fornire risposte esaustive. Diversi, infatti, gli interrogativi e le possibili piste di ricerca che da qui in avanti si dipanano: l'insegnante come dispone gli oggetti nello spazio? Si muove in classe con fluidità? Come si destreggia tra i vari strumenti e come coordina le diverse azioni per svolgere in modo competente (scioltezza e ritmo) il suo lavoro? Che tipo di conoscenza veicola il suo corpo nella sua attività lavorativa? Quale la coreografia delle sue routine (la destrezza del corpo)?

Le risposte a tali interrogativi non possono prescindere da una riflessione e da una ricerca scisse dalla pratica. Si rende a tal punto necessaria un'indagine che, come qui ribadito, sia a diretto contatto con il mondo pratico e concreto dell'insegnante.

Come un *pas de bourrée* (passo di raccordo o di collegamento) di preparazione per un *piqué arabesque* di grande complessità, tale itinerario di ricerca cerca di porsi come collegamento per possibili futuri itinerari di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Adshead-Lansdale, J. (Ed.) (1999). *Dancing texts: Intertextuality in interpretation*. London: Dance Books.
- Beckett, D. & Morris, G. (2001). Ontological performance; Bodies, identities and learning. *Studies in Education of Adults*, 33(1), 35-48.
- Billett, S. (2009). Changing conceptions of work and work practice. In R. McLean, D. N. Wilson, & C. Chinine (Eds.), *International Handbook on Education for the World of Work* (pp. 175-187). Dordrecht: Academic Publication.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice*. Dordrecht: Springer.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Milano: Cortina.
- Bruni, A., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Butler, S. (2008). Performance, art and ethnography. *Qualitative Social Research*, 9/2(34).
- Contini, M. G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dirksmeier, P., & Helbrecht, I. (2008). Time, non-representational theory and the “performative turn” – Towards a new methodology. *Qualitative Social Research*, 9/2 (55).
- Erbetta, A. (a cura di) (2001). *Il corpo spesso. Esperienze letterarie e vissuti formativi*. Torino: UTET Università.
- Fenwick, T. (2003). Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123-141.
- Gamelli, I. (2007). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Maltemi Editore.

- Gherardi, S. & Nicolini, D. (2001). Il pensiero pratico: una etnografia dell'apprendimento. *Rassegna italiana di sociologia*, 2, 231-256.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Goffman, E. (1988). *L'interazione strategica*. Bologna: Il Mulino.
- Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere*. Roma: Meltemi.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousand Oaks: Sage.
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379-399). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laban, R. (1975). *A life for dance: Reminiscences*. London: Mac Donald & Evans.
- Laban, R. (1999). *L'arte del movimento*. Macerata: Ephemeria.
- Manuzzi, P. (2009). Sulla pesantezza e la leggerezza dell'educare. In I. Gamelli (a cura di), *I laboratori del corpo* (pp. 23-29). Milano: Cortina Editore.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Mauss, M. (1979). *Sociology and psychology*. London: Routledge.
- Mead, G. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti.
- Motterle, L. (2009). L'esperienza dell'altro nella Contact Improvisation: un percorso fenomenologico dall'aver all'essere. *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, 1, 59-78.
- O'Loughlin, M. (1998). Paying attention to bodies in education. Theoretical resources and practical suggestions. *Educational Philosophy and Theory*, 30(3), 275-297.
- Oliva, G. (2005). *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

Pastore, S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini.

Polanyi, M. (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.

Schatzki, T., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The Practice turn in contemporary theory*. London: Routledge

Shilling, C. (2003). *The body and social theory*. London: Sage Publications.

Sparti, D. (2005). *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand: The organization of improvised conduct*. Harvard: Harvard University Press.

Turner, B. S. (1996). *The Body & society: explorations in social theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Turner, B. S., & Rojek, C. (2001). *Society and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Wainwright, S. P., & Turner, B. S. (2003). Ageing and the dancing body. In C. Faircloth (Ed.), *Ageing Bodies: Meanings and perspective* (pp. 259-292). Boston, MA: Alta Mira Press.

Wainwright, S. P., & Turner, B. S. (2004). Epiphanies of embodiment: injury, identity and the balletic body. *Qualitative Research*, 4(3), 311-38.

Serafina Pastore: Ricercatore in Didattica generale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione - Università di Bari. È stata Visiting Scholar presso *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing* (CRESST) dell'Università di Los Angeles. Si occupa di valutazione dei processi formativi e di formazione degli adulti.

Contatti: serafina.pastore@uniba.it

Monica Pentassuglia: Dottoranda in Scienze Umane presso il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia - Università di Verona. È insegnante di danza ed esperta di Labanotation.

Contatti: monica.pentassuglia@univr.it