

Vedere *il mondo in un granello di sabbia*. Il ruolo del momento presente nello studio dell'esperienza educativa

Silvia Cescato

Università degli studi di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione «Riccardo Massa »

ABSTRACT

L'articolo propone una riflessione critica intorno a una delle tematiche più discusse e trasversali del dibattito teorico nelle scienze umane e sociali degli ultimi due secoli: la dimensione relazionale, intesa da un lato come la componente intersoggettiva che favorisce e accompagna la maturazione dell'identità e della consapevolezza, dall'altro come quella dimensione "unitaria e complessa" tra corpo e mente che connota l'esperienza umana in ogni istante della propria esistenza.

Il contributo offre una disamina di alcuni concetti, come quello di "momento presente", "consapevolezza", "interconnessione corpo-mente" che definiscono il nostro essere-nel-mondo come esseri relazionali, per poi discuterne la salienza pedagogica in ambito educativo e formativo. Lo scopo è aprire una riflessione, anche attraverso alcuni esempi tratti da una ricerca empirica nel contesto dei servizi per l'infanzia, sul valore pedagogico-formativo dell'hic et nuc nella rivisitazione dell'agire educativo, nella promozione di consapevolezza e nella costruzione di contesti intenzionalmente relazionali da parte degli educatori.

Parole chiave: *Momento presente - Consapevolezza - Microanalisi - Fenomenologia – Relazionalità*

To see a World in a Grain of Sand. The role of the Present Moment in the study of the Educational Experience

This article proposes a critical reflection on one of the most widely discussed topics within the theoretical debate in the humanities and social sciences over the last two centuries: the relational dimension; that is, on the one hand, the intersubjective component that encourages and accompanies the maturation of identity and awareness and, on the other, the "complex dimension" of mind/body connection that characterizes human experience moment by moment.

This paper examines concepts such as "here and now", "awareness", "mind/body connection" that define our being-in-the-world as relational beings. It discusses, then, the pedagogical salience of these aspects in the fields of education and teacher training. The aim is to open a discussion – even through some examples from an empirical research in the context of early childhood services – about the hic et nuc pedagogical value in reconsidering educational actions, by promoting awareness and building intentionally relational contexts.

Keywords: *Present Moment – Awareness - Micro-analysis – Phenomenology – Relationality*

Teoria e pratica del “*momento presente*”

Il nostro essere relazionali - sia dal punto di vista sociale, nel rapporto con gli altri, che individuale, nella stretta connessione corpo-mente che struttura ogni istante della nostra vita - è stato oggetto di studio di diversi approcci teorico-culturali differenti: dalla fenomenologia esistenziale alle neuroscienze cognitive, dagli studi sull'intersoggettività a tradizioni e pratiche proprie del mondo filosofico orientale.

La presa di coscienza di questa dimensione, indagata in particolare da alcuni autori – tra cui il filosofo Maurice Merleau-Ponty o lo psicoterapeuta Daniel Stern - rappresenta un “terreno denso di implicazioni anche per l'educazione” (Tarozzi, 2008, p. 7), e in particolare per l'educazione alla consapevolezza dei professionisti che operano nei servizi educativi. Si tratta di una consapevolezza che passa dal corpo, prima che dalla mente, dai sensi prima che dal pensiero e che può essere allenata e formata con pratiche di ascolto non giudicante e di focalizzazione su ciò che accade dentro e fuori di sé, in un preciso ‘qui e ora’ definito come ‘momento presente’.

Il pensiero di Stern – psichiatra e psicoterapeuta statunitense che ha fatto del “momento presente” uno dei capisaldi del proprio lavoro – presenta molti punti di contatto con la fenomenologia esistenziale e in particolare con il pensiero di Merleau-Ponty¹, con la dialettica psico-corporea approfondita dalle neuroscienze e con la connessione corpo-mente-spirito oggetto di filosofie e pratiche meditative legate all'esercizio e alla maturazione di consapevolezza attraverso la concentrazione sul ‘qui e ora’ e un ascolto prolungato e profondo del corpo e della mente nelle sue “forme vitali” (Stern, 2010).

Risale a ormai una decina di anni fa il testo dal significativo titolo “Il momento presente” scritto da Stern, uno tra i massimi esponenti dell'*Infant Research*², che ha contribuito a segnare il passaggio dal modello pulsionale al modello relazionale nello studio delle dinamiche psichiche nella vita infantile e adulta. Nel lavoro dello psicoterapeuta, il concetto di ‘momento presente’ ha assunto un valore centrale, sia nell'ambito della ricerca che della clinica, non solo per la rilevanza concettuale attribuita a questa dimensione, ma anche e soprattutto per le declinazioni metodologiche e i risvolti *pratici* intravisti dall'autore rispetto al potenziale di cambiamento che il presente può dischiudere.

Si tratta di dimensioni che a nostro avviso possono offrire interessanti suggestioni per un rinnovamento della teoria e della pratica, anche in campo educativo.

Tutti noi siamo costantemente legati a una serie di eventi che si susseguono uno dopo l'altro e che ci tengono costantemente impegnati a fronteggiare le situazioni in cui siamo coinvolti. Di fronte a tali situazioni reagiamo sulla base di una serie di schemi, di cui il più delle volte non siamo consapevoli, tanto sono immediati e appartengono al nostro repertorio comportamentale pre-riflessivo. Se però – afferma Stern - all'interno dell'incessante scorrere degli eventi, riuscissimo ad individuare e

¹ Il cui pensiero è racchiuso in una filosofia dell'esistenza che afferma l'esperienza *totale* dell'uomo, l'incarnazione della coscienza e la fragilità della sua sola ragione.

² Si tratta di una corrente di studi sullo sviluppo psichico infantile che ha posto l'accento sulla centralità dell'osservazione del comportamento infantile quale base per la comprensione delle dinamiche psichiche.

isolare alcune di queste situazioni e ci soffermassimo ad analizzare tutto ciò che è condensato nel ridotto lasso di tempo di un istante, riusciremmo ad accedere alla complessa fenomenologia dell'esperienza vissuta.

Il “qui e ora”, scrive lo psicoterapeuta, offre l'occasione per “vedere il mondo racchiuso in un granello di sabbia” (Stern, 2004, p. 172, tr. aut.), laddove – fuor di metafora – ogni singolo istante in cui viviamo rappresenta quel granello.

Nello studio delle interazioni, il ‘momento presente’ costituisce un momento dell'esperienza soggettiva, nell'atto del suo compiersi, che condensa e mette in scena una micro-storia formata da tutte le numerose brevi esperienze d'interazione del soggetto, a partire da quelle neo-natali avute con la madre, i cui schemi vengono astratti in forme prototipiche che confluiscono nei modi di vivere il presente a livello soggettivo.

È pertanto agendo sul vissuto soggettivo del ‘qui e ora’, più che sul passato - ed è qui il portato clinico rivoluzionario di Stern rispetto al modello psicanalitico classico e post-classico - che sarebbero racchiuse le *possibilità* terapeutiche *di cambiamento*. Sostare sul momento consente infatti di identificare le potenzialità trasformative della situazione attuale, schiudendo le porte all'interruzione di automatismi che in alcuni casi possono essere associati a sofferenza e reiterazione di esperienze sgradevoli.

Vediamo ora, in termini fenomenologici, come similmente il ‘momento ora’ sia stato definito, quale ‘condensato di significati’ nel frangente in cui si presentano alla coscienza, il cui sostare su di esso riporta ai fenomeni nel loro modo di darsi e apre la strada alla *consapevolezza*, cioè a una presa di contatto con l'esperienza, nel modo in cui essa (rag)giunge la nostra coscienza. “Il mio essere – scriveva il filosofo Maurice Merleau-Ponty (1942/1963) spiegando questo concetto – è un allacciamento di significati [...], tali che quando alcuni di essi sono percepiti, passano all'attualità” (SC 230, 342-234, 348).

Secondo la fenomenologia della percezione³, ciò che sentiamo a livello percettivo (il momento pre-riflessivo) è ciò che *prepara* la consapevolezza, conducendoci per mano verso di essa: “al di sotto delle parole o anche delle azioni [si tratta di] cogliere la regione nella quale esse si preparano” (SC 239, 355). È in tale regione – paiono dirci da prospettive diverse sia Stern che Merleau-Ponty - che abbiamo modo di scorgere il nostro essere: *relazionale*, ma anche soggettivo, e di prenderne consapevolezza.

Quando la mia riflessione “si rivolge verso l'altro nella modalità del suo darsi, [...] [mi rendo conto che le] esperienze anteriormente sedimentate [...] forniscono indicazioni per produzioni di senso soggettive” (Fink, 1966, p. 221, tr. aut.).

Dunque, il momento ‘ora’ rappresenta – anche nella prospettiva fenomenologica - ciò che condensa l'esperienza individuale e quella relazionale, che porta con sé una storia fatta di esperienze precedentemente sedimentate e che è in grado, al contempo, di schiudere le porte al cambiamento. Non a caso il presente è descritto come il fulcro su cui si può innescare una trasformazione, in quanto

³ Di cui Merleau-Ponty è uno dei massimi esponenti.

“ogni momento che sopraggiunge [...], ho il potere di coglierlo [perceettivamente], [...] e tuttavia comincia a profilarsi [qualcosa] sul mio presente, mentre prima era [solo] il mio presente” (Merleau-Ponty, 1945/2003, PP 476, 533-534). Si verifica quindi, detto in altri termini, una contrazione e una distensione: l’emergere del senso e la sua possibile evoluzione.

Mindfulness e consapevolezza dell’“io incarnato”. Allenarsi a percepire la propria mente mentre si ascolta il proprio corpo

L’aggancio a questa dimensione temporale tra passato, presente e futuro è, secondo Merleau-Ponty, ciò che permette all’uomo di sperimentare l’impossibilità di allontanarsi dalla materialità di un “io incarnato”, richiamandoci a considerare la nostra esperienza *soggettiva* dei fenomeni. Se infatti normalmente il percepire tende ad auto-sorpassarsi, trascendendosi nella cosa percepita e dimenticando se stesso, riappropriandoci della consapevolezza del nostro corpo, che agisce come *totalità significativa* e veicolo del nostro essere nel mondo, potremo cadere meno facilmente nelle trappole del realismo e dell’oggettivismo ingenuo⁴.

Tale riappropriazione di consapevolezza non si verifica però *naturalmente*: per divenire consapevoli è necessario sostare sul presente e comprendere che “in quel momento ha avuto luogo qualcosa, [...] qualcosa è stato fondato come significazione” (Merleau Ponty, 1960/1967, S 120, 131).

Da un punto di vista pedagogico questa sottolineatura è estremamente rilevante: “educare infatti significa rendere le persone consapevoli del loro ruolo attivo nella costruzione della loro visione del mondo” (Francesconi & Tarozzi, 2012, p. 279). Si tratta dunque, educativamente parlando, di *accompagnare* le persone a passare da un’“attitudine naturale [ovvero da una postura irriflessa] a una fenomenologica” (Ibid.) verso la realtà circostante.

Il recupero dell’esperienza cosciente si rivela così centrale, come centrale risulta il fatto che corpo e mente formano un *unicum*.

Riacquisire consapevolezza di tale *unicum* è l’obiettivo centrale di tutta la tradizione filosofica del mondo orientale, da cui sono nate pratiche psico-spirituali (meditative) indirizzate proprio ad aiutare il soggetto a percepirsi mentre percepisce la realtà che lo circonda, a sentire la sua mente mentre sente il suo corpo, ad ascoltare le proprie sensazioni fisiche che si accompagnano a pensieri ed emozioni che scaturiscono dal rapporto con l’esterno.

In tutte queste azioni – e qui torna utile il richiamo alle parole di Merleau-Ponty (1945/2003) – accade che “l’ego meditante non può mai sopprimere la propria inerenza a un soggetto individuale che conosce tutte le cose in una prospettiva *particolare*” (Id., p. 106). Di conseguenza porre attenzione all’inevitabile nesso corpo-mente aiuta a formare una consapevolezza che “comporta un mutamento [...] nella nostra esistenza” (Id., p. 107). “Sviluppare la capacità di percepire e riconoscere il flusso di coscienza, di tenere la mente focalizzata sui propri movimenti” consente, in altri termini, di “acquisire

⁴ Secondo il *realismo ingenuo* la nostra percezione del mondo sarebbe sempre corretta, in quanto ci metterebbe in relazione in modo non fallace con la realtà circostante. Questa visione si scontra con l’approccio fenomenologico, secondo cui “percepire” significa assegnare un significato agli stimoli provenienti dall’esterno, essere quindi costruttori attivi delle nostre percezioni.

una forza di controllo di natura dinamica della propria mente” (Francesconi & Tarozzi, 2012, pp. 282-283).

Questo, come affermano Francesconi e Tarozzi riportandoci al piano pedagogico, “è il grande valore che la meditazione può portare alla teoria educativa. [...] Si tratta di una pratica [...] *incarnata* (non la sola) che punta a riconsiderare la questione corpo-mente da un punto di vista più pragmatico, [...] [aiutando] a sviluppare una cognizione *radicata*, in cui il ruolo del corpo non è meramente supportivo, ma cruciale” (Id., p. 282).

Non è un caso che tecniche meditative antichissime, come la *vipassana theravada*⁵, siano state riprese, in anni relativamente recenti, anche nel mondo occidentale. Alcuni metodi di questa pratica hanno iniziato ad essere trasposti in ambito clinico/terapeutico, ed è in particolare grazie all’opera del biologo molecolare Jon Kabat Zinn che molti aspetti di questo sistema sono sfociati nell’approccio noto con il nome di *mindfulness* (o ‘consapevolezza’), impiegato anche in ambito riabilitativo.

Il termine *mindfulness*, o ‘presenza mentale’, si ricollega a quanto sin qui visto e si riferisce alla capacità di essere *presenti a se stessi*, di osservare la vita della propria mente e del proprio corpo in modo non giudicante, sviluppando ‘consapevolezza e attenzione intenzionale’ a tutto ciò che si sta facendo o vivendo, momento per momento. Tale presenza consapevole, che è una capacità innata ma che inevitabilmente va perdendosi nel corso dello sviluppo, può e deve essere allenata e risvegliata attraverso specifiche tecniche.

Si tratta, in linea con le prospettive teoriche trattate precedentemente, di provare a dedicare a ciò che accade quell’attenzione *specificata*, che tendenzialmente perdiamo nel momento in cui ci troviamo coinvolti in situazioni - specie se routinarie - a cui rispondiamo attivando una sorta di ‘pilota automatico’.

Spesso le nostre azioni sono dettate da automatismi, che indubbiamente ci permettono di risparmiare tempo, ma possono diventare disfunzionali nel momento in cui l’azione segue uno schema pregiudiziale e il nostro modo leggere, interpretare e affrontare gli eventi è così pregiudicato dalle nostre aspettative, da precludere la strada ad altre possibilità.

Allenare la consapevolezza significa allora - così come proponeva da un’angolatura differente Stern - allenarsi a de-automatizzare i propri comportamenti e pensieri, prestare attenzione a noi stessi, prima di tutto, e a ciò che ci circonda, lasciando continuamente aperta la strada a nuove possibilità, rimanendo semplicemente in ascolto di ciò che avviene, mentre avviene.

Com’è possibile sviluppare tale consapevolezza?

La *mindfulness*, così come la microanalisi proposta da Stern, suggeriscono di focalizzarsi sul qui e ora, mantenendo un’attenzione costante e prolungata a quel che si sta compiendo, sforzandosi di

⁵ Si tratta di una forma di meditazione, la più antica della tradizione buddhista theravada, il cui obiettivo è quello di raggiungere *vipassiana*, la “visione profonda” (delle cose e di se stessi). Difficilmente se ne riesce a comprendere appieno il significato, se non praticando; ma potremmo dire che l’idea di fondo è che tanto più la mente e il corpo sono calmi e fermi, quanto più - come in uno specchio d’acqua - le immagini riflesse divengono nitide.

prestare ascolto a quel che si prova, alle percezioni corporee e senso-motorie, nel momento stesso in cui affiorano. Tale ‘presenza’ – asseriscono gli studiosi – “struttura una profonda conoscenza di se stessi, una conoscenza che permette [a partire dalle nostre esperienze sensoriali] di comprendere chi siamo veramente, a prescindere dalle idee che abbiamo su noi stessi e dalle aspettative che nutriamo verso ciò che ci circonda” (Cinotti, non pubblicato). In questo spazio – e torniamo nuovamente a quanto sostenuto anche da Merleau-Ponty - risiedono le *potenzialità di cambiamento* proprie del “momento presente”.

La particolarità del ‘qui e ora’ è infatti quella di attivare la memoria corporea insieme a quella procedurale e questo permette di lavorare su se stessi a un livello più profondo di quanto consentirebbe la semplice rievocazione narrativa-autobiografica. Il punto è che l’esperienza che viviamo a livello sensoriale/fisico, oltre che razionale/cognitivo, ci pone di fronte agli schemi che concretamente stiamo attivando e non solo a quelli che crediamo di attivare, o che vorremmo mettere in atto⁶.

Questa articolata psicologia della mente, elaborata dalle filosofie orientali a partire dall’esplorazione degli stati meditativi, consci e inconsci, richiama quell’inestricabile connessione psico-corporea che le moderne neuroscienze segnalano quale punto di attenzione nell’attuale studio del funzionamento psichico.

I risultati degli studi empirici compiuti in questi ultimi anni su fenomeni come quelli dei neuroni-specchio⁷ contribuiscono a rendere più chiaro, e se vogliamo più dimostrabile da un punto di vista sperimentale, quanto la nostra interazione con il mondo sia mediata da schemi senso-motori che ci permettono di “ridefinire la triade percezione-azione-cognizione in un’ottica nuova, [...] con un’accezione *incarnata* dei processi cognitivi, in linea di principio affine alla visione offerta dalla fenomenologia” (Ibid.), dalla psicoterapia sistemico-relazionale (Stern) e da quegli approcci noti come *embodied, embedded, enacted knowledge theories*⁸ diffusi a partire dal secolo scorso.

Tuttavia – come riconosciuto da alcuni autori che operano nell’ambito della ricerca pedagogica – se oggi questo “approccio *incarnato* è affermato ed è anche di moda, [...] ancora molto dev’esser fatto per un cambio concreto di paradigma, specialmente nel campo delle scienze dell’educazione” (Francesconi & Tarozzi, 2012, p. 268).

In ambito educativo, e in particolare nei luoghi di infanzia dove la presenza di bambini molto piccoli rende la dimensione emotivo-relazionale particolarmente saliente, connettere lo studio dei movimenti e dei gesti, con quello dei pensieri e delle emozioni è di particolare interesse e apre prospettive teorico-metodologiche significative per il dibattito sulla formazione degli educatori. Gesti e movimenti non rappresentano solo manifestazioni di carattere fisico, ma veicolo di intenzioni,

⁶ Non è un caso che percorsi riabilitativi, o di trattamento clinico che seguono protocolli *Mindfulness Based Stress Reduction*, rivelino la loro efficacia non solo sul piano psichico ma anche su quello fisico: questo è indice del fatto che l’esperienza vissuta coinvolge al contempo il livello mentale e quello corporeo.

⁷ Si tratta di neuroni che “si attivano sia quando compiamo un’azione, sia quando la vediamo eseguire da altri” (Gallese, in stampa).

⁸ Si tratta di approcci accomunati da una stessa prospettiva: il passaggio, nello studio della mente, “da una condizione neutra ad una situata, laddove l’oggetto di studio [viene considerato] [...] la mente nelle sue varie dimensioni, [...] incarnata nel soggetto, radicata nell’ambiente, dipendente dai rapporti sociali e agita” (Francesconi, 2011, p. 226).

cognizioni, credenze culturali su cui spesso, nella realtà frenetica dei servizi, chi vi lavora ha difficilmente modo di soffermarsi.

Nel prossimo paragrafo, attraverso alcuni esempi tratti da uno *studio di caso* al nido d'infanzia, proveremo a discutere possibilità e limiti di un approccio metodologico informato da tali presupposti, soffermandoci in particolare sul valore pedagogico-formativo del 'momento presente' e le sue possibili declinazioni nell'analisi dell'agire educativo.

La consapevolezza del momento presente nella rivisitazione del proprio posizionamento. Esempi da una ricerca

La ricerca fenomenologica in pedagogia richiede "una sensibilità [...] all'esperienza vissuta che stimola la pensosità, la consapevolezza e il tatto pedagogico" (Van Manen, 1990, pp. 1-2, tr. aut.).

L'esempio di ricerca che discuteremo ci permetterà di vedere come si sia cercato di tradurre questa sensibilità nell'articolazione metodologica di un percorso d'indagine empirica sull'*hic et nunc* delle interazioni tra educatrici, bambini e genitori durante l'accoglienza e il ricongiungimento al nido d'infanzia.

Il percorso muoveva da due interrogativi: (1) quali opportunità possono offrire la focalizzazione, la videoregistrazione e la videoanalisi dei momenti di transizione al nido per osservare e riflettere (in modo puntuale e non generalizzato) sui comportamenti, le modalità e i pattern (più o meno tipici) che caratterizzano, le interazioni quotidiane tra educatori, genitori e bambini? (2) quali possibilità metodologiche possiamo prospettare per coinvolgere gli educatori in un processo di *microanalisi del quotidiano*? E più precisamente: possono la ricostruzione mnemonica individuale e la revisione e discussione in gruppo di alcuni frammenti dell'esperienza educativa creare uno spazio di parola e di esplicitazione (soggettiva e inter-soggettiva) dei vissuti e dei significati associati dagli educatori ai propri comportamenti, aprendo così spazi di rilettura e (ri)significazione del proprio agire?⁹

Il lavoro¹⁰ si iscrive, a livello teorico, nel filone di studi di psico-pedagogia dell'infanzia (Mantovani, 2003) e riprende gli studi di matrice sistemico-relazionale sull'osservazione delle micro-dinamiche di interazione tra adulti-bambini nelle prime età (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999). Dal punto di vista metodologico si inserisce tra i lavori di videoricerca, un'opzione di metodo interdisciplinare per la raccolta e l'analisi dei dati visuali in campo educativo (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007). Più precisamente è stato scelto come contesto un nido d'infanzia della città di Parma, individuato per la tipologia variegata (dal punto di vista socio-culturale) dell'utenza e del personale educativo, per un percorso di riflessione critica sulle modalità interattive agite e vissute dalle educatrici nei momenti di "transizione quotidiana casa-nido" (Cescato, 2012).

⁹ In un'accezione partecipativa e (tras)formativa della ricerca educativa.

¹⁰ Che rappresenta uno "studio pilota", realizzato nel corso del Dottorato in Scienze Umane presso l'Università Milano-Bicocca (Cescato, 2012) e condotto all'interno di un nido d'infanzia della città di Parma.

In letteratura sono numerosi gli studi psicopedagogici che hanno esplorato teoricamente il valore degli eventi di transizione, quali *routine atipiche* nella vita del nido d'infanzia (Mantovani & Musatti, 1983; Comotti & Varin, 1988), mentre ancora relativamente rare sono le ricerche che hanno indagato empiricamente questa dimensione dell'esperienza educativa, intrecciando l'osservazione dei comportamenti, con la rilevazione delle emozioni e delle rappresentazioni degli adulti coinvolti.

Realizzare tale intreccio è stato uno degli obiettivi privilegiati del lavoro che qui discutiamo, in cui i momenti di arrivo e di uscita sono stati studiati come micro-eventi (osservabili e circoscritti) che si sarebbero potuti prestare - al pari del "momento presente" di Stern - ad essere ricostruiti e discussi con le educatrici, stimolando - come nella pratica della *mindfulness* - un ascolto focalizzato di sé e della realtà circostante in quel momento.

A livello empirico, la ricerca si è articolata in tre fasi (in cui si sono alternate l'osservazione e l'uso dei video, alla narrazione e ricostruzione dei significati e dei vissuti da parte dei protagonisti), così riassumibili:

Fase	Azioni	Tempi
Fase 1	Contatto con il servizio. Presentazione del progetto (al coordinatore, alle educatrici e alle famiglie). Autorizzazione al consenso informato per la raccolta e il trattamento dei dati audio-visuali. Osservazione delle routine, familiarizzazione con i bambini e i loro genitori, focus group e momenti di colloquio e confronto informale con le educatrici sul tema della relazione con le famiglie.	Gennaio- Marzo 2010
Fase 2	Videoregistrazione di 100 episodi di transizione (50 di ingresso e 50 di uscita) di bambini dai 12 ai 36 mesi. Coinvolgimento di tutte le educatrici a tempo pieno del servizio (per un totale di 8) in interviste individuali e microanalitiche su episodi di transizione ritenuti significativi ("critici o positivi").	Aprile-Maggio 2010
Fase 3	Analisi delle interviste. Selezione, trascrizione e videoanalisi di un campione di 40 episodi (20 in sezione piccoli [12-24 mesi] e 20 in sezione grandi, [24-36 mesi]. 10 episodi per ciascuna delle 2 educatrici di sezione; 5 con coppie genitore-bambino italiane e 5 provenienti da altri Paesi). Coinvolgimento delle educatrici in due incontri di video-feedback (Tochon, 2008). Discussione in gruppo di 8 clip (4 per sezione, tra quelle individuate dalle educatrici come significative), finalizzata all'esplicitazione dei significati attribuiti alle situazioni osservate e alla loro rielaborazione.	Luglio 2010-Maggio 2011

Note: interviste e focus group sono stati analizzati seguendo le indicazioni dell'analisi tematica del contenuto (Gobo, 2005); i video (per la cui sistematizzazione ci si è avvalsi del software Transana 2.42) sono trascritti e analizzati attraverso l'individuazione di costrutti operazionalizzati in recenti studi di psicologia sociale per lo studio delle interazioni triadiche tra adulti e bambini (Fruggeri, 2002).
Per la raccolta e il trattamento di dati sensibili, il modulo di consenso informato (approvato dal Comitato Etico e consegnato ad ogni genitore e ogni educatrice) è stato accompagnato da una lettera in cui si dichiaravano le finalità della ricerca, esplicitando che il materiale (audio-visuale) sarebbe stato usato unicamente a scopo di ricerca.

Vediamo ora come gli espedienti metodologici adottati abbiano permesso di addentrarsi nel “mondo della vita” (Husserl, 1952), consentendo alle educatrici di ascoltare e riappropriarsi della propria esperienza, fatta di emozioni e sensazioni corporee, inscindibilmente legate al mondo dei significati.

a) Proviamo a soffermarci in particolare sulle caratteristiche dell'intervista impiegata nella seconda fase della ricerca - rivolta a ciascuna delle educatrici - la cui traccia si è ispirata in larga parte al modello dell'intervista microanalitica (o *'sul momento presente'*) di Daniel Stern (2004).

Si tratta di uno strumento rivelatosi efficace in ambito clinico, che sembra poter trovare interessanti impieghi anche in ambito formativo (Carli, 2002; Carli & Pintarelli, 2005). Attraverso l'articolazione e la struttura delle domande, l'intervista offre la possibilità di accompagnare e sostenere il soggetto a ripensare alle proprie esperienze relazionali, partendo dalla focalizzazione su singoli episodi e momenti interattivi in grado di stimolare una riconnessione tra i vissuti soggettivi (interni) e gli aspetti episodici (esterni) che li hanno generati.

Ne *La costellazione materna* (1995), contributo dedicato alle prime interazioni tra madre e bambino, Stern presentava questo strumento come una particolare procedura atta a far emergere ed esplorare, accanto alle interazioni manifeste, le rappresentazioni materne implicite. Chiedendo al genitore di concentrarsi su un momento critico dell'interazione appena vissuta con il figlio, ed invitandolo a ripercorrere dettagliatamente quanto “visto, sentito, pensato e fatto” (Carli, 2002, p. 109), lo si aiuta a “fermare l'istante” e a “restare il più a lungo possibile sull'esperienza vissuta” (Stern, 1995)¹¹ per scandagliarla e poterne acquisire maggior consapevolezza.

L'ipotesi sottesa all'intervista - e ai suoi possibili riadattamenti in campo educativo e formativo - è che attraverso l'analisi del comportamento manifesto si possa accompagnare la persona a tornare al proprio mondo interno, accedendo così a quella “costellazione” di sensazioni, vissuti, rappresentazioni, relative al proprio modo di *stare con*, e di vivere (nel)la relazione.

Tutto ciò richiama fortemente i concetti che abbiamo sin qui trattato: è nel presente di un momento vissuto, infatti, che – come ci invita a considerare la fenomenologia - l'esperienza soggettiva si dispiega alla coscienza nell'atto del suo compiersi, ed è prestando attenzione alle nostre sensazioni, in primis corporee – come suggeriscono le neuroscienze e i protocolli terapeutici mindfulness oriented - che passiamo dall'immagine ingenua di una realtà esterna totalmente indipendente a noi, a quella postura – fenomenologicamente interrogante e profondamente responsabilizzante – che vede nel

¹¹ La madre viene accompagnata, nella ‘rifigurazione’ dell'episodio critico di interazione con il figlio, da una serie di domande che la aiutano a tornare con la mente al momento vissuto e a ricostruire narrativamente la scena.

«Mi parli – chiede l'intervistatore - dell'esperienza che ha appena avuto con suo figlio, sentendosi libera di dire tutto ciò che vuole.

- Riesce ad individuare il momento che ha percepito come più critico?

- Proviamo a ricostruire questo momento. Vorrei che cercasse di approfondire il più possibile quello che sto per chiederle:

- Che cosa ha fatto in quel momento?

- Che cosa ha visto, sentito, udito?

- Che cosa ha provato, a livello emotivo?

- Che cosa ha pensato?

- Tornando con la mente a quella situazione, ha provato, pensato, vissuto altre cose durante quel breve momento?»

nostro mondo una realtà incarnata e intenzionata, che costantemente contribuiamo a co-creare¹² attribuendo ad essa determinati significati.

Dal punto di vista della ricerca empirica, l'uso di questo strumento permette di avvalersi di un metodo per guidare le persone ad accostarsi a se stesse e al proprio mondo, a riacquisire (e consolidare la) consapevolezza di sé e del proprio agire, con quell'atteggiamento che la mindfulness definirebbe ascolto profondo, un ascolto che si affina allenando quell'attenzione sottile verso le cose, che inizia a "scorgere l'enigmatico in ciò [che sino a quel momento si era ritenuto] autoesplicativo" (Francesconi & Tarozzi, 2012, p. 281).

b) In secondo luogo proponiamo di soffermarci sulle ragioni metodologiche che hanno orientato la terza fase della ricerca, ovvero l'uso delle videoriprese quale stimolo di discussione e riflessione. La scelta è nata dalla consapevolezza, teoricamente fondata, che – analogamente all'intervista, anche se da una diversa prospettiva – lo strumento visuale avrebbe potuto consentire di accompagnare le educatrici a ritornare al qui e ora della situazione, a (sof)fermarvisi e a scandagliarla nei suoi dettagli: esteriori (comportamenti) e interiori (pensieri e rappresentazioni).

La letteratura, non solo pedagogica, ma soprattutto antro-po-etnografica, sociologica e psicologica mostra come l'uso di immagini (fotografie, disegni, video) sia un "potente supporto, che aiuta [le persone] a richiamare e a dare senso a ciò che hanno vissuto" (Kirova & Emme, 2006, p.1, tr. aut.). Le rappresentazioni iconiche coinvolgono i "soggetti in modo che essi forniscano descrizioni *dense* della propria esperienza" (Ibid.) e lo strumento filmico (la consequenzialità delle immagini in movimento) stimola ancor di più questo coinvolgimento, avendo il potere di restituire (o per lo meno rievocare) l'esperienza vissuta, riconsegnando allo sguardo dell'osservatore una nuova *visione d'insieme* della situazione, che tenga conto di aspetti verbali e non verbali, ecc.

Il supporto visuale restituisce così quella dimensione "non verbale e incarnata" (Id. 2) che è tipica del nostro funzionamento psichico e che (come dimostrato dalle neuroscienze) può ritenersi un valido aiuto per richiamare, sollecitare e stimolare la promozione di consapevolezza. Le immagini filmiche – in altri termini – ci danno modo di avvicinarci alle caratteristiche della "vita della mente" nella sua "complessa e dinamica interazione con il corpo, [...] [e ciò] evita l'attitudine astratta" (Francesconi & Tarozzi, 2012, p. 282).

In questo senso la scelta compiuta nell'ultima fase del percorso di ricerca, di "partire dalle scene" per ridiscuterle insieme alle educatrici, significava ri-accostarsi all'esperienza "prestando attenzione ad ogni suo aspetto, non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici" (Mortari, 2010, p. 12).

I dati raccolti, in particolare i dati narrativi su cui qui scegliamo di focalizzarci (avendo già discusso gli aspetti osservativi in altri contributi¹³), confermano e rafforzano il potenziale (tras)formativo delle scelte metodologiche operate nella strutturazione del percorso.

¹² Francesconi e Tarozzi (2012) parlano, in proposito, di una *natural attitude* contrapposta alla *phenomenological attitude*; quest'ultima rappresenterebbe l'attitudine a mettere in questione e porre sotto indagine gli assunti indiscussi dell'atteggiamento naturale/abituale con cui ci accostiamo alle cose (animate e inanimate) che ci circondano.

¹³ Si veda Cescato (2012); Bove & Cescato (2013); Cescato (2014).

Vediamo ora di supportare tali affermazioni, attraverso la discussione di alcuni risultati.

In primo luogo, dall'analisi tematica dei discorsi delle educatrici è ben visibile come, dalle narrazioni raccolte nella prima fase della ricerca, emergesse un profilo piuttosto definito della 'cultura delle educatrici', segnato da un lato dalla consapevolezza (teorica) dell'importanza di un "ascolto e un'attenzione incondizionata e non giudicante" verso bambini e genitori, e dall'altro dalla difficoltà (pratica) di tenersi lontane da pregiudizi e punteggiature interpretative, soprattutto nei confronti delle figure genitoriali.

A fronte di queste rappresentazioni 'statiche e cristallizzate', i risultati raccolti nella seconda e terza fase dello studio mostrano ragguardevoli cambiamenti raggiunti attraverso la focalizzazione sul *momento presente*¹⁴. Nello specifico, il focus sulla rievocazione, la ricostruzione e la discussione di precisi episodi e momenti di accoglienza e ricongiungimento pare aver condotto le educatrici a dare meno peso – all'interno delle loro narrazioni - alle figure genitoriali e a focalizzarsi maggiormente su di sé, sui propri comportamenti, i propri vissuti e il proprio ruolo. Si tratta di un cambiamento ben documentato nelle interviste, che denotano indici di una postura maggiormente interrogante, critica e autocritica e una maggior consapevolezza, da parte delle educatrici, del proprio 'esserci' e dell'influenza che questo genera al livello di modalità e dinamiche con cui viene gestito e negoziato il momento di transizione.

Le parole di un'educatrice al termine dell'intervista ci aiutano a chiarire meglio questi aspetti:

Mentre parlavo mi è diventato chiaro che ci siamo anche *noi* [educatrici, n.d.r], (...) con i nostri pensieri, con le nostre emozioni. (...) La maggior parte delle volte non ti rendi conto di questa cosa. Pensi che c'è quella coppia che sta arrivando, quel bambino che sta piangendo (...), non pensi che *ci sei anche tu*, che sei presente in quel momento. (ed. 08)

La concentrazione sul momento e l'ascolto attento/microanalitico di quanto racchiuso nel qui e ora sembrano aver aiutato l'intervistata a risvegliare la consapevolezza di se stessa, e questo – in accordo con il "potenziale trasformativo del momento presente" di cui abbiamo discusso in precedenza – è un punto pedagogicamente interessante per aprire la strada a ulteriori, possibili interrogativi sul ruolo educativo, sull'incidenza delle emozioni, delle rappresentazioni e dei pensieri che entrano in gioco nell'agire questo ruolo, così come sul significato stesso delle pratiche e dei rituali agiti quotidianamente.

Parallelamente, attraverso l'analisi delle interviste microanalitiche, possiamo vedere come questa consapevolezza si estrinsechi in un ascolto più profondo di sé e del proprio mondo interno, un ascolto che – conformemente a quanto sostenuto a livello teorico dalla prospettiva fenomenologica, dalla tradizione meditativa e dalle neuroscienze – inizia con il dare maggior attenzione alle proprie

¹⁴ Rappresentato dalla specifica situazione di accoglienza o ricongiungimento descritta.

sensazioni (fisico/corporee), ai propri comportamenti e atteggiamenti (esterni e interni) e conduce poi, gradualmente e quasi 'naturalmente', ad una più profonda consapevolezza di pensieri e dinamiche interne.

Anche in questo caso le parole di un'educatrice ci aiutano ad esemplificare questo aspetto:

Sto ripensando – diceva l'intervistata - a quel che ho *vissuto* in quel momento, e mi rendo conto che la sensazione dominante era insofferenza. “Fremevo”, [...] ero tesa [...]. Ero impacciata, dicevo una cosa e ne facevo un'altra. [...] Avrei voluto contenere il bambino ch'era appena arrivato, ma c'erano altri genitori da accogliere. [...] Avrei voluto riuscire a mostrare ai genitori di avere la situazione sotto controllo, ma non riuscivo. (ed. 03)

L'educatrice si riconosce e auto-definisce come “impacciata e insofferente”. È il ricordo del suo atteggiamento in quel frangente che pare consentirle di connotare più precisamente questi aggettivi: è infatti pensando al suo “fremere”, all'agire “dicendo una cosa e facendone un'altra” che viene rievocata la tensione vissuta internamente in quel momento.

Tornare al qui e ora della situazione rievocata, sostare su di essa, riporta gradualmente alla luce alcune 'preoccupazioni primarie', come il voler “mostrare ai genitori di avere il controllo della situazione”; si tratta di preoccupazioni di cui l'educatrice pare riacquisire consapevolezza come effetto dell'insight generato dall'intervista.

I dati raccolti nella terza e ultima fase della ricerca si pongono in linea di continuità con questa progressiva emersione di consapevolezza, che inizia dall'osservazione e dall'ascolto delle dimensioni comportamentali e corporee, per giungere agli aspetti cognitivi interni.

Ancora una volta il ricorso alle parole di un'educatrice ci permette di illustrare meglio come il processo generato dalla 'ri-presentificazione' dell'episodio videoregistrato abbia agito in termini di presa di coscienza:

Ri-avendo la situazione davanti agli occhi, ti diventano più chiare alcune cose [...]: per esempio la stessa disposizione spaziale, il come ti poni, come stai (...), sono tutti aspetti che ti rendi conto che incidono, perché trasmettono determinati messaggi [...], ed è stato davvero interessante, perché ho iniziato a guardarmi di più anch'io, a osservare come mi ponevo, [...] per esempio, a notare che quando faccio fatica con la mamma tendo a rivolgermi direttamente al bambino. (ed. 02)

Anche in questo caso, attraverso il focus sul “qui e ora” della scena proposta, l'educatrice riconosce di “aver più chiare alcune cose”. Partire dall'osservazione di dettagli come la “disposizione spaziale” sembra averle consentito di rivedere la situazione nella sua organicità, guidando lo sguardo a farsi più attento a certi aspetti: alla propria fisicità innanzitutto, al proprio modo di porsi in relazione,

aprendo infine la strada al riconoscimento di alcuni “schemi d’azione” che paiono agire a un livello implicito/pre-riflessivo, come il rapportarsi direttamente al bambino per aggirare la difficoltà di relazione con la madre.

Conclusioni

Le scelte metodologiche compiute nel percorso¹⁵ discusso, paiono offrire – alla luce dei risultati raggiunti - interessanti possibilità di approfondimento, nella direzione di una ricerca pedagogica orientata a studiare nuove modalità per coinvolgere gli educatori a farsi ricercatori *dentro* alla propria esperienza, aprendosi ad un ascolto profondo della realtà educativa nella sua complessità. Si tratta di un ascolto in grado di dare spazio non solo alla mente, ma anche al corpo, non solo ai pensieri, ma anche alle emozioni e a tutto quel mondo ‘sotterraneo’ fatto di gesti, sguardi, silenzi, movimenti che strutturano e caratterizzano il nostro essere relazionali.

Parlare di “momento presente” nello studio dell’esperienza educativa significa così pensare alle possibilità, teoriche e metodologiche, per *fermare quell’istante* che nello scorrere rapido dell’accadere educativo rappresenta un tutto, un momento la cui osservazione può offrire una maggior consapevolezza.

Si tratta – ed è questo un punto interessante, in prospettiva pedagogica- di favorire una presa di coscienza, che non significa auto-ripiegamento, come si potrebbe erroneamente ritenere, ma al contrario la possibilità di stare pienamente nel qui e ora, così pienamente da non precludere la strada, con i propri pregiudizi o con l’agire automatico/irriflesso, alle infinite e imprevedute possibilità che le situazioni possono offrire.

La microanalisi del qui e ora si muove in questa direzione: in primo luogo dando agli educatori l’opportunità di fermarsi, osservare e condurre un’analisi minuziosa e puntuale di quanto sta accadendo fuori e dentro di sé in quel momento, in seconda istanza consentendo di riscoprire quelle “dimensioni ed elementi causali che rientrano nella sfera di intervento [e di cambiamento] del soggetto professionale” (Cunti, 2011, p. 6), quella sfera che – come direbbe Habermas (1981) – costituisce lo *spazio di emancipazione*. “Tutto ciò [che] è all’origine del [proprio] fare personale” è infatti anche all’origine “di come e quanto [si] sarà in grado di riconoscersi [...], di pensarsi *altrimenti*, di agire e di modificare il proprio agire in modo consapevole” (Ibid.).

Le metariflessioni raccolte dalle educatrici al termine della ricerca accompagnano forse meglio di ogni altra parola questo discorso: “è stata – affermava un’educatrice – un’opportunità che mi ha aperto le porte” a “*riflettere in modo nuovo* su quel che si fa quotidianamente” (ed. 02). “Vedi cose che altrimenti non verrebbero fuori [...], ti obbliga a stare sulla situazione *in modo diverso*, non superficiale” (ed. 08).

¹⁵ Un possibile esempio, tra i tanti percorribili, i cui esiti sono chiaramente circoscritti al “caso” studiato.

Sostare sull'*hic et nunc* pare dunque un valido aiuto, anche in campo educativo, e non solo terapeutico, per passare sulle cose in modo “non superficiale”, per osservare l’esperienza da un’altra angolatura, stimolando al contempo la mente a porsi nuovi interrogativi di senso su ciò che è successo, aprendo nuove piste progettuali.

Partire dal fare e dal sentire corporeo, porre al centro del processo conoscitivo quello spazio di “costruzione e *ri-costruzione* identitaria, [...] di ri-composizione [...] di mancate sintonie” (Id., p. 5), significa riattivare la dimensione pre-riflessiva, prima che oltrepassi il “filtro cognitivo”. Significa operare sullo sguardo e sull’ascolto di quella sfera *primaria* dell’agire che sta alla base della differenziazione dei linguaggi e delle modalità di comunicazione, partecipazione, avvicinamento/distanziamento.

Lavorare, dal punto di vista educativo e formativo, su questi livelli implica un’idea di professionalità educativa che ponga non astrattamente “al centro i *contesti* dell’azione socio-educativa”, quei contesti di vita “caratterizzati da una notevole complessità, [...] dall’intreccio e dall’influenzamento reciproco di molti fattori” (Id., p. 6), a cui gli educatori prendono parte con le proprie forme d’azione, “la propria storia di vita e culturale, [...] la propria identità” (Ibid.).

Tutto questo si rivela particolarmente utile nei contesti educativi per l’infanzia, dove le relazioni sono sempre complesse e implicano – da parte dell’adulto – la capacità di interfacciarsi con una fascia d’età in cui la comunicazione corporea ha ancora la meglio rispetto a quella verbale; in cui le emozioni, spesso non ancora pienamente riconosciute dal bambino, vengono espresse con il linguaggio del corpo, del pianto, della fuga o della ricerca di vicinanza. I momenti e le relazioni che egli vive, sia con gli oggetti che con gli altri, assumono così un valore estremamente importante, a cui porre attenzione.

D’altro canto, la complessità interessa anche gli adulti (educatori e genitori) che – particolarmente oggi, nei contesti ad alta variabilità culturale – si trovano a condividere spazi, tempi, linguaggi, credenze e valori che hanno bisogno di essere reciprocamente conosciuti, riconosciuti e negoziati, prima ancora che condivisi.

Riferimenti bibliografici

Bove, C. (2008). Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole. *Encyclopaideia*, 23, 131-150.

Bove, C. & Cescato, S. (2013). Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 27-44.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Carli, L. (Ed.) (2002). *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee e di ricerca e nuovi servizi*. Milano: Franco Angeli.
- Carli, L., & Pintarelli, M. (2005). Adattamento e uso dell'intervista microanalitica di Stern per l'analisi delle interazioni nel corso delle pratiche educative. In M. Vigorelli (Ed.). *Il lavoro di cura nelle istituzioni. Progetti, gruppi, contesti nell'intervento psicologico* (pp. 207-216). Milano: Franco Angeli.
- Cescato, S. (2012). *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'esplorazione "micropedagogica" dei momenti di transizione*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Cescato, S. (2014). Prossimità e distanza nella relazione con le famiglie al nido". *Bambini*, 1, 64-67.
- Cinotti, N. (Non pubblicato). *Mindfulness e psicoterapia*.
http://www.academia.edu/6814508/Mindfulness_e_psicoterapia
- Comotti, S., & Varin, D. (1988). Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido. *Bambini*, n.3, 50-64.
- Cunti, A. (Ed.) (2011). *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*. Napoli: Tipografia Albano.
- Dusi, P., & Pati, L. (Eds.) (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Fink, E. (1966). *Studien zur Phänomenologie 1930-1939*. Den Haag: Nijhoff.
- Fivaz-Depeursinge, E., & Corboz-Warner, A. (1999). *The Primary Triangle. A developmental systems view of mothers, fathers and infants*. New York: Basic Books.
- Francesconi, D. (2011). Pedagogia e neuroscienze cognitive in dialogo. L'esempio dell'esperienza corporea. *Formazione & insegnamento*, 1, 223-230.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied Education. A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, XII, 263-288.
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (Ed.). *I bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci.
- Gallese, V. (forthcoming). *Neuroscienze e fenomenologia*. Treccani Terzo Millennio.

- Gobo, G. (2005). L'analisi semiotica del contenuto. *Sociologia e ricerca sociale*, 76-77, 1-21.
- Goldman, R., Pea, P., Barron, B., & Derry, S. J. (2007). *Videoresearch in the Learning Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Trad. it. P. Rinaudo. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Husserl, E. (1952). *Ideen II: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Trad. it. E. Filippini (1982). *Ricerche fenomenologiche sopra la costituzione*. Torino: Einaudi.
- Kirova, A., & Emme, M. (2006). Using photography as a means of phenomenological seeing: "Doing phenomenology" with immigrant children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6 (1), 1-12.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten. Linking children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.
- Mantovani, S., & Musatti, T. (Eds.) (1983). *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi & E. Marescotti (Eds.). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp.103-120). Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (SC) (1942). *La structure du comportement*. Paris: PUF. Trad. it. G. D. Neri. (1963). *La struttura del comportamento*. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (PP) (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard. Trad. it A. Bonomi (2003). *Fenomenologia della Percezione*. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (S) (1960). *Signes*. Paris: Gallimard. Trad. it. G. Alfieri (1967). *Segni*. Milano: Il Saggiatore.
- Milani, P. (2009). Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare barriere e confini invisibili. *Studium Educationis*, 3, 111-120.
- Mortari, L. (Ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Mondadori.

Stern, D. N. (1995). *The Motherhood Constellation: a unified view of parent-infant psychoterapy*. New York: Basic Books.

Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: Norton.

Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. UK: Oxford University Press.

Tarozzi, M. (2008). Editoriale. *Encyclopaideia*, 23, 5-8.

Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Per un'*embodied education* fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, XVII (37), 11-17.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press.

Silvia Cescato, PhD, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa' dell'Università Milano-Bicocca. Ha condotto le sue ricerche sui temi della relazione scuola-famiglia, sui metodi per la ricerca qualitativa in educazione, approfondendo in particolare gli aspetti della videoricerca e della microanalisi delle interazioni.

Contatti: silvia.cescato@unimib.it