

SAGGI – ESSAYS

LA DANZA DEL VIVERE.
MATRICI PEDAGOGICHE DEL FARSI DIFFERENTE

DANCE OF BEING.
PEDAGOGICAL MATRIX OF BECOMING DIFFERENT

Maria D'Ambrosio (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa)

*Enrica Spada (Università degli Studi di Cagliari)**

Formare e formarsi in senso contemporaneo alla cittadinanza significa sostanzialmente una qualità pedagogica della “presenza” che è condizione per preparare all’essere in forma “danzante” e a quella “apertura” e “plasticità” necessarie al processo del vivere, ridisegnando il concetto stesso di identità come attraversamento e incorporazione dell’Altro. Questo attraversamento viene proposto qui anche come cifra pedagogica da recuperare per strutturare un progetto relativo agli spazi e alle professioni educative di una comunità e del suo territorio che recuperano la pratica danzante come matrice dell’agire educativo. Riflettere e lavorare su questi obiettivi significa ripensare le città come spazi educativi attivi in maniera permanente sulla loro stessa qualità pedagogica e legittimare la plasticità come paradigma e strategia del prendersi cura della Cura. Formare e formarsi all’incontro è individuato come “corpus” (Nancy, 2014) di un approccio che *risuona* (Rosa, 2020) con quanto poi tracciato dagli assunti espliciti, propri di una pedagogia interculturale, di genere e speciale. In termini di qualità pedagogica “incorporata” nella pratica del danzante, lo scritto propone una riflessione per ripensare la relazione umana nei termini di una rivalutazione globale del sentire, dello spazio emotivo del corpo, come luogo unico e per ognuno diverso, di comunicazione con il mondo, e come “via” per dare spazio a ogni corpo-persona nel suo *essere singolare-plurale* (Nancy, 1996/2001) e *incompleto* (Veca, 2011).

* Lo scritto è frutto del lavoro comune delle autrici. Vanno attribuiti a Maria D’Ambrosio i §§ 1 e 5 e a Enrica Spada i §§ 2, 3 e 4.

Educating for citizenship in a contemporary sense, means substantiate a pedagogical quality of “presence” that is a condition for preparing to exist in a “dancing” form and prepare for the “openness” and “plasticity” necessary for the process of living, reframing the concept of identity as crossing and incorporating difference. This crossing is also proposed here as a pedagogical figure to be recovered in order to structure a project related to the educational spaces and professions of a community and its territory that recovers dance practice as a matrix of educational action. This crossing is also proposed here as a pedagogical figure to be recovered in order to structure a project related to the educational spaces and professions of a community and its territory that recovers dance practice as a matrix of educational action. Reflecting and working on these goals means rethinking cities as permanently active educational spaces on their own pedagogical quality and legitimizing plasticity as a paradigm and strategy of caring for Care. Forming and educating themselves to difference is identified as a “corpus” (Nancy, 2014) of an approach that resonates (Rosa, 2020) with what is then traced by the explicit assumptions, typical of an intercultural, gender and special pedagogy. In terms of the pedagogical quality “embedded” in the practice of the dancer, the paper proposes a reflection to rethink the human relationship in terms of a global re-evaluation of the emotional space of the body, as a unique and for each one different place of communication with the world, and as a “way” to give space to each body/person in its singular-plural *being* (Nancy, 1996/2001) and *incomplete* (Veca, 2011).

1. Tornare alla co-esistenza, in risonanza

«E bisognava che tutti voi mi aveste persa di vista
perché, verso di voi, io ritornassi con un altro sguardo.
E, certo, il più pesante è stato di accostare, per amore, le labbra.
Di richiudere questa bocca che sempre voleva scorrere.
Ma, senza quel ritiro, non vi sareste mai ricordati che
esiste pure qualcosa che ha una lingua diversa dalla vostra.

Che, dalla sua prigione, qualcuna chiedeva di ritornare all'aria.
 Che le vostre parole risuonavano tanto
 meglio in quanto una voce vi era prigioniera.
 Amplificando i vostri dire di una risonanza senza fine
 Ero la vostra risonanza.
 Timpano, lo ero solo per il vostro orecchio
 che si rimandava a se stesso la propria verità.
 E, allo scopo, non bisognava che fossi forata. Ma elastica e tesa,
 secondo la consistenza delle vostre parole. Il mio corpo non
 muovendosi che al suono della vostra campana.
 [...]».
 Come vi amerei se, di parlarvi, avessi la possibilità».
 Luce Irigaray, *Amante marina di Friedrich Nietzsche*

Il suono incalzante della voce di Luce Irigaray e della sua *Amante marina* si eleva e diventa lirica dirompente nel silenzio muto che prova a scuotere un'autorità sorda e rigidamente dicotomica che ha costituito e riprodotto come "naturale" la soggettività e la sua unità definita e identitaria risonante un'unica e sola campana. Ma il suono di questa voce lo immagino risuonare nello spazio intricato delle città di questo o di quell'altro mondo dove molte e differenti sono le campane che risuonano come eco deforme e fanno di quella voce il *corpus*, e il segno tangibile dunque, di molte e alternative lingue e figurazioni che assumono il valore di un gesto pubblico che le fa esistere fuori da logiche di appartenenza e nella fluidità del vivere che sottende l'esistere stesso. Quella voce non è più solo parola ma pensiero incarnato che restituisce materialità e consistenza al soggetto di cui è traccia: diremmo con Rosi Braidotti (1994) si tratta di un *soggetto nomade* qualificato per la sua apertura alle infinite possibilità del divenire, non già scritte né predefinite da questa o quella dogmatica appartenenza (di sesso, di classe, di genere, di orientamento sessuale, di territorio). A quella voce chiedo di poter prestare orecchio, in un gioco di reciproco ascolto e risonanza cui sono richiamati i saperi più direttamente coinvolti nel discorso di una pedagogia della formazione perché questi a loro volta possano prender voce e animare nuove pratiche del processo formante emancipate dalla sempre imperante e implicita ideologia

identitaria che situa e destina ciascuno in un proprio campo. Maschile e femminile, come centrale e periferico, forte e debole, maggiore e minore: letti in una logica oppositiva ed esclusiva che affida all'uno un campo e all'altro la posizione, marginale per definizione, contraria e distinta da quel campo. Da questa logica ci separiamo per fare spazio a uno scarto che apre a nuove territorialità e ne coglie la loro matrice ibrida e ibridante.

Attraversando quel pensiero della differenza che ha nutrito molta pratica della ricerca che qui riemerge in forma di riflessione e anche di esperienza e azione situata, ripercorro alcuni “passaggi” che riposizionano il sapere pedagogico nel vivo di uno spazio di possibile incontro/interazione/ibridazione dove ripensarsi e riconfigurare il processo formante come trasformativo e plurale. Ecco che a emergere è la necessità di: ripensare alla formazione come costruito libero dall'esito identitario per aprire alla interminabile e generativa autopoietica della vita e della sua *incompletezza* (Veca, 2011); chiedere al pensiero pedagogico di dare più respiro alla materia di cui siamo fatti perché si possa assumere l'instabilità come *modus*/paradigma per sconfinare dalla formazione alla più risonante “appropriazione trasformativa” (Rosa, 2016); sentire che l'incontro è danza, una *danza che crea* (Ceruti, 1994), slancio e *vis* demiurgica che fa della performance il *corpo teatro* (Nancy, 2014) attraverso cui si dà sostanza all'esistere. Necessità che mi fanno scegliere di continuare a chiedermi su quale piano, attraverso quali forme, riuscire a incontrare l'altro, e a cogliere la bellezza dello stordimento perturbante del raro accadere di accedere all'invisibile, in quel reciproco gesto che chiamiamo in-segnamento (Biesta, 2022) e che suggerisce continui innesti tra un'esplorazione e l'altra.

In pochi passaggi, nel salto che muove da un punto all'altro, ecco apparire alcune delle tracce di un lavoro di ricerca e di riflessione sul sapere pedagogico contemporaneo che in azione prova a farsi spazio con la sua cifra trasformativa e divenire occasione per riconoscere che quel sapere è nutrito da tanta eco-logia e bio-logia, così da riconfigurarsi come epistemologia dell'innesto tra ambiente e vita, sapere quindi il cui statuto è mobile come il processo del vivere di cui si occupa e di cui prova a prendersi cura. Importante

che le professionalità chiamate a incarnare le funzioni educative e formative della nostra contemporaneità, riconoscano alcuni di questi passaggi come il richiamo a un ingaggio carico di senso civico e politico e si mettano all'opera per incarnare quella *pedagogia del sentire* che andiamo sollecitando per una *educazione sensibile* alla differenza, e dunque alla pluralità. Perché la voce della Irigaray, giunta attraverso la sua prosa lirica, non cada nel vuoto ancora una volta, abbiamo da allenarci all'ascolto, alla *risonanza*, a quell'agire sensato che chiede al corpo, come alle identità di cui sono spazio, di farsi mobile e plastico e mollo, perché si realizzi il processo del vivere secondo tracciati non pre-definiti e sorprendentemente poco conformi alle mappe e ai paesaggi preesistenti. Fuori dalla logica e-volutiva, il pensiero pedagogico è invocato perché possa incarnarsi in pratiche che rimettano in questione la ricerca delle forme dell'incontro e quindi dei modi di coesistenza tra differenze, perché la spinta etica trovi legittimamente la sfera estetica da mobilitare. *La pedagogia della risonanza* di Hartmut Rosa (2016) è per questo una traiettoria metodologica che rimette in moto quell'essere *all'ascolto* che con Jean-Luc Nancy (2002) aveva reso la qualità materiale e al contempo vibrante del vivere come necessaria. I processi trasformativi hanno origine nella relazione e sono di natura performativa perché coinvolgono ciascuno in un'azione di reciproco contagio. La materia sonora ha la specificità di essere toccata-toccante e generativa di oscillazioni che generano altre oscillazioni e si configurano come danzanti, perché plasticamente mutanti di forma in forma. Il corpo stesso è categoria che nella sua qualità pedagogica ritrova la sua natura tattile e cinetica che ne fa sostanza e spazio sonante/danzante di tracciati esistenziali che emergono da intricate tessiture e variazioni. In questo senso, le scienze tutte sono tenute insieme in chiave antropologica ed epigenetica per riattraversare in profondità e riconoscersi in *quell'homo faber* (Arendt, 1956/1994) che produce senso in forma di corpi e allena il proprio di corpo a farsi artefice del mondo e delle sue infinite variazioni. La Natura Umana trova la sua piena realizzazione nell'Artificio e l'incontro tra Natura e Artificio è quel campo nomadico del divenire che chiamiamo Pedagogia.

2. Per una dimensione danzante della pedagogia, per muoversi oltre gli stereotipi di genere

Riflettere pedagogicamente riguardo a un necessario cambiamento nella postura educativa in riferimento all'emersione e al riconoscimento delle molteplici diversità nel genere e nelle inclinazioni sessuali che caratterizzano l'essere umano, così come per tutte le altre possibili categorie di "appartenenza", ci sembra oggi più che mai necessario. Anzi pensiamo che ciò rientri pienamente nel proprio della pedagogia, che lavora, crea, elabora, gli strumenti atti ad accompagnare e orientare le persone nelle trasformazioni radicali che investono e smuovono abiti socio-culturali rigidamente strutturati nel tempo.

Si pone come prioritaria una nuova postura pedagogico-educativa che sia in grado di accompagnare la trasformazione etico-valoriale che scuote le radici profonde della tradizione.

Aspettare che il tracollo di concezioni vetuste avvenga drasticamente, senza la contemporanea ricostruzione di nuove cornici di senso, rischia di favorire irrigidimenti e ancoramenti ancora più forti ad antichi e inesorabilmente superati ideali di genere. Si impone l'elaborazione di teorie e pratiche che guidino e orientino, che preparino allo scardinamento delle cornici consolidate per poter rimodulare i confini e accogliere il cambiamento.

Riteniamo quindi necessario attivare un pensiero pedagogico che elabori teorie e pratiche metodologiche che guardino alla corporeità, quale categoria fondante qualsiasi percorso di formazione umana. Una pedagogia della Cura incorporata e incorporante, che richiama le tematizzazioni di quell'*etica della cura* che ha fondato il pensiero femminile/femminista dagli anni '70 in poi (Hamington, 2004), ma che si apre all'universalità del genere umano, volgendosi radicalmente a un approccio corporeo, estetico/sensoriale, per una riemersione del concetto deweyano dell'arte come esperienza¹

¹ Come osservato da G. Patella in: G. Patella (2016). Una nuova disciplina. La "somaestetica" di Richard Shusterman, *PARADIGMI*, 1, 179-192, la cor-

(Shustermann, 2010), promuovendo, cioè, l'esperire la vita somaticamente, con la mobilità e plasticità proprie delle arti.

Le riflessioni e le sperimentazioni elaborate in seno al gruppo *embodied education*² si prefiggono l'obiettivo di contribuire a estendere gli spazi della crescita in senso globale, attraverso pratiche artistiche, ibridate e poste in comunicazione tra loro, al fine di legittimare una cultura dell'educazione e una formazione umana che mantenga vive e plastiche le capacità sensoriali e cinetiche e quindi emotive-cognitive di ciascuno.

Nell'ambito del "danzante" quale categoria "emergente", profondamente radicata nel corporeo, la ricerca che qui porto in evidenza tocca in senso pedagogico la configurazione di percorsi formativi perché questi siano ambienti in grado di aprire a nuovi orizzonti etici ed estetici relativi *in primis* alle forme dell'incontro. Superare gli stereotipi di genere nella riflessione pedagogica ed educativa, infatti, significa operare una trasformazione radicale nel pensiero storicamente e tradizionalmente costituitosi nella nostra cultura. Non significa soltanto scardinare le forti tipizzazioni e demarcazioni del femminile e del maschile nel linguaggio, nelle pratiche e nelle azioni educative, sia in ambito scolastico che extrascolastico, ma presuppone anche il progressivo e necessario superamento della concezione binaria di femminile e maschile (Butler,

rente filosofica pragmatista contemporanea di cui Shusterman può essere considerato uno tra gli esponenti di maggior rilievo, si rivolge al pensiero di John Dewey e alla sua concezione di *arte come esperienza* in cui l'esperienza artistica è considerata emblematica e strettamente connessa alla dimensione più autenticamente corporea.

² Gruppo di ricerca di cui è responsabile scientifico Maria D'Ambrosio, istituito dal 2005 presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa e afferente al Centro di Ateneo per la Ricerca educativa e l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE). *Embodied education* ha sede operativa a Napoli presso Casa Morra della Fondazione Morra e opera in partenariato con altre Università e Istituzioni locali, nazionali e internazionali. Maria D'Ambrosio, Enrica Spada, Matteo Vinti, Sara Lupoli, Dario Ramaglia, Nicola Gabriele, Gennaro De Fabio, Valeria Garganese, Noemi Saltalamacchia, Alessandra Asuni e altri, sono parte attiva di un lavoro che connette Arte, Pedagogia, Salute, Educazione, Architettura e Tecnologia.

1990). Se è ormai obsoleto e riduttivo pensare il genere in riferimento a una demarcazione sessuale rigidamente dicotomica, è altrettanto vero che, in controtendenza, e probabilmente come tentativo di riportare il mondo a un ordine ideale falsamente rassicurante, si stiano sensibilmente rimarcando, in diversi ambiti sociali ed educativi, i confini delle due supposte identità “naturali” di genere.

Permangono ancora forti le “credenze” stereotipate riguardo alla conformità o meno degli atteggiamenti “performativi”³ (Butler, 2011) in relazione al genere *presunto* di appartenenza.

Poter avere una percezione sessuata di sé conseguente e corrispondente a un’immagine esteriore quanto più conforme a uno dei due generi, così come definiti dalla tradizione socioculturale cui si appartiene, è un condizionamento cui difficilmente riesce a sfuggire chi si trovi in una condizione diversa e/o transitoria di genere. La necessità di doversi salvaguardare da sguardi, giudizi, definizioni, rappresenta ancora un vincolo ineludibile, legato più all’urgenza di poter vivere al riparo da discriminazioni e offese, più o meno esplicite, che a una reale necessità interiore. Spesso ci si trova costretti all’omologazione, almeno per quanto riguarda l’aspetto esteriore della persona, mentre è nostra convinzione che in una società meno definitoria e limitante, nessuno e nessuna sarebbe più obbligato a indossare *abiti* che non gli appartengano.

Viviamo in un’epoca di apparente liberalizzazione dei costumi, tuttavia la necessità di delimitare, restringere i campi, definire le persone in base al loro sesso biologico, per incasellarle in una presunta “naturale” posizione di genere, continua a non essere superata.

Aprirsi e adottare posture educative che oltrepassino le definizioni binarie, su cui poggiano, purtroppo ancora saldamente, le disegualianze socio-economiche e le prevaricazioni soprattutto a

³ «The Derridean notion of iterability, formulated in response to the theorization of speech acts by John Searle and J.L. Austin, also implies that every act is itself a recitation» (Butler, 1993/2011, p. 187). Disponibile in: https://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc&ab_channel=BigThink [30/09/2022]. Sul concetto di “*performatività* di genere”, analizzato in chiave pedagogica si veda il contributo di C. Secci in, E. Ortu (a cura di), *Oltre lo specchio delle bugie*, Junior-Bambini, Parma 2022, cap. 2, par. 2.

sfavore delle donne, è fondamentale per costruire una società aperta e accogliente verso ogni persona. Questa postura, tuttavia, non dovrebbe comportare un semplificante e uniformante appiattimento verso un *neutro* generalizzato. L'apertura al rispetto di ogni singolarità e diversità non comporta la riduzione dei soggetti della relazione educativa a pure neutralità in cui la dimensione sessuale e di genere possa essere ignorata. Pensare il *neutro* come soluzione al problema del riconoscimento della pluralità delle espressioni di genere, significherebbe, di nuovo, cadere in una definizione spersonalizzante, cancellando ancor più drasticamente ogni possibilità di manifestazione delle singolarità/pluralità.

Ripensare la relazione umana ed educativa nei termini di una rivalutazione globale del sentire, dello spazio emotivo del corpo, come luogo unico e per ognuno diverso, di comunicazione, espressione e relazione con il mondo, può rappresentare una via per dare spazio a ogni corpo-persona nella sua singolarità/pluralità.

Le Arti ci insegnano a sentire, a riconoscere, a vibrare e a *risuonare* (Rosa, 2020). In particolare la danza, luogo di espressione della mozione e della e-mozione, del sentire tattile e cinetico, e che, proprio per queste sue caratteristiche è stata a lungo relegata, nella nostra cultura occidentale, a un ambito prettamente femminile, restando ancora oggi quasi del tutto esclusa dall'ambito educativo e formativo maschile, può rappresentare una via *somaestetica* (Shustermann, 2013) privilegiata per condurre a nuove posture cognitive e relazionali.

3. Stare sulla soglia. Per un sentire plastico e danzante del limite

Danzare significa muoversi nello spazio vitale restando sempre sulla soglia, al limite del sentire/toccare. Il movimento danzante non è mai apodittico e definitorio, bensì è movimento che sfiora, tenta un avvicinamento, si approssima all'altro e al mondo in una continua ricerca di dialogo e comunicazione. Quando *permettiamo* la danza, il corpo si riappropria della libertà, torna alla sua dimensione

originaria di essere esposto, vulnerabile, e al contempo autopoietico (Bateson, 1977), creatore e agente di trasformazione.

Il corpo fluttua, tocca ed è toccato dall'aria, da altri corpi, da altri sguardi. Con Nancy (2017) possiamo affermare che fin dalla nascita «i gesti del bambino affermano piuttosto *la distinzione*, una separazione. [...]. Questa mobilità è l'apertura di un rapporto [...] celebra la distinzione, annuncia l'incontro, cioè proprio il contatto» (p. 16).

La danza, fin dall'esordio nella vita terrestre, come movimento fluttuante, celebra l'incontro, la comunicazione, la trascendenza dall'essere in sé all'apertura dell'*essere singolare plurale* (Nancy, 1996/2001, p. 43). La distinzione, essere *singuli*, uno per uno, appunto, ognuno con la propria diversità.

Quando non è intesa come codificazione di gesti e posture, ma come libero fluire del proprio esserci movente, la danza è una lingua che accomuna e allo stesso tempo distingue. Dà a tutti la possibilità di comunicare e mostrarsi per come si è, senza infingimenti. In ogni circostanza, nel danzare, il sé appare. Anche se si sta fingendo, imitando o parodiando qualcun altro, il nostro sé cinetico si rivela nostro malgrado.

Ecco che lasciare al corpo la possibilità di danzare, cioè lasciare spazio al muovere non meccanico, non economizzato per un fine esclusivamente materiale, e non automatizzato, può rivelarsi uno strumento di consapevolezza e di comprensione di sé nel senso più pieno del termine. Il corpo, e peculiarmente il corpo che danza, è apertura.

Possiamo affermare, ancora, sulla scia del pensiero nanciano, che la danza sia l'attuazione continua e incessante di quel desiderio/spinta vitale che, fin dalla nascita, ci porta a essere sempre alla ricerca della relazione, del tocco dell'altro e con l'altro e che ci definisce come sé singolari e distinti, ma sempre nel *tra* della relazione con l'altro e con il mondo.

Un discorso pedagogico che voglia aprirsi al superamento delle dicotomie stereotipizzanti e delle chiusure in senso strettamente binario in riferimento al genere, può trovare una via feconda

nell'avvicinarsi e nell'accogliere pratiche "danzanti" dell'agire pedagogico-educativo.

La dimensione originaria della danza come arte che costruisce senso, che dà forma all'esistenza attraverso il corpo, che offre al gesto comunicativo una possibilità di infinite variazioni espressive, rivelando e lasciando emergere dimensioni soggettive plurali, è purtroppo poco riconosciuta.

Il pregiudizio di "arte al femminile" è ancora oggi, in Italia, fortemente radicato. Eppure, danzare è una modalità universale che appartiene a tutti: in essa prende forma, nell'unione e nel superamento dei concetti *Leib* e *Körper* (Husserl, 1931/1960, p. 107), la nostra *vivenza*, in un qui e ora spaziatto che ci rende consapevoli del nostro essere in presenza, costantemente in relazione con il mondo, consentendoci di muoverci su soglie leggere e sensibili a ogni minimo movimento. Danzare è ciò che si prova nel soffermarsi, anche per brevi istanti, nell'ascolto delle modificazioni del ritmo interno ed esterno al nostro corpo, nel modificare leggermente il ritmo di un'andatura, nello stare per un attimo sospesi nella contemplazione di un luogo, nell'ascolto di un suono.

La danza ci conduce a un sentire profondo e superficiale allo stesso tempo, un sentire relazionale, di pelle, che ci conferma come esseri in continua trasformazione e cambiamento. Proprio per questa sua dimensione metabletica si configura come pratica estetica tra le più efficaci nel condurre al superamento di pregiudizi e stereotipi. Come muovere e toccare, come comunicare fluido, vibrante, sfiorante e leggero, che non compatta e non definisce, bensì sfiora, raccorda, suggerisce, aprendo dialoghi sensibili nella spaziatura dell'*essere insieme*, la danza è allenamento al sostare sulla soglia.

Parafrasando Bachtin (1988, p. 324), infatti, non abbiamo un territorio interiore sovrano, ma siamo sempre al confine, e, guardando dentro noi stessi guardiamo negli occhi l'altro e con gli occhi dell'altro.

La danza intesa metaforicamente, ma non solo, come attitudine allo stare in percezione costante della mobilità e dell'apertura verso l'altro, in un dialogo continuo tra il dentro e il fuori di noi stessi, e tra noi stessi e il mondo, è pensata e proposta come *forma vitale*

(Stern, 2011) e dispositivo *cinestesico* e *coreosomatico* attraverso cui poter ripensare esteticamente il vivere sociale.

L'arte della danza, considerata come *ars* nel significato etimologico di tecnica e *saper fare* che produce atti culturali tangibili, come pratica attivante la dimensione del sentire, conoscere e comunicare, si offre al pensare pedagogico come nuovo e aperto cammino verso nuovi attraversamenti.

4. Partiture: esperienze laboratoriali di autobiografie del corpo

Sperimentare e sviluppare *tecniche del corpo* che, attingendo dalla danza, possano trasferirsi, attraverso la riflessione pedagogica, alla *pratica* educativa e formativa in senso lato, al fine di generare processi metablettici profondi, capaci di cambiamento, evoluzione e liberazione della persona, ha significato procedere nella sperimentazione di percorsi somatocoreografici dove esperienze di movimento danzato in forma ludica si affiancassero a *routines* via via più complesse, ma facilmente accessibili a chiunque.

Le attività proposte nei laboratori rivolti agli operatori dell'educazione, sia nell'ambito dei progetti curati a Napoli⁴, sia in quelli attivati fin qui in una piccola realtà pedemontana⁵, si sono incentrate, a partire da semplici e quotidiane sequenze di movimento, sull'esplorazione delle capacità sensoriomotorie delle diverse parti

⁴ Significative le attività di ricerca, intervento e formazione realizzate grazie al partenariato del Dipartimento di Scienze Formative dell'Università Suor Orsola Benincasa con il suo gruppo "embodied education" per il progetto IRIS (Idee per Riquilibrare e Innovare la Scuola) del Comune di Napoli con i suoi Servizi Educativi attuato dal Consorzio CO.RE.

⁵ Si tratta di attività sviluppate nell'ambito del progetto di dottorato in "Filosofia, Epistemologia, Scienze Umane, Filosofia", XXXVI, Dipartimento Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari (Borsa PON FSC), di Enrica Spada, tutor Gabriella Baptist e Claudia Secci. Il progetto si avvale della collaborazione del gruppo di ricerca "Embodied Education" diretto da Maria D'Ambrosio, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, formalizzata anche nel recente accordo tra il Dipartimento dell'Università di Cagliari e l'Università Suor Orsola.

del corpo, per approdare a una percezione interna e diretta del movimento, materica più che psichica, che si rivela capace di portare alla consapevolezza attitudini, abitudini e memorie sopite, rigenerando e aprendo i confini delle proprie esperienze biografiche. In tal modo si persegue un percorso di conoscenza di sé attraverso la consapevolezza delle proprie qualità cinestesiche le quali, nel rivelarsi, offrono nuovi spazi di movimento, nuove possibilità di espansione e di mobilità vitale.

Il corpo danzante, come sistema cinetico-pensante e come spazio dilatato, al contempo interno ed esterno (Foucault, 1992/2020), esercitato a molteplici declinazioni sensoriali, supera la supremazia della mente e la incarna, conseguendo una globale e meditata consapevolezza, aprendosi alla relazione con l'Altro e con il mondo. L'incontro con la filosofia di Jean-Luc Nancy (2014) ha un peso importante nello spostare l'attenzione dal corpo come espressione dell'interiorità a un corpo-anima esposto, *res extensa*, che fa del movimento la sua originaria modalità di esistere: *corpoteatro* (Nancy, 2010) che raccoglie in sé tutto il senso, che anche senza volerlo dice, racconta, agisce e produce comunicazione. Con la sua semplice *comparizione* l'autobiografia è già in atto. Ogni sua parte dice e suggerisce, evoca e racconta. Infatti, spostandomi da un approccio di ricerca coreo-autobiografica di stampo espressionista, essenzialmente basato sull'evocazione della memoria involontaria nascosta negli anfratti reconditi della psiche, la mia ricerca volge a ciò che il corpo, come sistema cinetico-pensante può dire di sé nella globalità del suo essere interno-esterno, quando superando la supremazia della mente, si attivano nuove modalità di ascolto, osservazione e consapevolezza del corpo-sé, in relazione all'altro e al mondo. Gli *esercizi* di autobiografia corporea da me ideati, denominati "Partiture del corpo"⁶, sono pensati per condurre le persone a

⁶ Il laboratorio "Partiture del corpo" è strutturato in forma ludica. I partecipanti sono invitati a scrivere sul proprio foglio cinque diverse parti del corpo, per ciascuna delle quali dovranno indicare qualità, direzione, colore, peso e ritmo. Ognuno leggerà questa sorta di partitura eseguendola, lasciando che il corpo risponda liberamente e il più spontaneamente possibile alle indicazioni. Si

scoprire nuove dimensioni del Sé, attraverso il sentire motorio a partire dalle strutture osteoarticolari più importanti, per spostare e allargare i confini dei propri *abiti* comportamentali, senza passare per la mediazione dell'intelletto. Concentrandosi essenzialmente su singole parti del corpo, da una fase iniziale dissociativa, si giunge rapidamente, sperimentando modalità inedite di movimento, a riacquistare piena consapevolezza e organicità. Il corpo "danzante" acquista inaspettatamente vitalità e pienezza di senso.

Sperimentare il proprio corpo in questa dimensione danzante, che implica la dedizione completa, ma non narcisistica, al suo sentire e percepire quale oggetto e soggetto inestricabile, apre gli sguardi e le posture a nuovi *inediti possibili* (Freire, 2014), nei confronti di noi stessi e del mondo.

Nel corpo, nel suo muoversi, nel suo sentire interno e percepire esterno, possiamo trovare quella continuità dell'esperienza, quel passato presente che ci costituisce fin dalla nascita, quale materia vivente. In esso memoria individuale, genetica, culturale e sociale convivono. Il corpo è il nostro passato, il luogo della nostra esperienza presente e anche il nostro futuro.

La sospensione, l'*attesa*, il sostare nell'ascolto del ritmo e delle vibrazioni del corpo nel qui e ora della danza, *presentifica* il nostro *futuro* (Koselleck, 2007, p. 304) liberandoci dal timore del continuo *farsi differente*.

5. Verso una politica delle pratiche danzanti della cura

«E se hai creduto, un istante, di poter
ricapitolare in te ogni altro, questa vertigine
di una mostruosa identità annuncia la tua fine.
L'altro e te non avete scambi duraturi che in apparenze.

darà poi un titolo alla composizione, specificando, come in una pagina di diario il giorno, il mese e l'anno in cui la si voglia collocare. Il gioco evolve con lo scambio delle partiture in cui interprete e compositore daranno vita a una creazione comune in cui i destini e le storie si intrecciano, rivelando percorsi di vita e di relazione inusuali e inaspettati.

E lascia a poco a poco la vita
 in cui aveva luogo,
 l'apparenza che se ne distacca.
 E deperisce chi vuole trarne alimento
 come dalla più grande potenza. [...].
 Non era ancora preferibile
 restare ibrido di vegetale e spettro?
 E dare almeno a una parte di te:
 terra, acqua, aria e sole?
 In attesa di poter abbracciarti
 con l'altra in tutti questi elementi».

Luce Irigaray, *Amante marina di Friedrich Nietzsche*

Come *Amante marina* risolviamo di restare ibridi e rinunciare alla mostruosa potenza dell'identità, nell'attesa e nello slancio che conduce all'abbraccio e a uno scambio oltre le apparenze. Agire vuol dire patire ed è *modus* e *corpus* dell'esistere e del conoscere. Sentire e Agire sono un tutto che emerge come danza ed emerge come qualità del vivere ed esistere. *Amante Marina* è il corpo che prende voce e occupa uno spazio sulla scena pubblica e da lì opera la sua destrutturazione identitaria. *Amante marina* ha luogo in quanto corpo e spazia di materia in materia per cogliersi come tutto, insieme. *Amante marina* ci conduce fuori dalla logica binaria degli opposti e ci desta dal sonno dei sensi per apparire in quanto immagine di una essenza a stupire del suo effimero consistere. *Amante marina* ha il volto di Apollo e Dioniso e rinuncia alla memoria per aprire all'inatteso dell'incontro. Ne udiamo la voce e la sua sconfinata azione perturbante come una novella Beatrice che può far svettare e provare l'ebbrezza d'una caduta: come nel levare e battere della danza e della sua mutante ritmica generativa.

Nel lessico pedagogico, corpo e spazio contribuiscono a dare consistenza a quella materialità educativa che si preoccupa di mobilitare e di abilitare corpo e spazio con le loro qualità tattili e plastiche che si sostanziano nella pratica danzante e danno vita al processo formante. Corpo e Spazio, come Natura e Artificio, sono campi di un sapere che riterritorializza l'umano in chiave trasformativa e fa del pedagogico una qualità esistenziale che segna anche

l'unità tra Pensare e Agire come tra Etica ed Estetica. La danza di corpi e di spazi ci sposta nello statuto mobile di un sapere che trova nell'incompletezza (Veca, 2011) la sua qualità e il suo valore così da riconfigurare la soggettività e i processi formativi attraverso una radicale natura intersoggettività che è cifra dell'*essere singolare plurale* e della sua condizione di co-esistenza (Nancy, 1996/2001).

Il discorso epistemico e metodologico mosso fin qui ha una vocazione politica perché intende richiamare a una trasversale funzione educativa e formativa dello spazio in quanto *polis*. In quello spazio, ciascuno deve potersi fare presente e rispondere alla presenza dell'altro. Per questo l'educazione è quel gesto di Cura che qualifica la propria presenza nella *polis* e che chiede un allenamento continuo perché ci si possa prendere cura della Cura. La sfera corporea è parte di un riposizionamento di carattere critico pragmatico ed estetico del sapere pedagogico che riapre a una multidimensionalità che chiede all'educazione di legittimare il piano fenomenologico per unirlo a quello esistenziale così da curvare le pratiche performative al loro potenziale generativo e trasformativo. Finalmente il corpo abbandona o logora la dimensione esibitiva ed espressiva per assumere qualità/potenzialità estetiche che ne fanno il luogo del farsi differente. Perché esibizione ed espressione siano finalmente bandite dal campo educativo, come quelle vuotamente fantasiose e creative, c'è bisogno di molta fatica, di un lavoro che abiliti il corpo e le sue dotazioni tattili e cinetiche all'incontro, a quello che abbiamo chiamato ascolto e quindi alla tattilità e all'azione situata e responsiva. La pratica danzante è dunque esercizio al servizio della risonanza e di tutta quella pedagogia che si fa spazio in un nuovo ordine del discorso dove proviamo a farci tutti *Amante marina* e vivere nella gioia dell'oscillazione.

Bibliografia

- Arendt H. (1994). *Vita Activa*. Milano: Bompiani. (I edizione 1956).
Bachtin M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Giulio Einaudi.
Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler J. (2011). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge Classics. (I edizione 1993).
- Dewey J. (2012). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Foucault M. (2020). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (I edizione 1992).
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Hamington M. (2004). *Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty and Feminist Ethics*. Champaign: University of Illinois Press.
- Husserl E. (1960). *Meditazioni*. Milano: Bompiani. (I edizione 1931).
- Koselleck R. (2007). «Spazio di esperienza» e «orizzonti di aspettativa»: due categorie storiche. In R. Koselleck (a cura di), *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici* (pp. 300-322). Bologna: CLUEB.
- Irigaray L. (2003). *Amante marina di Friedrich Nietzsche*. Roma: Luca Sossella. (I edizione 1980).
- Nancy J.-L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Giulio Einaudi. (I edizione 1996).
- Nancy J.-L. (2014). *Corpus*. Napoli: Cronopio.
- Nancy J.-L. (2017). *Rübren, Berübren, Aufrubr*. In M. Zanardi (a cura di), *Sulla danza* (pp. 10-17). Napoli: Cronopio.
- Patella G. (2016). Una nuova disciplina. La "somaestetica" di Richard Shusterman. *PARADIGMI*, 1, 179-192. <http://hdl.handle.net/2108/143447>.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé.
- Shustermann R. (2010). *Estetica pragmatista*. Palermo: Aesthetica.
- Shustermann R. (2013). *Coscienza del corpo. La filosofia come arte di vivere e la somaestetica*. Milano: Christian Marinotti.
- Stern D.N. (2011). *Le forme vitali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Veca S. (2011). *L'idea di incompletezza. Quattro lezioni*. Milano: Feltrinelli.