

L'approccio dell'Arts-Based Research: quali spunti per la ricerca educativa?

The Arts-Based Research' approach: hints for educational research

Monica Pentassuglia^a

^a *Università degli Studi di Verona*, monica.pentassuglia@univr.it

Abstract

Tra i temi che più si sono imposti, negli ultimi anni, all'attenzione dei ricercatori, è il problema dei processi di costruzione della conoscenza ad aver catalizzato su di sé la maggior parte degli studi; è soprattutto in ambito umanistico che cresce l'idea secondo cui i classici paradigmi di ricerca non siano in grado di comprendere ed indagare la complessità dei fenomeni esplorati.

Sulla scia di tali necessità, il presente contributo intende approfondire l'approccio dell'Arts-Based Research (ABR) ed in particolare dei dance-based methods nel campo della ricerca educativa che negli ultimi anni sta contribuendo a capovolgere l'impostazione classica del processo di ricerca a favore di nuovi percorsi in grado di utilizzare le potenzialità dell'Arte secondo nuove prospettive.

Parole chiave: Arts-Based Research; metodi dance-based; ricerca educativa; metodologia della ricerca.

Abstract

The last two decades have seen a growing interest on the different ways of knowing in all the fields. Although some research has highlights the importance of this topic, there is still very little scientific understanding about this process. The first serious discussions and analyses of the construction of knowledge emerged during the 1900s. In Humanities field, questions have been raised about the use of traditional research paradigm considered unable for the understanding of these complex subjects.

In this perspective, this article provided an important opportunity to advance the understanding of new research paths that not only overturn the classical perspective of research, but also allow us to reformulate and reinvent strategies, tools, and forms of representations of research findings.

This article considers the implications of the approach of Arts-Based Research (ABR) and deeply of dance-based methods for educational research.

Keywords: Arts-Based Research; dance-based methods; educational research; methodology.

1. Warm-up: la definizione dell'Arts-Based Research

Ormai da molti anni l'infallibilità del metodo scientifico, soprattutto nell'ambito delle scienze umane, ha iniziato a perdere l'aura di "supremazia" rispetto agli altri approcci più "soft"; l'idea che pian piano si è sviluppata nel corso dei decenni, vede la ricerca come un processo cognitivo piuttosto che mero processo di conferma di idee già formulate. "Senza dubbio – afferma Polanyi – lo scienziato procede in modo metodico. Ma il suo metodo è come le massime di un'arte come la scultura e la pittura, in cui uno è libero di trarre qualunque cosa dal materiale grezzo. È un'arte come l'architettura, in cui si può mostrare creatività lavorando con materiali grezzi caratterizzati da limitate proprietà ingegneristiche, e per committenti con bilanci vincolanti e obiettivi precisi" (Davis, 1964, p. 267-268).

È così che, in uno scenario di profondo cambiamento, il paradigma qualitativo ha iniziato a imporsi all'interno del panorama scientifico come risposta altra rispetto alla concezione positivista della realtà; si assiste a un fermento, nel campo della ricerca educativa e sociale (Baldacci, 2001) con una conseguente crescita di nuove ed inedite metodologie di ricerca.

Nello specifico, il presente contributo intende esplorare un approccio metodologico che tra il 1970 e il 1990 si è imposto in ambito educativo e sociale: quello dell'Arts-Based Research (ABR). In realtà è possibile rintracciare l'utilizzo di termini quali *art* e *artistic* nell'ambito della ricerca accademica già tra il 1914 e il 1940. Lo psicologo svizzero Carl Jung, ad esempio, parlava di *art imagery as inquiry* (Chilton & Leavy, 2014); diversamente, nel 1940, il filosofo americano Theodore M. Green utilizzava il termine *artistic inquiry* per indicare il coinvolgimento degli artisti all'interno del processo di ricerca della conoscenza.

L'idea dell'arte *come* ricerca (*art-as-research*) si configura come un vero e proprio tentativo di definizione scientifica solo dalla seconda metà del XX secolo con il rifiuto delle concezioni dualistiche e positivistiche della verità e della scienza ampliando, così, il range di quanto è possibile definire accettabile all'interno della ricerca accademica più vasta (Leavy, 2009; Sullivan, 2010).

Nel 1975 Eisner ha introdotto il termine *arts-based education research* (ABER) imponendosi come il principale sostenitore dell'utilizzo dell'arte nei processi di ricerca. È però con McNiff che abbiamo una definizione puntuale dell'*art-based research* (ABR) così come la conosciamo oggi, all'interno della quale rientrano tutte quelle pratiche che utilizzano i processi artistici come principali forme di indagine (1986; 1998; 2011). Su un piano prettamente metodologico, l'ABR può essere intesa come l'uso sistematico di processi ed espressioni artistici, nelle forme più diverse, come via principale per comprendere ed esaminare l'esperienza sia dal punto di vista del ricercatore che da quello dei soggetti coinvolti nello studio (McNiff, 2007): "Artists have the potential to significantly contribute to the generation of new understanding, not only of artistic practice, but also to knowledge and to society in general"¹ (Barbour, 2011, p. 86).

In uno scenario di profonda evoluzione (e rivoluzione) dell'epistemologia della ricerca educativa e sociale, nel quale il paradigma qualitativo risulta ampliato, l'ABR si propone, per certi versi, come un nuovo e ulteriore paradigma metodologico in cui emergono nuove

¹ "Gli artisti hanno la capacità di contribuire in maniera significativa alla conoscenza, non solo della pratica artistica, ma anche della società in generale" (traduzione dell'autrice).

forme e metodi di ricerca che utilizzano la forza evocativa dell'estetica al fine di rigettare e rifiutare il dualismo moderno arte-scienza (Eisner, 1981; McNiff, 1998).

In tal senso è opportuno fare alcune precisazioni al fine di comprendere a fondo la natura di questo articolo. Nel vasto panorama della ricerca educativa, è possibile rintracciare diversi esempi a sostegno dell'utilizzo di diverse forme d'arte (quali teatro, danza, pittura, scultura, musica, etc.) all'interno dei processi didattici (Oser & Baeriswyl, 2001). In prevalenza, tali studi hanno in comune l'utilizzo dell'arte come vero e proprio mediatore didattico. In tal senso, le potenzialità del corpo, della musica e dei processi creativi ed artistici vengono considerati essenziali nel supportare e migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. Nonostante tale utilizzo di processi artistici in contesti educativi sia del tutto lodevole, innovativo e certamente di grande valore, il presente contributo intende focalizzarsi su tutt'altro piano concettuale. Qui la riflessione si sposta da un piano prettamente pratico (a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento) ad un piano connesso agli aspetti più squisitamente metodologici della ricerca in ambito (in questo caso specifico) educativo. Si tratta di esplorare in maniera dettagliata le possibili identità che l'Arte può avere all'interno del processo di ricerca.

Tale apertura ha permesso di considerare la conoscenza non più come qualcosa riguardante esclusivamente la vita della mente, ma, al contrario, come qualcosa di incorporato, che non può prescindere dall'essere nella sua interezza e corporeità. A tal proposito K. Barbour parla di *embodied ways of knowing* (2011) indicando così l'importanza di un coinvolgimento *totale* del ricercatore all'interno non solo del contesto che tenta di comprendere, ma dell'intero processo di ricerca che sviluppa. La conoscenza non è qualcosa fuori in questo mondo, separata e distaccata dalla vita interiore, bensì rappresenta un connubio e una stretta relazione tra il corpo, con le sue percezioni, sensazioni e (soprattutto) reazioni, e il mondo materiale che ci circonda. È questo l'assunto di K. Barbour che sottolinea la natura incorporata dei processi di costruzione della conoscenza; una conoscenza incorporata, costruita e creata a partire da se stessi, dalla propria esperienza e da ciò che apprendiamo dagli altri.

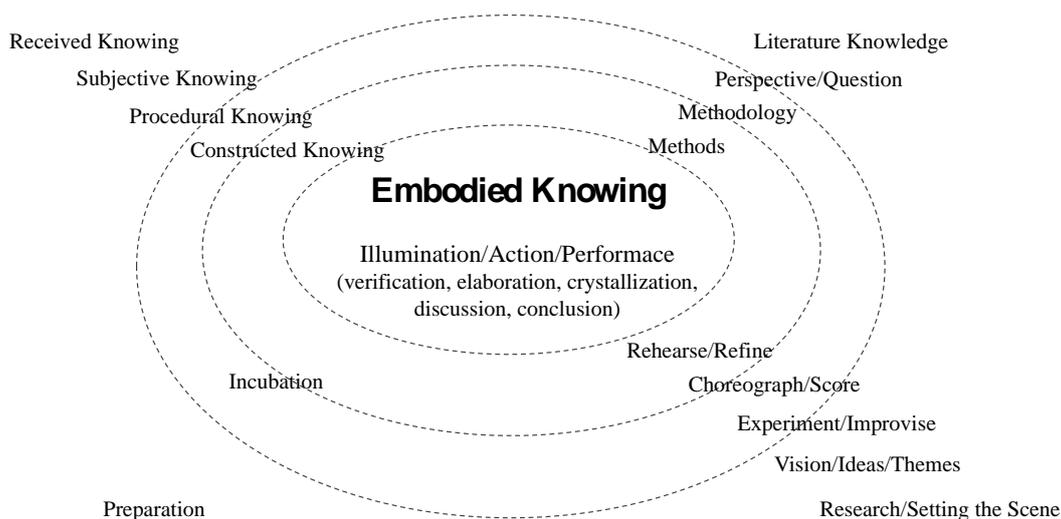


Figura 1. Embodied engagement in arts research. Fonte: Barbour, 2011, p. 96.

La Figura 1 rappresenta il confronto che l'autrice fa tra il processo di costruzione della conoscenza, quello di ricerca e il processo coreografico; un confronto che diviene interazione nel momento in cui si parla di *embodied way of knowing* come strategia epistemologica altra, legata al cambiamento, proprio negli ambienti accademici, circa i modi alternativi di conoscere e di far ricerca. In Italia è possibile rintracciare qualcosa di simile nel filone della "Pedagogia del corpo". Il corpo diviene elemento chiave dell'esperienza di apprendimento e di costruzione di conoscenza incorporata (Galimberti, 2009; Gamelli, 2006; Mariani, 1994; Naccari, 2011). Nello specifico Gamelli enfatizza l'importanza che l'attenzione ai corpi può avere negli ambiti della formazione affermando che già con Foucault con il suo celebre "Sorvegliare e punire" si assiste ad una svolta epistemologica circa la relazione tra corpo e mente (in particolare qui il riferimento riguarda i messaggi veicolati verbalmente). "[...] L'importanza e l'efficacia di far vivere il corpo nei contesti educativi non si riscontrano nel ricorso a questa o quella specifica proposta, bensì ovunque la comunicazione si sforzi di aprirsi a molteplici linguaggi, combinandoli insieme, per imparare a transitare dall'uno all'altro senza soluzione di continuità" (Gamelli, 2007, p. 73).

Traslare tali discorsi sul piano prettamente metodologico e di ricerca in ambito educativo permette di aprire nuovi interrogativi su come poter sviluppare diversamente e in modo creativo l'intero processo di ricerca in modo tale che sia sostenuto da processi di costruzione della conoscenza incorporata. Il modello di apprendimento esperienziale (Kolb & Fry, 1975) pone l'esperienza concreta, o la pratica artistica, all'interno di un ciclo continuo di riflessione e coinvolgimento. Tale percorso mette in luce l'importanza della riflessione sull'esperienza, seguita da una ri-valutazione di essa e da un successivo piano d'azione che si nutre della nuova pratica (Barbour, 2011).

In tale prospettiva l'ABR può essere definita come uno sforzo di estendersi oltre i vincoli che limitano la comunicazione discorsiva per esprimere significati che altrimenti sarebbero incomprensibili (Barone & Eisner, 2012). Le pratiche arts-based supportano il processo di ricerca aiutando i ricercatori ad accedere e rappresentare molteplici punti di vista resi impercettibili dai tradizionali metodi di ricerca (Leavy, 2009). La legittimazione delle *pratiche artistiche* passa attraverso un percorso di ricerca di significato in grado di creare luoghi di incontro per nuove metodologie di ricerca e accrescere la considerazione nei confronti di modi di conoscere esperienziali e alternativi. L'utilizzo delle discipline artistiche permette di acquisire *multiple meanings*, una visione più ampia e più completa della realtà, che non soltanto apre a nuovi interrogativi e nuove vie per conoscere, ma permette inoltre di aprire nuovi canali di comunicazione con i soggetti coinvolti, con gli attori di riferimento, con tutti i diversi *stakeholder* ai quali la ricerca è rivolta.

Differenti e molteplici sono, pertanto, le implicazioni che l'affermazione dell'ABR ha comportato, all'interno degli ambienti accademici, come diverse sono le forme d'arte implicate all'interno dei processi di ricerca. Tra i filoni che maggiormente si sono affermati nel panorama scientifico potremmo citarne alcuni tra i più diffusi:

- *narrative inquiry* o *narrative method*: costruita attorno al metodo etnografico e alle interviste qualitative, la ricerca narrativa si configura come una forma partecipativa e collaborativa alla vita dei partecipanti lungo un percorso finalizzato a rilevare i significati multidimensionali strettamente connessi alla realtà oggetto di indagine. I dati che se ne ricavano sono analizzati attraverso la *narrative analysis*, che si pone l'obiettivo di portare a evidenza temi emergenti dalla complessità delle esperienze raccontate (Clandinin & Rosiek, 2007; Kin, 2006). Comune forma di

rappresentazione di percorsi di ricerca come questo è quella che vede la *fiction* come principale mezzo di comunicazione (Banks, 2008; Berger, 1977);

- *poetry research*: l'utilizzo della poesia come forma di rappresentazione dei dati e metodo di ricerca si afferma proprio in seguito alla necessità di trovare nuove vie di rappresentazione dei dati che possano attraversare e andare oltre i confini del paradigma qualitativo (Brady, 2004; Denzin, 1997; Furman, 2006; Hartnett, 2003; Hirshfield, 1997; Langer & Furman, 2004);
- *music research*: la musica come modello a sostegno della ricerca qualitativa (Bresler, 2005; Casey, 1992; Jenoure, 2002; Morrison, 1992) diviene negli ultimi anni strumento chiave per affrontare nuove strade nell'interpretazione e nello studio della realtà sociale, non soltanto attraverso la metafora della musica, ma anche come vero e proprio strumento di analisi;
- *performance studies*: in questo filone di studi il teatro diviene attività di ricerca di significato, strumento per la raccolta dati, ma anche forma di rappresentazione di essi (Finley, 1998; Frisch, 1990; Saldaña, 1999; 2003; 2005; Thorp, 2003).

Tutti riferimenti, questi, che esemplificano come l'Arte non sia più soltanto un mero mediatore utile ai fini dell'apprendimento, ma divenga qualcos'altro, qualcosa di più complesso.

Il presente contributo intende focalizzarsi su una particolare forma di ABR: la dance-based research.

2. Evolving perspectives: la prospettiva dei dance-based methods

La danza, a differenza di altre forme artistiche, è al contempo musicale, performativa, visuale, autobiografica e narrativa.

Il termine, come il suo significato, è spesso legato a quello di «coreografia» ed è proprio tale legame a permettere di articolare in maniera più profonda e complessa quest'arte. In genere, il termine coreografia è riferito ad un movimento strutturato, non necessariamente umano. *Choreography* è posto a volte in contrapposizione agli elementi improvvisati e spontanei di una *performance*. La danza e la coreografia, nelle loro diverse connotazioni, possono essere considerate non soltanto come riflesso dei valori culturali, ma come produzione stessa di essi. Novack (1990), assieme ad altri autori come Martin (1996), Franko (2002) e DeFrantz (2004), ha fermamente combattuto l'idea secondo cui la coreografia operi solamente attraverso l'estetica, disconnessa dalle esperienze sociali e politiche (Foster, 2011).

Se prendiamo in considerazione, ad esempio, la definizione che ne dà l'Oxford English Dictionary, il termine *choreography* presenta due significati ben distinti:

- *the art of dancing*;
- *the art of writing dances on paper*.

Sul piano etimologico, coreografia deriva dal greco *choreia*, inteso secondo un duplice significato: insieme di danza, ritmo e armonia vocale espressa nei cori greci e scrittura del movimento. Il primo uso del termine, tuttavia, è stato intrecciato a due radici greche: *orches* (lo spazio presente tra la scena e il pubblico in cui il coro si esibisce) e *chora* (una nozione generale relativa allo spazio, a volte utilizzata in riferimento alla campagna o alle regioni). È per tale motivo che, durante il XVI e XVII secolo, il termine è stato spesso associato al processo di mappatura delle regioni. Nel XVIII secolo *coreografia*, intesa come arte di

notazione della danza diviene base fondamentale attraverso cui la creazione, la *performance* e l'apprendimento della danza avvengono. Sostanzialmente dimenticato nel XIX secolo, il termine riappare con nuova enfasi solo nel secolo scorso acquisendo un significato più generico connesso all'espressione individuale attraverso il movimento. Oggi il termine vanta un respiro ancor più ampio, riferendosi alla strutturazione del movimento nelle occasioni più diverse che abbiano in comune la presenza di un movimento intenzionale e *regolato*.

Il processo di traduzione del movimento del corpo in parole e simboli diviene così argomento di grande interesse anche al di fuori degli ambiti prettamente *artistici*². La danza inizia ad allontanarsi dalla classica considerazione di semplice disciplina artistica, per assumere un significato più profondo, come specchio di qualcosa che altrimenti non potrebbe essere afferrato. L'Arte diviene così una postura, una lente e uno strumento attraverso cui studiare la realtà secondo prospettive e sensibilità differenti.

Ecco, allora, definirsi, a mio parere, tre connotazioni che la danza può assumere all'interno di un processo di ricerca:

1. lente e *habitus* per osservare la realtà;
2. metodo di ricerca e strumento per la raccolta dati;
3. forma «alternativa» di rappresentazione dei risultati.

Queste tre prospettive rappresentano le tre "anime" che l'Arte (e in questo caso la danza) può assumere. Da postura e *habitus* a metodo e strumento, da lente interpretativa a forma di rappresentazione la danza diviene, nella prospettiva metodologica dell'ABR, un supporto e una via alternativa al servizio del ricercatore. Tali connotazioni sono da intendersi, dunque, come utilizzi differenti della danza all'interno di un percorso di ricerca più ampio.

Ancora una volta, prima di procedere nell'argomentazione, è bene chiarire la terminologia utilizzata al fine di guidare il lettore in una comprensione più consapevole di un approccio ancora poco esplorato nel contesto italiano. Come chiarito precedentemente, i dance-based methods rappresentano solo una parte dei possibili metodi che compongono il più ampio approccio metodologico dell'ABR che, dunque, si delinea come lo studio sistematico di principi e metodi che utilizzano l'arte come elemento chiave per l'esplorazione della realtà e la costruzione di conoscenza.

Nello specifico il paragrafo 2.1 concettualizza la danza da un lato come lente, vale a dire come filtro attraverso il quale poter interpretare da un altro punto di vista la realtà; dall'altro come *habitus* (e qui l'attenzione è rivolta prevalentemente al ruolo che il corpo può assumere nei processi di costruzione di conoscenza da parte del ricercatore). In questo caso il corpo è considerato come strumento di ricerca che permette di accedere a significati altrimenti inesplorabili.

Nel paragrafo 2.2, invece, il discorso si sposta più sul metodo di ricerca e dunque sulle tecniche di raccolta dati che utilizzano il corpo come elemento chiave. In questo caso il corpo diviene una fonte di dati perché riflesso di significati da esso veicolati.

² Numerosi in tal senso i tentativi di codifica del movimento elaborati nel tempo: Feuillet's system; Arbeau's narrative; Tournefort's taxonomy; Eshkol-Wachman system; Benesh Notation; Labanotation (Foster, 2011).

Infine, il paragrafo 2.3 esplora alcuni esempi di rappresentazioni di dati e risultati di ricerca che utilizzano la danza come principale veicolo di comunicazione.

2.1. Osservare la realtà: la danza come lente e *habitus*

La considerazione della danza come categoria interpretativa della realtà presuppone un'attenzione particolare al suo "strumento" principale: il corpo. Se da un lato il corpo diviene specchio e mezzo di significati celati e poco riconoscibili (Oser & Patri, 1994), dall'altro la consapevolezza dei suoi significati può divenire aspetto fondamentale per l'acquisizione, da parte del ricercatore stesso, di un *habitus* (Bourdieu, 1980; Wainwright, Williams & Turner, 2006), di una postura che possa permettergli una maggiore comprensione della realtà con cui entra in contatto. Bourdieu (1980) evidenzia l'importanza della comprensione dell'esperienza pratica in termini di acquisizione del *feel for the game*; una conoscenza affettiva e corporea "nella" e "attraverso" l'azione.

Già a partire dagli studi di M. Foucault (1976), in cui l'attenzione si concentrava su quello che viene definito *inscriptive body*, inteso come luogo in cui i significati sociali vengono creati e mantenuti, il corpo viene posto al centro degli studi sulla società (Bordo, 1993). È però nel concetto di *lived body* (Grosz, 1994) che il legame con la ricerca diviene evidente. Tale concetto, infatti, è strettamente legato alla conoscenza esperienziale degli individui. "The body is not viewed as an object but rather as the 'condition and context' through which social actors have relations to objects and through which they give and receive information"³ (Grosz, 1994, p. 86).

Quale figura chiave del dibattito contemporaneo Schatzki (2001; 2012) chiarisce la sua personale definizione di corporeità attraverso la distinzione tra:

- *being a body* (l'abilità di esprimere se stessi attraverso l'azione e l'atto pratico. L'esperienza percettibile del corpo);
- *having a body* (sottolinea il dualismo cartesiano mente-corpo);
- *instrumental body* (fa riferimento alla performance agita attraverso il corpo. Qui il riferimento è alla comprensione pratica, al know-how dell'agire).

Stinson (1995) considera il corpo come un microcosmo del mondo e una via per raggiungere una comprensione profonda del suo significato; influenzata dagli approcci di stampo fenomenologico sui processi di costruzione della conoscenza, l'autrice suggerisce come l'intero corpo possa essere concepito come «contenitore» della memoria e dell'esperienza, per cui quello che conosciamo può venire alla luce attraverso esso in modi inaspettati.

Un'attenzione alla dimensione corporea diviene ancor più significativa se ci si sposta sul piano relazionale e dunque sociale all'interno del quale i *corpi* agiscono. È qui che il ruolo del ricercatore acquista una luce differente che permette di osservare diverse sfumature legate proprio alla sua presenza (fisica oltre che mentale) all'interno del contesto che tenta di comprendere.

Diversi sono gli studi realizzati, soprattutto in ambito artistico, rispetto alla natura relazionale della conoscenza che può esplicitarsi attraverso i significati del corpo. Nei primi

³ "Il corpo non è visto come un oggetto, piuttosto come 'condizione e contesto' attraverso cui gli attori sociali si relazionano agli oggetti e grazie ai quali forniscono e ricevono informazioni" (traduzione dell'autrice).

anni del XX secolo Martin sosteneva la presenza di un forte rapporto tra il danzatore e lo spettatore e una basilare connessione tra movimento ed emozione. All'inizio del XXI secolo i neurofisiologi confermano tale intuizione e riconoscono un'intrinseca connessione tra il danzatore e lo spettatore, basata sulla scoperta dei neuroni specchio (Foster, 2011). Tali studi hanno dimostrato che a livello cerebrale vengono attivate le stesse zone sia che si tratti di osservare un'azione, sia che si tratti di compierla in prima persona. Di conseguenza, la relazione implica una condivisione non solo di spazi, ma soprattutto di stati emozionali derivanti da reazioni somatiche collegate a ciò che il soggetto osserva, che possono inevitabilmente interferire nell'evoluzione delle pratiche educative e nei percorsi di ricerca.

Nel 2000, a seguito della rivoluzione del paradigma omuncolare⁴ di Panfield, il problema si sposta dal livello anatomico, prettamente neurologico di consapevolezza delle parti del corpo, a quello di una sensibilità intesa come attenzione a cosa può significare un determinato gesto, un'azione, un movimento, che per sua stessa natura non resta isolato, ma entra in relazione col mondo che manipola.

Tali implicazioni permettono numerose riflessioni nel campo della ricerca. Si pensi, a titolo esemplificativo, all'importanza che assume in tal senso il ruolo del ricercatore all'interno del contesto in cui entra (Pastore & Pentassuglia, 2015), o ancora (come vedremo più avanti) alle diverse forme di rappresentazione e comunicazione dei risultati della ricerca che tali considerazioni possono permettere.

2.2. La danza come metodo di ricerca

Nonostante la letteratura abbondi di studi, soprattutto nel settore antropologico, sulla danza quale fondamentale fonte di informazione sulle diverse culture (e, dunque, come oggetto di ricerca) (Cohen, 2000; Fairfax, 2003; Eliot, 2007), è solo negli ultimi vent'anni che la danza ha iniziato a configurarsi come dispositivo metodologico per costruire conoscenza. In particolare, è il campo della ricerca qualitativa ad aver fornito maggiori margini di manovra in questo senso.

L'ABR si configura come un percorso creativo e prevalentemente *grounded* di ricerca. Per tale ragione, anche per quel che riguarda i *dance-based methods*, non esistono protocolli prestabiliti che guidino tutto il percorso. Tutto dipende dalla sensibilità e dalle competenze del ricercatore/artista nel trovare la chiave corretta che permetta di utilizzare la danza al servizio della ricerca. È proprio per questo che qui di seguito verranno presentati alcuni esempi di studi che hanno utilizzato la danza come metodo di raccolta dati; si tratta solo di alcuni degli innumerevoli modi in cui quest'arte può essere implementata nel processo di ricerca.

Freedman (1991) rappresenta uno dei primi esempi in questo senso. Nel suo studio sulle danze di coppia rumene, infatti, l'autrice non si è limitata ad esplorare, attraverso l'osservazione, le relazioni di genere e i loro significati; l'aspetto innovativo della sua ricerca consiste nell'utilizzo della Laban Movement Analysis (LMA) come metodo di ricerca per lo studio sistematico del movimento, che le ha permesso di sviluppare un secondo obiettivo di ricerca: l'analisi cinestetica per lo studio del movimento come *way of*

⁴ L'omuncolo è la rappresentazione della proiezione, nella corteccia cerebrale, del sistema motorio e sensitivo delle diverse parti del corpo. Le sue parti hanno diversa grandezza in relazione alla raffinatezza dei movimenti e della sensibilità.

knowing (Barbour, 2011; Sklar, 2000). Sulla base di una prima fase di raccolta dati, attraverso videoriprese, Freedman ha potuto, così, creare una lista di indicatori *sforzo/forma* e determinare intervalli di analisi di cinque secondi per una successiva analisi della danza. La ricercatrice ha potuto in questo modo definire dei *profili culturali* sulla base di pattern individuati.

Un secondo utilizzo della danza come metodo di raccolta dati può essere ben rappresentato dallo studio di Beck, Martinez e Lires (1999) per l'analisi delle abilità interpretative nei testi multiculturali e multimediali. Il loro obiettivo è stato quello di determinare cosa, tra i media interattivi e le esperienze dirette di danza, maggiormente influenza le abilità interpretative dei soggetti. Nel corso di una fase preliminare dello studio sono stati osservati due esperti, uno storico e un compositore, durante un lavoro di interpretazione di una danza azteca chiamata Concheras. Sulla base di tali osservazioni gli autori hanno individuato quattro abilità interpretative che successivamente sono state utilizzate come indicatori per l'osservazione dei partecipanti. 60 insegnanti in formazione sono, così, state suddivise in due gruppi: il primo ha rappresentato il gruppo di controllo al quale è stata solo insegnata la danza Chocheras; il secondo, il gruppo sperimentale, oltre ad aver avuto tale insegnamento, ha potuto visionare il video di una *performance* ed utilizzare, per 90 minuti, un CD-ROM interattivo. Gli autori hanno così potuto osservare come il gruppo sperimentale ottenesse, nel conclusivo test sulle abilità interpretative, un punteggio più alto. In realtà lo studio di Beck, Martinez e Lires non esplora a fondo le correlazioni osservate. Non c'è modo di sapere se, ad esempio, il punteggio ottenuto dal gruppo sperimentale sia dovuto alla semplice *aggiunta* di un momento di apprendimento o alla natura degli strumenti utilizzati. Un ulteriore protocollo applicabile per tale studio avrebbe potuto prevedere, da un lato, un gruppo nel quale la danza venisse insegnata attraverso il movimento e il coinvolgimento diretto dei partecipanti, dall'altro, un secondo gruppo in cui l'insegnamento avvenisse solamente attraverso la visione di video (Foster, 2011). Quel che qui conta però, per il presente contributo è, in ogni caso, l'utilizzo dell'Arte (la danza ancora una volta) come fonte di indicatori di abilità interpretative trasversali e utili ai fini della raccolta dati.

Un terzo caso utile alla esemplificazione del discorso affrontato è quello di Snowber (2002). Lo studio ha avuto l'obiettivo di osservare la connessione tra la narrazione autobiografica e la danza. Nello specifico, l'autrice sostiene come la danza improvvisata possa essere utilizzata per aprire spazi di dialogo in quanto specchio di molteplici significati e dimensioni del sé: "there are kinds of data that our bodies experience before our minds"⁵ (Foster, 2011, p. 188). "The process of improvisation and creation in all the arts is an embodied ritual which leads us into not-knowing, and ultimately into knowing"⁶ (Snowber, 2002, p. 28). Ancora una volta la danza diviene fonte di dati altrimenti non osservabili.

Tali esempi, qui solo brevemente accennati, esemplificano come l'Arte possa essere utilizzata al servizio della ricerca, come supporto a letture altrimenti non possibili. Percorsi di ricerca, questi, strettamente legati alla sensibilità del ricercatore che, in particolar modo nel contesto americano, hanno già da tempo affermato la loro importanza e complessità a

⁵ "esistono informazioni che i nostri corpi esperiscono prima ancora delle nostre menti" (traduzione dell'autrice).

⁶ "I processi di improvvisazione e creazione in tutte le arti, sono dei rituali incarnati che ci conducono alla conoscenza attraverso il terreno del non conosciuto" (traduzione dell'autrice).

favore di una *alleanza* in grado di render conto della complessità dei fenomeni oggetto di indagine.

2.3 Rappresentare i dati attraverso la danza

L'utilizzo della danza come forma di rappresentazione dei dati è un percorso e una scelta ancora poco noti e diffusi in ambito accademico rispetto alle altre sopra esplorate. La difficoltà risiede proprio nella molteplicità di significati che il corpo è in grado di esprimere e a cui il ricercatore deve saper porre la massima attenzione (Blumenfeld-Jones, 2002). "Researchers must be very careful to use movements that convey only a range of meanings that are appropriate to the theme of which he or she is communicating dimensions"⁷ (Leavy, 2009, p. 191).

Presentare i risultati di uno studio attraverso forme che vadano al di là del testo scritto rappresenta un sostanziale passo in avanti all'interno del panorama scientifico. Tale processo, che si configura come un vero e proprio processo di ricerca *parallelo*, diviene essenziale, se si pensa alla necessità di una restituzione chiara e funzionale al lavoro degli *stakeholder* ai quali la ricerca è rivolta.

Tra gli esempi che è possibile individuare nel panorama internazionale, vi è lo studio di Bagley e Cancienne (2002) dal titolo *Dancing the Data*. In questo progetto, i due autori integrano le loro competenze scientifiche (Bagley) e artistiche (Cancienne) al fine di rappresentare, attraverso una *performance* coreografica, i risultati del loro studio. La ricerca in questione, di stampo educativo, era indirizzata allo studio dell'impatto della scelta della scuola nelle famiglie con bambini con Bisogni Educativi Speciali. Interessante, in questa sede, sottolineare il processo di costruzione della *performance*, processo complesso e delicato che, in questo caso, l'artista descrive in maniera dettagliata. Analizziamolo brevemente.

Dopo una prima familiarizzazione con il contesto educativo nel quale la ricerca è stata svolta, Cancienne racconta il suo lavoro coreografico attraverso alcuni passaggi chiave:

- studio attento e profondo dei dati (prevalentemente interviste) e costante confronto con il suo collega autore dello studio per una maggiore comprensione dell'intero processo di ricerca;
- scelta degli «oggetti» da rappresentare nella *performance* e del tipo di rappresentazione più consono;
- ritorno ai dati per l'individuazione dei temi ricorrenti e più rappresentativi;
- costruzione della *performance*;
- presentazione della *performance* a un pubblico *scelto* (colleghi e studenti) per discutere della riuscita o meno e raccogliere *feedback*;
- modifica e creazione della *performance* definitiva.

L'immagine che se ne ricava è quella di due attori, da un lato il ricercatore con la sua voce, dall'altro l'artista con i suoi movimenti impegnata nel portare in scena le *immagini* tratte dai dati della ricerca condotta (la voce dei partecipanti). È evidente come tale percorso

⁷ "I ricercatori devono porre molta attenzione all'uso dei movimenti in grado di comunicare solamente un insieme di significati che siano realmente connessi al tema che essi comunicano" (traduzione dell'autrice).

rispecchi il processo creativo (messo a confronto con quello di ricerca e quello di costruzione della conoscenza) già evidenziato in Figura 1.

Nonostante l'impatto dimostrato da simili lavori, non solo in ambito scientifico, ma soprattutto tra i partecipanti e i destinatari dei lavori di ricerca, ancora limitati e sporadici sono gli studi che, a livello internazionale, percorrono simili itinerari al fine di rappresentare *artisticamente* i risultati (Mienczakowski, Smith & Morgan, 2002; Rogers, Frellick & Bebinski, 2002).

Lo studio, l'analisi, la scelta del dato, la riflessione sui risultati, la ricerca della *via giusta* per la rappresentazione dei dati, il *montaggio* di una storia coerente e chiara, la *prova generale* della *performance* per la raccolta di *feedback* sull'efficacia e la chiarezza della rappresentazione sono solo alcuni dei passaggi che l'artista/ricercatore deve compiere per costruire una *performance* artistica non soltanto ancorata ai dati, ma funzionale a una più efficace divulgazione (soprattutto nei confronti della comunità di riferimento) dei risultati della ricerca. Un vero e proprio processo di ricerca quello coreografico secondo le parole di Cancienne: "The approach of integrating the choreographic process as central to research begins to shift the perception that we have bodies to the reality that we are bodies. [...] The knowledge intrinsic to the choreographic process can contribute to the larger paradigm of how research becomes a continued place of discovery, one that includes a physical apprehension and expression of the world"⁸ (Cancienne & Snowber, 2003, p. 239).

Esemplificativo ed estremamente evocativo è, in tal senso, l'articolo di Ottoboni (2014) in cui il processo coreografico (di *scomposizione*, *composizione*, *trasformazione*) per la realizzazione dello spettacolo *Naveneva* (interpretato e ideato da Silvia Bertoncelli, Chiara Guglielmi e Paolo Ottoboni – regia di Silvia Bertoncelli) viene descritto e percorso in maniera chiara e dettagliata dall'idea creatrice, al percorso di ricerca (vero e proprio lavoro di studio e riflessione), alla realizzazione finale della *performance*. Da tali esperienze ben si comprende come un lavoro di questo tipo non possa che integrare e completare il *classico* percorso di ricerca concluso, generalmente, con la stesura di un report o di un articolo scientifico. Un aspetto di non poco conto se si pensa al forte scollamento ancora presente tra il mondo della ricerca e quello dei *pratici*, degli *addetti ai lavori*, che raramente hanno pieno accesso a testi e articoli scientifici redatti per la divulgazione dei risultati.

Simili considerazioni portano alla luce come l'Arte, ancora una volta, possa diventare un'alleata preziosa in grado di integrare il processo di ricerca e fungere da collante tra il mondo della ricerca e la società a cui questa è rivolta.

3. Conclusioni

In un periodo di grandi innovazioni e cambiamenti come quello attuale, il mondo della ricerca educativa e sociale è chiamato ad adeguarsi ed evolversi in termini non solo metodologici, ma soprattutto epistemologici. L'obiettivo di queste pagine è stato quello di portare alla luce la prospettiva metodologica dell'Arts-Based Research e, in particolare, dei

⁸ La strategia di integrare il processo coreografico come centrale per la ricerca inizia dallo spostare la percezione dell'avere dei corpi alla realtà dell'essere corpi. [...] La conoscenza intrinseca al processo coreografico può contribuire al più ampio paradigma relativo al come la ricerca divenga un luogo di continua scoperta che includa l'apprendimento fisico e l'espressione del mondo" (traduzione dell'autrice).

dance-based methods che, in questo senso, possono rappresentare una valida alternativa in termini di evoluzione dei paradigmi di ricerca rispetto a quelli tradizionali (Cancienne & Snowber, 2003; Leavy, 2009). Nello specifico sono state identificate tre diverse connotazioni che la danza può assumere all'interno di un percorso di ricerca delle quali il ricercatore/artista può servirsi al fine di affinare uno o più aspetti del proprio progetto (dagli strumenti utilizzati alla rappresentazione dei dati).

Nel campo delle scienze umane, la ricerca sui processi di costruzione di conoscenza diviene sempre più complessa proprio per la natura del suo oggetto di indagine. I classici approcci non sono più sufficienti e un approccio sempre più interdisciplinare inizia ad imporsi come via privilegiata e concreta per riuscire a cogliere la complessità del fenomeno oggetto di studio. Lincoln e Guba (1985), ad esempio, distinguono tre paradigmi: “there are three working paradigms for addressing social, behavioural, and educational research problems: the qualitative descriptive domain, the quantitative classificatory and statistical domain, and the arts-based domain privileging hybrid empirical, interpretive, and naturalistic theory-building practices”⁹ (Lang, 2013, p. 5).

Prendendo in prestito strumenti, metodi, percezioni e punti di vista dall'arte, la ricerca nell'ambito delle scienze umane ha dimostrato, già da diversi anni, come un approccio interdisciplinare possa garantire l'acquisizione di conoscenze non limitate a un solo punto di vista e in grado di cogliere aspetti celati e spesso non considerati. In ambito educativo le ricadute potrebbero interessare non solo il modo in cui il ricercatore accede alla realtà, ma soprattutto un coinvolgimento maggiore da parte degli stakeholder che, grazie al “linguaggio” dell'arte, avrebbero un accesso più agevolato ai risultati dei processi di ricerca in cui vengono coinvolti. Nonostante l'ormai riconosciuta considerazione del corpo quale elemento chiave per lo studio delle pratiche professionali, in ambito educativo risultano ancora abbastanza scarsi gli studi che, allontanandosi dall'utilizzo del corpo (e dell'arte) quale mero mediatore didattico, esplorano vie altre ed innovative attraverso le quali avvicinare la realtà con lenti nuove (Schatzki, 1993; 1996).

L'auspicio è quello che, uscendo da una visione stereotipata e poco fondata dell'Arte in generale, e dell'Arts-Based Research in particolare, come ricerca di serie B, poco *scientifica* e affidabile, si possa anche in Italia iniziare a far evolvere i paradigmi di riferimento in favore di approcci in grado di cogliere sfumature e dettagli spesso ignorati e di permettere al mondo dell'Arte di dare il suo *singolare* contributo al mondo della ricerca scientifica.

Bibliografia

- Bagley, C., & Cancienne, M.B. (2002). *Dancing the Data*. New York, NY: Peter Lang.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.

⁹ “ci sono tre paradigmi di base per affrontare problemi di ricerca in ambito sociale, comportamentale e educativo: l'ambito qualitativo-descrittivo, l'ambito quantitativo-classificatorio e statistico e l'ambito dell'arts-based che privilegia pratiche ibride di costruzione di teorie che siano al contempo empiriche, interpretative e naturalistiche” (traduzione dell'autrice).

- Banks, S. (2008). Writing as theory: in defense of finction. In J.G. Knowles & A.L. Cole (eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 155-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barbour, K. (2011). *Dancing across the page*. Chicago, IL: Intellect Ltd, the University of Chicago.
- Barone, T., & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: Routledge.
- Beck, R.J., Martinez, M.E., & Lires, M. (1999). The application of an expert model of interpretive skill to a multicultural-multimedia system on ethnic dance. *Studies in Art Education*, 40(2), 162–179.
- Berger, M. (1977). *Real and imagined worlds: the novel and social science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blumenfeld-Jones, D.S. (2002). If I could have said it, I would have. In C. Bagley & M.B. Cancienne (eds.), *Dancing the Data* (pp. 90-104). New York, NY: Peter Lang.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brady, I. (2004). In defense of the sensual: meaning construction in ethnography and poetics. *Qualitative Inquiry*, 10, 622–644.
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169–183.
- Cancienne, M.B., & Snowber, C.N. (2003). Writing Rhythm. Movement as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 237–253.
- Casey, D.E. (1992). Descriptive research: techniques and procedures. In R. Colwell (ed.), *Handbook of music and teaching and learning* (pp. 115-123). New York, NY: Schirmer Books.
- Chilton, G., & Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. In P. Leavy (ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-422). New York, NY: Oxford University Press.
- Clandinin, D.J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderland spaces and tensions. In D.J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, S.R. (2000). *Art, dance, and the body in french culture of the ancien régime*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Davis, J.A. (1964). ‘Great Books and Small Groups’: An Informal History of a National Survey. In P. E. Hammond (ed.), *Sociologists at Work* (pp. 244-269). New York: Basic Books.
- DeFrantz, T. (2004). *Dancing revelations: Alvin Ailey’s embodiment of African American culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Eisner, E. (1975). *The perceptive eye: toward the reformation of educational evaluation*. Occasional paper of the Stanford Evaluation Consortium. Stanford, CA, Stanford University.
- Eisner, E. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10(4), 5–9.
- Eliot, K. (2007). *Dancing Lives*. Illinois, IL: University of Illinois Press.
- Fairfax, E. (2003). *The styles of eighteen-century ballet*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Finley, S. (1998). *Traveling through the cracks: homeless youth speak out*. Paper performed at the annual meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA.
- Foster, S.L. (2011). *Choreographing empathy*. New York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality, Vol. 1, An introduction*. London: Penguin.
- Franko, M. (2002). *The work of dance: labor, movement, and identity in the 1930s*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Freedman, D.C. (1991). Gender signs: an effort/shape analysis of Romanian couple dances. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 33(1), 335–345.
- Frisch, M. (1990). *A shared authority: essay on the craft and meaning of oral and public history*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Furman, R. (2006). Poetic forms and structures in qualitative health research. *Qualitative Health Research*, 16(4), 560–566.
- Galimberti, U. (2003). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Milano: Meltemi.
- Gamelli, I. (2007). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Hartnett, S.J. (2003). *Incarceration nation: investigative prison poems of hope and terror*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Hirshfield, J. (1997). *Nine gates: entering the mind of poetry*. New York, NY: Harper Collins.
- Jenoure, T. (2002). Sweeping the temple: a performance collage. In C. Bagley & M.B. Cancienne (eds.), *Dancing the data* (pp. 73-89). New York, NY: Peter Lang.
- Kin, J. (2006). For whom the school bell tolls: conflicting voices inside an alternative high school. *International Journal of Education and the Arts*, 7(6), 1–19.
- Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Lang, P. (2013). *Arts-Based Research*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Langer, C.L., & Furman, R. (2004). Exploring identity and assimilation: research and interpretive poems. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2).
- Leavy, P. (2009). *Method meets art. Arts-Based Research Practice*. New York, NY: The Guilford Press.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mariani, A. (ed.). (1994). *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Martin, R. (1996). Overreading the promise land: toward a narrative context in dance. In S.L. Foster (ed.), *Corporealities: dancing, knowledge, culture, and power*. New York, NY: Routledge.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- McNiff, S. (2004). Research in new keys: an introduction to the ideas and methods of arts-based research. *Journal of Pedagogy Pluralism and Practice*, 9. <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/shaun-mcniff/research-new-keys/> (ver. 15.12.2016).
- McNiff, S. (2007). Art-Based Research. In J. Gary Knowles, & Andra L. Cole (eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mieczakowski, J., Smith, L., & Morgan, S. (2002). Seeing words-hearing feelings: ethnodrama and the performance of data. In C. Bagley & M.B. Cancienne (eds.), *Dancing the Data* (pp. 34-52). New York, NY: Peter Lang.
- Morrison, A. (1992). The undisciplined muse: music among the fields of knowledge. *Journal of Musicology*, 10(3), 405–415.
- Naccari, A.G. (2011). Mediazione corporea e rielaborazione dell'esperienza nella media età adulta. *Studium Educationis*, XII(2), 85–98.
- Novack, C.J. (1990). *Sharing the dance: contact improvisation and american culture*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Oser, F.K., & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington, WA: American Educational Research Association.
- Oser, F., & Patri, J.L. (1994). *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Freiburg: Pädag. Inst. der Univ. Freiburg.
- Ottoboni, P. (2014). Naveneva. L'essere metafisico e l'ingranaggio umano. *Mimesis Journal*, 3(1), 34–44.
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: a case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, D., Frellick, P., & Bebinski, L. (2002). Staging a study. Performing the personal and professional struggles of beginning teachers. In C. Bagley & M.B. Cancienne (eds.), *Dancing the Data* (pp. 53-69). New York, NY: Peter Lang.
- Saldaña, J. (1999). Playwriting with data: ethnography performance texts. *Youth Theatre Journal*, 14, 60–71.
- Saldaña, J. (2003). Dramatizing data: a primer. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 218–236.
- Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama: an anthology of reality theater*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Schatzki, T.R. (1993). Wittgenstein: Mind, body, and society. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(3), 285–313.
- Schatzki, T.R., & Natter, W. (1996). Sociocultural bodies, bodies sociopolitical. In T.R. Schatzki & W. Natter (eds.), *The social and political body* (pp. 1-25). London: The Guildford Press.
- Schatzki, T.R. (2001). Practice theory. In T.R. Schatzki, K.Knorr-Cetina, & E. von Savigny (eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Schatzki Schatzki , T.R. (2012). A primer on practices. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, & F. Trede (eds.), *Practice-based education: perspectives and strategies* (pp. 13-26). Rotterdam: Sense.
- Sklar, D. (2000). Reprise: on dance ethnography. *Dance Research Journal*, 32(1), 70–77.
- Snowber, C. (2002). Bodydance: enfleshing soulful inquiry through improvisation. In C. Bagley, & M.B. Cancienne (eds.), *Dancing the Data* (pp. 20-33). New York, NY: Peter Lang.
- Stinson, S.W. (1995). Body of knowledge. *Educational Theory*, 45(1), 43–54.
- Thorp, L. (2003). Voices from the garden: a performance ethnography. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 312–324.
- Wainwright S.P., Williams C., & Turner B.S. (2006). Varieties of habitus and the embodiment of ballet. *Qualitative Research*, 6(4), 535–558.