

Embodiment e Riflessività: apprendere con i sensi e con il corpo

di Chiara Biasin, Gaia Del Negro*

Riassunto

Il senso del costrutto di riflessività viene discusso recuperandone significati e modalità generative che provengono dallo stretto legame con la dimensione dell'*Embodied Cognition* e dell'*Embodied Learning*. L'obiettivo è di comprendere il legame tra *embodiment* e riflessività da un punto di vista (auto)formativo, intrecciandone potenzialità e limiti attraverso percorsi "non tradizionali" di consapevolezza *incarnata* rivolti ad adulti/e, in particolare in contesti di apprendimento formale, dove l'apprendimento e le tecniche per sollecitare la riflessività usualmente non passano per la dimensione corporea. Viene presentata una ricerca che analizza, secondo un approccio auto/biografico, scritture visuo-narrative a partire da una riflessione personale sul ruolo del corpo nell'apprendimento e su come l'*embodiment* possa facilitare la riflessività. Le conclusioni evidenziano come la riflessività possa essere sostenuta e sviluppata attraverso pratiche di consapevolezza incarnata che, a partire dal corpo e dai linguaggi "ricchi" dell'esperienza sensoriale, percettiva, corporea, simbolica, permettono di assumere un punto di vista osservativo e critico rispetto a sé. L'*embodied reflexivity* in contesti formali può contribuire al riconoscimento del proprio apprendimento, generando un senso di empowerment e di scoperta a partire da processi autoriali autentici.

Parole chiave: *Embodied Reflexivity*, Narratività, Apprendimento Autobiografico, Apprendimento Incarnato, *Empowerment*, Multimodalità.

Embodiment and Reflexivity: Learning with the senses and the body

Abstract

The meaning of the construct of reflexivity is discussed by retrieving its meanings and generative modalities that come from the close link with the

* L'articolo è il prodotto del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, per una divisione delle parti, è possibile attribuire a Chiara Biasin Introduzione, 1, 2 e a Gaia del Negro 3, Conclusion.

dimensions of Embodied Cognition and Embodied Learning. The aim is to understand the link between embodiment and reflexivity from a self-directed learning point of view, interweaving its potentialities and limits through ‘non-traditional’ pathways of embodied awareness addressed to adults, in particular in formal learning contexts, where learning and techniques to solicit reflexivity usually do not pass through the bodily dimension. Research is presented that analyses, following an auto/biographical approach, visuo-narrative writings from a personal reflection on the role of the body in learning and how embodiment can facilitate reflexivity. The conclusions highlight how reflexivity can be sustained and developed through practices of embodied awareness that, starting from the body and the ‘rich’ languages of sensory, perceptive, bodily and symbolic experience, allow one to assume an observational and critical point of view with respect to oneself. Embodied reflexivity in formal contexts can contribute to the recognition of one’s own learning, generating a sense of empowerment and discovery from authentic authorial processes.

Keywords: Embodied reflexivity, narrativity, autobiographical learning, embodied learning, empowerment, multimodality.

First submission: 07/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

La riflessività rappresenta un tema chiave di particolare attualità, soprattutto in prospettiva personale e nei contesti professionali ed educativi. Usualmente, essa viene interpretata come un processo di revisione critica e razionale di un’esperienza pratica per problematizzarla, apprendere, derivare conoscenza, trasferire significati o per migliorare e condividere la pratica stessa.

Una diversa accezione di riflessività emerge quando essa viene declinata in riferimento a un’esperienza *embodied*, incarnata, percettiva, somato-sensoriale, motoria, che non solo risiede nel corpo ma che viene raggiunta e realizzata attraverso il corpo.

Il presente lavoro vuole discutere del senso del costruito, recuperandone significati e modalità generative che provengono dallo stretto legame con la dimensione dell’*Embodied Cognition* e dell’*Embodied Learning*.

Si vuole comprendere il legame tra *embodiment* e riflessività da un punto di vista (auto)formativo, intrecciandone potenzialità e limiti attraverso percorsi “non tradizionali” di consapevolezza *incarnata* rivolti ad adulti/e.

Gli obiettivi sono di tipo epistemologico e formativo. Si intende mostrare come la riflessività possa essere sollecitata anche attraverso dimensioni che mettono in secondo piano il discorso teorico o strumenti di tipo cognitivo e linguistico, per esplorare modalità corporee al fine di potenziare la dimensione riflessiva rispetto a sé e/o alla futura pratica professionale. Si cercherà di capire se e come il legame tra riflessività e *embodiment* possa esplicitare la sua valenza formativa anche in contesti formali, dove l'apprendimento e le tecniche per sollecitare la riflessività usualmente non passano per la dimensione corporea.

Le domande di ricerca a cui si vuole rispondere sono: in che modo la riflessività può essere potenziata utilizzando approcci epistemologici e metodologici che fanno riferimento alla sensazione e al corporeo? Quali potenzialità, limiti e implicazioni ha l'*embodiment* nello sviluppo delle possibilità del pensiero riflessivo rispetto a sé e/o alla propria pratica professionale?

La metodologia dello studio è di tipo qualitativo: viene presentata una ricerca empirica "vissuta", basata sui processi formativi generati dalla connessione tra riflessività ed *embodiment*, passando per il corpo come fonte di comunicazione, espressione, relazione.

La prospettiva della ricerca integra e combina due quadri epistemologici differenti (quello della ricerca sull'educazione e l'apprendimento degli adulti e quello della pratica del movimento somatico) all'interno di una cornice interpretativa dove la dimensione teorica e quella applicativa non sono conseguenti ma strettamente intrecciate.

Il contributo si sviluppa a partire da un approfondimento concettuale che problematizza il costrutto della riflessività attraverso l'*embodiment* e la narrazione, fornendo il framework di riferimento. Successivamente, viene presentata la ricerca, realizzata in un contesto universitario con un gruppo di giovani adulti/e sul tema dell'*Embodied Learning*: è stato richiesto ai partecipanti di realizzare forme narrative incarnate (*embodied narratives*) di riflessione sul/attraverso il corpo, inteso come oggetto di apprendimento e mezzo per un'esperienza di sé. Il successivo paragrafo analizza e discute i dati visuali e testuali raccolti, approfondendo, in particolare, alcune narrazioni significative rispetto agli obiettivi e alle domande di ricerca dello studio. Le conclusioni evidenziano come la riflessività possa essere sostenuta e sviluppata attraverso pratiche di consapevolezza incarnata che, a partire dal corpo e dai linguaggi "ricchi" dell'esperienza sensoriale, percettiva, corporea, simbolica, permettono alle persone di assumere un punto di vista osservativo e critico rispetto a sé.

***Embodiment*, Narrazione e Riflessività**

Il concetto di *embodiment* – che possiamo tradurre, anche se non propriamente, con incarnazione o incorporazione – supera il dualismo tra la mente e il corpo tipico della filosofia platonica e cartesiana che, per secoli, ha postulato l'inferiorità e l'oggettivazione della dimensione fisica rispetto alla componente cognitiva.

Il corpo non è dunque solo il contenitore della mente o la sua estrinsecazione operativa dato che esso ne è inscindibilmente interrelato: da questa stretta connessione olistica, si sviluppano identità, cognizione, emozioni, riflessività, azione (Varela *et al.*, 1991; Bateson, 2000). In questo senso, l'attività conoscitiva ha anche dimensioni sensoriali, corporee, motorie, emozionali, comunicative e percettive strettamente intrecciate tra loro: “ci si muove verso l'affermazione di una mente situata, incarnata (*embodied*), connessa all'ambiente (*embedded*), coinvolta nelle relazioni sociali (*extended*) e agita (*enacted*)” (Biasin, Chianese, 2022, p.27).

Poiché la conoscenza umana è incarnata, essa implica modalità che vanno oltre la dimensione linguistica, abbracciando anche quella simbolica e non verbale, considerate come parti integrate di una multimodalità comunicativa più ampia (Formenti *et al.*, 2019; Del Negro, 2019; Del Negro *et al.*, 2022).

Su questa linea, differenti concettualizzazioni hanno problematizzato e inquadrato la relazione corpo-mente. In accordo con l'orientamento sociologico, il corpo viene visto come il mezzo di espressione delle norme sociali e culturali e dunque del modo con cui l'individuo se ne appropria o le rifiuta all'interno di compagini di riferimento. La prospettiva della psicologia guarda invece a tale connessione dal punto di vista della costruzione e della modifica del sé, con particolare riferimento al modo con cui l'individuo si definisce e presenta attraverso il corpo o mediante pratiche di modificazione e trasformazione di esso. Seguendo le teorie della fenomenologia e dell'ermeneutica, la filosofia ha fornito le basi epistemologiche per l'interpretazione di alcuni punti chiave dell'*Embodied Learning* in termini di comprensione approfondita e contestualizzata, mentre le neuroscienze hanno messo in luce il ruolo del corpo nella cognizione sociale e nell'intersoggettività in corporea attivati attraverso il *mirror mechanism* nell'*embodied simulation*.

Le modalità non cognitive della conoscenza sono state poste in rilievo anche dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione che hanno dato valore e dignità al corpo nei processi di apprendimento e nelle esperienze di formazione. Autori come Piaget, Dewey o Montessori, pur da prospettive teorico-culturali differenti, hanno puntualizzato il ruolo non secondario del corpo nei processi di sviluppo e cognizione, correggendo una visione che lo aveva a

lungo relegato a intralcio alla perfetta comprensione razionale oppure a mero strumento didattico (Biasin, Chianese, 2022).

Un sapere soggettivo, relazionale, contestuale e multimodale (Leight, Brown, 2021) si produce, dunque, attraverso l'esperienza incarnata e l'abilità di riflettere su di essa, mediante l'osservazione e la consapevolezza di sé attraverso il movimento nello spazio e con il posizionamento percettivo di sé e in rapporto agli altri.

La ricerca che segue questo orientamento incoraggia l'uso di approcci e metodi che raccolgano e analizzino dati a partire da esperienze vissute e incorporate, assumendo come punto di partenza la connessione, e non più la separazione o la consequenzialità applicativa, tra mente e corpo (Bainbridge Cohen, 2008). L'*Embodied Inquiry* richiede un inteso lavoro sui processi di consapevolezza e riflessività con cui si producono i dati che provengono e passano per il corpo e che risultano intrisi di vissuti, sentimenti, emozioni, pensieri, ma anche di aspetti non consci e non verbalizzati, cui si accede attraverso tecniche e strumenti "meno convenzionali" (Springgay, Truman, 2017; Campbell, Vidal, 2018) che, trascendendo la dimensione linguistica, pervengono a una comprensione differente e profonda.

Tale orientamento metodologico prevede che il ricercatore sia un attivo partecipante, conscio delle sue capacità, competenze, modi di pensare, ma anche delle sue esperienze corporee e delle sensazioni, ovvero del suo personale posizionamento nella ricerca stessa e rispetto agli altri partecipanti. Riflessività e consapevolezza sono dunque due caratteristiche precipue di questo approccio (Leight, Brown, 2021).

Embodiment e riflessività risultano, pertanto, strettamente collegati nel generare una conoscenza tacita, incarnata e soggettiva. Pagis (2009) mutua dal filosofo francese Merleau-Ponty l'idea che il corpo sia lo specchio del nostro essere, non solo sotto forma di sé pre-riflessivo, ma soprattutto come importante medium per l'autoriflessività. Alla nozione di riflessività intesa come processo critico che si attua a partire da una distanza osservativa rispetto a un'esperienza diretta (si pensi, ad esempio, all'ambito delle pratiche professionali) per raccogliercela o fissarla da un punto di vista cognitivo attraverso specifici strumenti discorsivi di oggettivazione (*memos*, confessioni, diari, conversazioni, ecc.), Pagis affianca una differente modalità di *embodied self-reflexivity*. Quest'ultima consiste nello spostare l'attenzione sulle sensazioni corporee, sulle immagini somatiche o su cicli di "feedback incorporati" che, come nel caso della meditazione, della danza o dello yoga, portano alla consapevolezza del sé somatico piuttosto che sul sé discorsivo e razionale. In tale prospettiva, la riflessività si basa su una capacità preriflessiva e preverbale del corpo, non astratta bensì ancorata alla cultura e alla società in cui la persona vive. Attraverso il monitoraggio delle sensazioni

incorporate, tale “riflessività muta” o non verbale trasforma le relazioni del sé con il mondo sociale sotto forma di consapevolezza interiore che riguarda l’intersezione tra il sé e gli altri.

Il nesso *embodiment* e riflessività postula, dunque, non solo l’importanza del corpo come modalità attraverso cui conoscere, ma anche come forma di consapevolezza critica e di coscienza sociale della realtà: si tratta di forme di conoscenza, percezione, azione che passano attraverso il corpo e dal corpo sono configurate. Ne deriva che l’*embodiment* costituisce una modalità autoriflessiva incorporata dell’essere umano che permette di esaminare non solo che cosa conosciamo ma, soprattutto, la complessità di come conosciamo e di quanto ci conosciamo in quanto esseri umani.

La tematizzazione della relazione tra *embodiment* e riflessività presuppone, pertanto, anche il necessario e profondo rimando all’identità, intesa come costruzione di un sé incarnato. Se gli approcci narrativi, da Bruner a Ricoeur, ritengono che il sé si costituisca tramite la narrazione, l’*Embodied Learning* presuppone che esso prenda forma attraverso pratiche *embodied* e *embedded*. A tal riguardo, Menary (2008) conferma l’importante intreccio tra incorporazione e narrazione per comprendere la mente e il sé e suggerisce come questi due aspetti coesistano dinamicamente.

Secondo l’autore, nelle varie forme di narrazione (linguistica, corporea, visiva, artistica, ecc.) c’è sempre un “soggetto minimo”, un centro narrativo di gravità intorno a cui almeno due eventi in sequenza temporale, anche non logica, si coagulano. Ed è in questa forma basica, attraverso esperienze incarnate come la percezione o l’azione che la narrativa diventa incorporata (*embedded narratives*) ovvero si costituisce come sequenza fondativa di esperienze, percezioni, sensazioni rispetto a sé e al mondo esterno. In accordo con questa linea di pensiero, l’esistenza di un *embodied self* preriflessivo costituisce la preconditione perché la persona possa narrarsi e identificarsi come soggetto proprio a partire da esperienze incarnate.

Il dibattito sulla complessa intersezione tra *embodiment*, riflessività e narrazione sembra oggi orientarsi sull’idea di un sé che è sia narrativo sia *embodied* e che nasce dalle interazioni con il mondo. In una prospettiva scalare, Køster (2017) teorizza tre livelli progressivi di narratività dell’esperienza *embodied* in cui il corpo, inteso sia come soggetto sia come oggetto, perviene a una sempre maggiore consapevolezza riflessiva. Le variazioni intensive in qualità, quantità di tale consapevolezza passano attraverso una capacità narrativa differenziata, che l’autore ripartisce dal livello più basso di “non-narrabilità” a quello più alto di “narratività”, passando per il grado intermedio di “narrabile”. Ne deriva che la connessione tra *embodiment* e riflessività ha nella narrazione dell’esperienza incarnata un elemento chiave dei processi

identitari. Tale capacità di saper articolare la riflessione attraverso una narrazione che ha le sue radici negli aspetti *embodied* del sé occupa un ruolo essenziale nei processi di autonomia, sviluppo personale e nella capacità di agency (Køster, 2017). Aiutare le persone ad avvicinarsi a questi significati incarnati profondi è, prima che una sfida narratologica, un compito formativo importante per una più consapevole pratica di “appropriazione di sé”, capace di fornire una lettura riflessiva e coerente per un *better self*, nella vita quotidiana come nei contesti professionali. Le narrazioni dove il corpo è la fonte o l’argomento del racconto, come nel caso della ricerca di seguito presentata, mostrano che il corpo è di più dell’oggetto delle storie perché esso si costruisce attraverso le storie ma esiste a partire da percezioni, sensazioni, esperienze incarnate pre-narrative (Heavey, 2015) attraverso cui la vicenda identitaria dello storyteller prende consistenza sotto forma di *narrative embodied constructness*.

Contesto e metodo della ricerca

La ricerca qui presentata riguarda un seminario di approfondimento svolto all’interno di un corso di Educazione degli Adulti rivolto a studenti del primo anno di laurea magistrale¹.

L’obiettivo di tale proposta formativa è stato quello di presentare, tra i vari modelli di apprendimento adulto, quello dell’*Embodied Learning* con la finalità di far acquisire a studenti e studentesse, alcune competenze di base rispetto ad un approccio di insegnamento e apprendimento che “passa per il corpo”. Poiché il contesto formale universitario spesso privilegia la parola scritta e orale, la proposta si è sviluppata come sfida/ingaggio diretto di studenti/tesse, invertendo il processo conoscitivo usuale: esplorare come l’apprendimento formale possa svilupparsi dall’apprendimento informale.

La premessa sottesa alla scelta di impiegare una metodologia attiva era quella di non limitarsi a spiegare un contenuto, bensì di mostrare e far prendere consapevolezza del ruolo della dimensione informale e corporea dell’apprendimento, sia dal punto di vista teorico, sia a partire da sé e dalla personale esperienza incarnata.

La proposta è stata realizzata in due modalità: la prima sotto forma di laboratorio in presenza dal titolo “Tra sé e l’altro. La relazione educativa attraverso un’esperienza di *embodiment* del sistema immunitario”; la seconda come attività individuale a distanza.

¹ Corso di laurea interclasse in Management dei servizi educativi e formazione continua, Università di Padova, sede di Rovigo, anno accademico 2023-24.

Il laboratorio aveva lo scopo di richiamare l'attenzione sull'aspetto corporeo meno consapevole nella relazione educativa, proponendo un focus di lavoro su una parte del corpo con funzioni di regolazione del rapporto tra organismo e ambiente. Esso muoveva dall'ascolto della sensazione corporea e, solo a partire da questa, proponeva la traduzione linguistica o visiva del vissuto "ineffabile" per dare tramite il linguaggio estetico un senso provvisorio e embedded nel qui e ora (Heron, 1996).

La proposta è stata declinata anche come attività individuale a distanza per chi non aveva potuto partecipare al laboratorio, per permettere un'attivazione personale in modalità di auto-formazione pur non avendo il contesto facilitante del gruppo e delle docenti². È stato chiesto di scegliere una parte del corpo significativa in rapporto all'esperienza, presente o passata, di apprendimento. A partire da alcune foto di questa parte in momenti diversi e dalla relativa scrittura di accompagnamento delle foto, è stato richiesto di comporre un breve racconto visivo e testuale. Tale narrazione era associata a una riflessione su quanto svolto, guidata da alcune domande per facilitare la consapevolezza, l'approfondimento di alcuni aspetti della dimensione corporea vissuta, le sensazioni, le immagini, le emozioni o le difficoltà provate, gli apprendimenti e la loro trasferibilità.

Partendo dalle idee ecosistemiche di Bateson (2000), e in particolare dal principio non finalistico dell'apprendimento degli adulti, si è voluto esplorare l'*embodiment* attraverso il gioco, la traduzione multimodale, l'ascolto di sé come pratiche di attenzione verso la molteplicità e l'emozione per apprendere, cambiare e trasformare.

Gli obiettivi della proposta sono risultati particolarmente pertinenti nel promuovere, rispetto alla professionalità educativa futura di studenti e studentesse nell'area di progettazione e consulenza educative, delle Risorse Umane e della formazione degli adulti, una riflessione sul ruolo del corpo nella formazione e nell'apprendimento, incoraggiando il confronto con l'ignoto attraverso la creatività e il dialogo.

La scelta di un approccio multimodale deriva anche dalla critica al sapere disconnesso dal contesto e astratto dai corpi, mossa dai movimenti femministi nel secolo scorso (*Women's Ways of Knowing*, Belenky *et al.*, 1986) che si propone di valorizzare, in chiave emancipativa, le relazioni (affettive, simboliche, incorporate, ecc.) dentro alle quali si produce sapere "connesso", anche mettendo a confronto il sapere esperienziale con il sapere accademico (Melandri, 2017).

Il presente contributo si focalizza sulla seconda parte della proposta formativa, quella relativa alla riflessione individuale sul ruolo del corpo nell'apprendimento e su come l'*embodiment* possa facilitare la riflessione attraverso un racconto visivo e scritto di sé.

² Le autrici del presente articolo sono state anche le docenti della proposta.

Sono state raccolte 20 scritture visuo-narrative dei partecipanti alla proposta e altrettante riflessioni critiche sul racconto fotografico e testuale realizzato da ciascuno/a.

Dopo aver letto tutti i materiali prodotti, si è deciso di portare l'attenzione sui racconti; le autrici hanno individuato separatamente la propria selezione di racconti e si sono poi confrontate per pervenire, ai fini del presente studio, a un campione condiviso, composto di 5 racconti. Tale campione selezionato è stato scelto in base ai seguenti criteri di significatività: capacità riflessiva rispetto al corpo come fonte di apprendimento, consapevolezza della dimensione dell'*embodiment*, integrazione del linguaggio visivo e verbale, focalizzazione su varie parti del corpo (non solo sulle mani). Gli studenti e le studentesse sono stati contattati al fine di rispettare le norme che regolano la privacy e l'etica della ricerca nell'analisi dei materiali.

L'analisi dei materiali è stata effettuata seguendo un approccio di tipo auto/biografico nella ricerca sociale (Merrill, West, 2012), tenendo conto delle risonanze emotive e simboliche per comprendere una storia nella sua complessità. L'analisi è stata guidata da due domande tra loro imbricate: quali storie e quali riflessioni raccontano gli studenti sul proprio apprendimento *embodied*? In che modo l'*embodiment*, mediato dall'uso del doppio linguaggio visivo e verbale, può facilitare la riflessività sul proprio apprendimento?

La ricerca contiene quindi due livelli, emergenti dagli obiettivi della pratica pedagogica del corso: fare riflettere gli studenti sul proprio apprendimento *embodied*; verificare come l'*embodiment* faciliti la riflessività. Una metafora di questo circolo conoscitivo è la famosa opera di Esher, che raffigura due mani, ognuna impegnata a disegnare l'altra), nel creare la propria realtà.

Analisi dei materiali e discussione

L'analisi si è concentrata sul Racconto fotografico del Corpo. Il corpus dei dati rivela che, su 20 testi, la scelta della parte del corpo si concentra sulle mani (10/20), seguite da occhi (4/20), bocca (1/20), capelli (1/20), gambe (1/20), orecchie (1/20), pelle (1/20), piedi (1/20). I titoli dei racconti incollati in ordine alfabetico per parte del corpo compone una poesia (Richardson, St Pierre, 2005) che descrive un corpo da molteplici punti di vista, a volte espressione di un sapere più oggettivo ("Il coinvolgimento della mano nel processo di apprendimento") o del sapere popolare ("Ogni riccio è un capriccio"), mentre altre di sapore più personale: "Come i miei occhi mi aiutano a crescere".

Le metafore presenti vanno dalle più comuni come "Un *Viaggio* di apprendimento", "Gli occhi: una *finestra* sulla realtà" alle più inusuali come la

pelle “*oracolo topico*”. Alcuni titoli si rivolgono al lettore, per coinvolgerlo nella riflessione: “Se i tuoi occhi potessero parlare, cosa direbbero?”.

Sorriso
Ogni riccio è un capriccio
Gambe in sofferenza
“Avere in mano...”
5 attività come le dita di una mano
Apprendere attraverso e con... il corpo!
Il coinvolgimento della mano nel processo di apprendimento
La mano nel processo di apprendimento
L'arte di toccare la vita.
L'intelligenza è nelle tue mani
Tra Le Mie Mani: Un'Esposizione Visiva Del Mio Percorso di Apprendimento
Un Viaggio di apprendimento attraverso le mani
Una mano che apprende. Come i miei occhi mi aiutano a crescere
Gli occhi: una finestra sulla realtà
Il mio racconto fotografico
Se i tuoi occhi potessero parlare, cosa direbbero?
Ascoltare per apprendere
La Pelle di Apollo (l'oracolo topico)
Perché reggono il peso

Leggere la poesia ha evocato emozioni di sorpresa, per la comprensione già presente nei titoli, del ruolo dell’*embodied learning* per gli studenti e di come la riflessività sia facilitata dall’*embodiment*.

L’analisi dei 5 racconti selezionati si è soffermata sulle seguenti dimensioni: emozioni e metafore; storie raccontate; strategie estetiche: approcci alla fotografia (ricerca di archivio, etnografia, messa in scena, disegno); rapporto tra immagine e testo; apprendimento emerso dal corpo; azioni ispirate dalla riflessività incarnata.

Ogni testo è stato letto ed evidenziato con colori corrispondenti a ogni dimensione di analisi. Sono stati individuati alcuni temi chiave del racconto: è stata scelta una foto e, dopo avere svolto l’analisi, è stato scritto un paragrafo di “gestalt” del racconto ovvero la sua forma generale (Merrill, West, 2012). L’analisi è stata finalizzata in dialogo tra le due autrici. Non tutte le dimensioni di analisi si ritrovano in tutti i racconti analizzati. A seguire l’analisi dei materiali, suddivisi in quattro blocchi per ogni parte del corpo. I nomi degli autori sono di invenzione.

a) *Le mani: Prendere le misure, trasmettere e riconoscere*

Mara e Vanessa sono due giovani studentesse. Il racconto di Mara, 5 at-

tività come le dita di una mano, utilizza una messa in scena di attività manuali, tre legate allo studio, una al lavoro educativo e l'ultima all'apprendimento informale. Anche il racconto Vanessa, *Avere in mano*, mischia fotografie messe in scena con altre d'archivio, mentre privilegia l'apprendimento permanente. I due racconti sono per molti aspetti complementari: uno ha un tono più pratico, l'altro più poetico.

L'attività condivisa nei due racconti è quella di scrittura a mano degli appunti di studio. Scrivere serve a memorizzare. Mara scrive liste, di attività lavorative e domestiche, o di regali. Prende appunti, li riordina e riscrive a mano. La grafia le mostra il suo stato d'animo. Scrivere le ha insegnato ad accettare i suoi tempi: «[la scrittura] mi mandava in frustrazione perché impiegavo moltissimo tempo per studiare (...) crescendo ho capito che quello è il mio metodo e che non posso scappare, *devo solo organizzarmi ed accettare i miei tempi*». Vanessa mette l'accento sul gesto di impugnare la penna, che si apprende a scuola, e tuttavia è unico: «Ogni mano impugna la penna in modo diverso». Ricorda il primo anno di scuola, il dolore della mano nello sforzo di rendere il segno preciso, le parole e «poi, finalmente dopo pagine e pagine di lettere (...) *la mano guidava la penna nella percezione dello spazio e nella sua delimitazione*». Le parole compongono testi, di studio e intimi, la grafia cerca uno stile personale che veicola un ascolto di sé: «quando posso, continuo a riprendere in mano penna o *matita e attraverso il segno grafico "riprendo le misure" con lo spazio e con me stessa*».



Figura 1 - Le mani di Mara

In un'altra foto le mani stanno gesticolando mentre parla. Accompagnare la voce con i gesti la aiuta pensare, a gestire l'emozione e a farsi capire, anche quando nessuno vede il gesto. La foto (Figura 1) dell'attività professionale di Mara la ritrae mentre ritaglia un cartoncino. Nel testo parla del fai da te, gli origami e i libri pop-up, il cucito. Ai suoi alunni propone attività creative già sperimentate da lei, per saggiarne la difficoltà e il grado di motricità necessaria. La creatività manuale la rilassa e in questa chiave di piacevolezza la propone come educatrice: *«cerco di trasmettere il benessere che provo io nell'eseguir[e attività manuali]»,* senza focalizzarmi sulla precisione del dettaglio ma valorizzando ciò che [gli alunni] riescono a produrre *puntando sull'accrescimento della loro autostima».*

L'ultima foto ritrae la mano di Mara che danza, con un gioco di luci e ombre che moltiplica il gesto. Dal movimento delle mani, che osserva, riproduce, affina, Mara impara una percezione più poetica di sé: *«rimasi affascinata dalla poesia che [il danzatore] riusciva a trasmettere attraverso il movimento delle mani e delle dita, e decisi che avrei voluto imparare (...) ho dovuto cambiare la percezione che avevo del mio corpo e di come si muove».*

Vanessa sceglie un primo piano delle mani che manipolano l'argilla. Il materiale veicola apprendimenti informali: *«le mani mentre lavorano l'argilla ne percepiscono il freddo, l'umido, la plasticità. La mano che crea, modella, è strumento della mente (...) le mani misurano lo spazio, prendono le misure e con vigore e delicatezza trasformano l'indefinito (...) non c'è un giusto o sbagliato, c'è un'interpretazione».* Come educatrice propone l'argilla, con i suoi gesti leggeri e decisi, per calmare i bambini più agitati.

La prossima foto raffigura il lavoro manuale nell'orto (Figura 2) che le ha insegnato a conoscere con le mani: *«La cura dell'orto è un'esperienza tattile, visiva, olfattiva, si apprende a riconoscere se la terra che darà frutti o sarà ostile (...) Il tatto aiuta a riconoscere la pianta ad avvicinarla, la melanzana con il picciolo pungente che ti allontana, il pomodoro dalla buccia liscia e morbida che invece ti invita».* Il tatto fornisce informazioni e feedback. L'incontro con l'anziano contadino che prima curava l'orto la fa riflettere come educatrice sulla bellezza dell'unicità di ogni essere.

Similmente, la foto in cui lavora al pestello apre al racconto di quando si è iscritta al corso di laurea in Farmacia per lavorare in un laboratorio galenico. L'apprendimento passa dalle mani, che prima tremavano, incerte, poi si muovono con sempre più destrezza: *«la pratica [manuale] assumeva un ritmo, quasi come una ninna nanna, in cui le azioni sono calibrate e ripetute, a generare sicurezza e soddisfazione per il prodotto realizzato».*



Figura 2 - Le mani di Vanessa

Per ultima Vanessa sceglie un particolare di una foto color seppia, in cui regge con la mano il capo della figlia neonata. Qui la mano è metafora del rapporto tra mente e corpo, nel sostegno reciproco, incarnazione della relazione di cura: *«la mano si è fatta mamma*, sostiene la responsabilità del genitore, esprime la cura incondizionata, si fa portatrice di sentimenti ed emozioni reciproci». Il tocco porta un messaggio e una memoria. La riflessione di Vanessa esplora la mano nella comunicazione umana, e la porta a collocare il legame mente-corpo al centro dell'apprendimento formale per educare persone riflessive: *«La nostra mano comunica senza bisogno di aggiungere parole. È lo strumento con cui apprendiamo (...) una forza che può essere generatrice e distruttiva (...) il legame corporeità e pensiero dovrebbe essere sostenuto nei percorsi d'apprendimento formale, come stimolo di riflessione nel riconoscimento delle emozioni, del pensiero ad esse collegato e nella gestione della propria risposta»*.

b) *I piedi: portarsi sulla terra e reggere il peso*

Nadia è una professionista quarantenne. Il racconto fotografico è un bilancio dal titolo: *«Perché reggono il peso»*. I piedi sono il tramite tra spiritualità e radicamento. Il materiale fotografico risulta da una ricerca di archivio, limitata agli ultimi 12 mesi, di apprendimento attraverso i propri piedi.

Tre sono autoritratti, una foto è stata scattata all'autrice e un'altra potrebbe essere un suo scatto oppure ritrarre l'autrice tra altre donne che danzano in cerchio. Sembra che il racconto fotografico del corpo le abbia consentito di valorizzare alcune strategie di apprendimento incorporato – come ballare, confrontarsi con il corpo, ascoltare la sensazione – che l'hanno aiutata nel darsi supporto in un periodo di grande cambiamento (“reggere il peso”). La metafora del movimento fisico indica il cambiamento.

Nella foto (Figura 3) che sembra scattata da una posizione seduta, forse sul muretto, Nadia lascia il lavoro e attraversa un periodo di incertezza, che emerge come emozione prevalente durante un corso di formazione: «Quando sono arrivata *mi ricordo di essermi seduta sul muretto e di aver pensato che finalmente mi ero potuta muovere da dov'ero*, ma che avevo paura». Quando al corso le viene chiesto di presentarsi, lei non sa cosa rispondere. Il sentimento dura tutta l'estate, si chiede quando riprenderà a lavorare e finirà l'incertezza economica. I piedi le restituiscono fisicamente il senso del suo dinamismo: «*Penso ai piedi in questo mio spostarmi da un punto all'altro della mia storia professionale*». Non è un atteggiamento passivo.



Figura 3 - I piedi di Nadia

Segue la foto delle donne che danzano in un festival di balfolk. Racconta cosa aveva appreso in una precedente crisi, grazie al ballo: «Ho imparato a

esporre il mio movimento e a migliorarlo con il tempo vedendo altri ballerini più bravi. Ho imparato a dire e ricevere no, ad aspettare se non trovo un compagno, come gestire le energie (...) la mia fisicità nel ruolo di formatrice ed educatrice. Mi ha dato grande senso di efficacia e di autostima (...) Nella vita ho appreso che ballare è per me un elemento rivitalizzante».

Nel successivo autoscatto, si vedono i piedi nudi a riposo sul prato, sullo sfondo un panorama montano. Segue un racconto del rapporto di Nadia con l'escursionismo, che attraversa varie fasi, dalle escursioni in famiglia, ad anni in cui non voleva più andare in montagna. Fino a quando nel 2023 coglie una proposta di escursione con amici nelle alpi friulane: *«Non so bene perché e in modo del tutto incosciente, ho deciso di aderire alla proposta (...) 3 ore di salita, un po' difficili ma 'si può fare'.* Ho intrapreso così il percorso che per me ha richiesto *una salita lunga 6 ore finita con le lacrime* e una discesa con un ginocchio gonfio e un piede piuttosto dolorante». I piedi di Nadia la portano lontano oltre le sue aspettative. L'apprendimento apre nuove riflessioni rispetto al perseverare e al racconto di sé come una camminatrice – una narrazione che prima si era bloccata. L'esperienza di *«fare un passo dietro l'altro e non scegliere di fermarsi»* le fa dire: *«posso raccontare di me che so affrontare un'escursione».*

Il racconto prosegue con una foto tagliata, in cui si vedono solo le gambe che avanzano sulla spiaggia. Qui l'apprendimento riguarda il tempo. Nadia ama il mare ma non sa nuotare. Decide di seguire un corso di nuoto, ma controvoglia. I piedi la portano a concedersi una tregua. Il racconto è complementare al precedente, perché i piedi di Nadia sono mossi dalla sfida, ma seguono il piacere come principio di apprendimento: *«ho deciso di affrontarmi: mi sono iscritta [al corso di nuoto] (...) ho avuto crisi di panico, non mi sono presentata ad alcune lezioni (...) [ho riconosciuto] la sensazione di imposizione che mi sono data (...) I piedi (...) hanno seguito la mia parte emotiva e il mio bisogno di prendere tempo ed energie».*

L'ultima foto la ritrae due piedi nudi sollevati in aria pianta contro pianta con il figlio adolescente per misurarne, per gioco, la crescita. Madre e figlio sembrano provare a negoziare nuovi ruoli. La dimensione corporea di apprendimento riguarda il processo di individuazione nella loro relazione: *«Mi rendo conto che una delle maggiori fatiche che mi è richiesta è di distinguere con maggior consapevolezza i miei tratti identitari dai suoi e modificare una relazione che per tanti anni è stata parte di me, anche fisicamente».*

c) *I capelli: sono la parte di me che mi somiglia di più*

Emanuele è uno studente di circa 20 anni. Il racconto dal titolo "Ogni riccio è un capriccio" individua 5 foto corrispondenti ad altrettante fasi significative della sua storia di apprendimento, scandite dalla capigliatura. Due

sono fototessere, le altre tre sono ritagli di foto più grandi. Ogni foto è accompagnata da una didascalia che descrive l'acconciatura del soggetto. Quattro testi sono di lunghezza simile, mentre uno è lungo il doppio: questo testo, il terzo nell'ordine quindi centrale, racconta un cambiamento drastico e liberatorio (una svolta).

Nella prima fototessera un Emanuele adolescente porta i capelli «corti con un ciuffo», che ha un doppio significato: il desiderio di sicurezza e contemporaneamente la ricerca di sé: «In questa fase della mia vita stavo vivendo situazioni indescrivibili (...) *la scuola in cui mi ero iscritto non rispecchiava i miei reali interessi*. Il ciuffo stirato rappresenta un atto di *conformazione allo standard e la ricerca di uno stile che riflettesse* (...) il mio vissuto interiore». La foto dei capelli lisci gli suscita un'emozione in parte triste, in parte di resilienza: «se solitamente la piastra indebolisce i capelli, sicuramente a me li ha rinforzati!».

Nella seconda foto, i capelli sono mossi ma, in una apparente continuità, segnala una rottura: «*ho cominciato ad accettare ciò che non potevo cambiare* di me stesso e del contesto in cui vivevo». Davanti al perdurare delle difficoltà, decide di voler portare a termine la scuola. I capelli segnalano l'accettazione di sé come risorsa di apprendimento in relazione al contesto: «*i capelli ricci, per me difficili da accettare, hanno cominciato ad apparirmi come 'la bellezza della diversità' e come forza di adattamento alle circostanze*» e rivelano una traiettoria di crescita personale e resilienza che lo porta a valorizzare ogni parte di sé stesso.

Con la foto successiva, la narrazione assume i tratti del romanzo di formazione. La svolta narrativa si esprime con «i capelli tagliati a zero». Emanuele è ritratto sullo sfondo di un lago, con un braccio alzato al cielo, vicino a qualcuno di cui si vede il braccio, immortalati entrambi nel gesto di un salto collettivo. È il paragrafo più corposo della narrazione. Emanuele vede nella rasatura dei capelli, il coraggio con cui inizia un percorso di auto-esplorazione, metamorfosi ed emancipazione: «La foto cattura il momento in cui ho riscoperto la connessione con me stesso, liberandomi da vincoli mentali e sociali (...) La decisione di *'recidere' i capelli diventa l'immagine di (...) cambiamento radicale*». Oggi la foto gli provoca un misto di nostalgia e riflessione su come ha saputo esercitare scegliere per la propria vita: «Ogni dettaglio nella foto, dai capelli rasati alla mia espressione, parla di una scelta consapevole di essere il padrone della mia vita». Le metafore del paragrafo hanno a che fare con il viaggio dell'eroe, gli ostacoli, il protagonismo del giovane rispetto alla sua storia.

La foto seguente (Figura 4) è un primissimo piano dei «capelli raccolti». I capelli sono cresciuti! L'immagine indica un salto temporale, poi ripreso

nel testo. I capelli hanno presentato una nuova occasione di crescita, veicolata dal tempo dell'attesa della crescita dei capelli ricci. Emanuele riflette sull'apprendimento corporeo di alcune qualità (inter)personali: *«la pazienza, l'autocontrollo e il rispetto dei tempi altrui»*. Il corpo insegna che anche la perseveranza, perché i comportamenti quotidiani apparentemente banali richiedono molto impegno: *«Tuttavia, mi rende orgoglio del percorso fisico e interiore che ho realizzato»*.



Figura 4 - I capelli di Emanuele

Nell'ultima foto si vede Emanuele con i capelli «lunghi e ricci, rappresentando la piena accettazione di me stesso». Il traguardo è sottolineato dalla corona di alloro che gli cinge il capo e dalla cartella rossa con il logo di una università. I capelli sono liberi e al naturale come Emanuele. La conclusione di un percorso di studi per lui significativo lo proietta verso il futuro pieno di possibilità. Nell'immaginarsi il futuro, i capelli sono la parte del corpo che gli ricorda chi è e di prendersi cura di sé: *«Credo che i capelli ricci rappresentino una parte molto importante di me: un lato ribelle, forte, resiliente e consapevole di sé (...) i ricci hanno bisogno di una costante attenzione e*

cura, così come questi lati di me». La riflessività attraverso i capelli ci ha ricordato la canzone di Niccolò Fabi dal titolo ‘Capelli’.

d) *La pelle: distinguere tra sé e non sé e cogliere i segnali*

Il titolo del racconto di Andrea, “La Pelle di Apollo (l’oracolo topico)” fa il verso al santuario di Delfi attribuito al dio Apollo dal VIII a.c., il cui motto era ‘Conosci te stesso’. La divinazione si manifesta attraverso la pelle di Andrea, tramite l’infiammazione da dermatite atopica, aggravatasi nel 2021 dopo la III dose di vaccino anti Covid. L’oracolo topico porta Andrea ad avere cura di sé e vivere una vita più appagante. La pelle è raffigurata con il disegno: una linea verticale separa il dentro e il fuori. Nel testo, è la pelle che parla al lettore. La scrittura creativa e il disegno creano una mediazione sicura per raccontare emozioni forti.

Nel primo disegno una piuma colorata sfiora la pelle di colore uniforme. La pelle si presenta in relazione ad Andrea: *«Sono la pelle di A. e sono sensibile a tutto ciò che si posa su di me (...) percepisco ciò che viene da fuori e ciò che viene da dentro (...) a volte A. si dimentica di questa mia formidabile abilità ... e si ritrova confuso e sovraccarico di ansie e responsabilità»*. Come una antenna, la pelle registra ogni frequenza di tensione nell’aria, prima che Andrea riesca a regolare le richieste che riceve da fuori. La pelle media il rapporto tra dentro e fuori e arriva prima del pensiero.

Nel secondo disegno, la pelle arrossata e infiammata reagisce ad agenti esterni di varie forme e colori. La linea di separazione è rossa. Dopo aver spiegato la propria condizione clinica, la pelle propone una riflessione critica: *«Questa mia sensibilità si chiama ‘atopia’ e per i medici (...) il problema è ‘a-topos’, cioè senza causa apparente. Sarebbe forse meglio dire che ci sono molte cause»*. La teoria esposta dalla pelle è che a volte questa possa reagire in maniera sproporzionata, rispondendo con un campanello di allarme al pericolo di affaticamento – in difesa di Andrea. L’allarme va fuori controllo: *«Se mi accendo fatico a fermarmi e il fuoco divampa un po’ ovunque (...) Direi che nel reagire non ho mezze misure»*.

Nel prossimo disegno (Figura 5) la pelle rossa identifica fattori di stress e risponde con l’urlo di dolore di Munch. Il messaggio è essere più assertivo: è ora che Andrea *«si tolga qualche prurito»*. La pelle si spacca e fa male per avvisarlo: *«Io sono come uno specchio che riflette lo stato d’animo e le tensioni che trovo dentro di me. Questo che lancia è un grido di rabbia e di preoccupazione, ma anche di affetto»*.

Il disegno che segue rappresenta uno stato di deterioramento generalizzato: uno scarabocchio nero interno riflette una nube temporalesca che nasconde il sole. La pelle, inascoltata, perde la capacità di distinguere ciò che è benefico da ciò che non lo è per cui ignorare la relazione mente-corpo può

dare origine a malessere (psicosomatica). La metafora dell'alienazione è un paesaggio desolato: «Dovevo fermarlo, fargli capire che vitalità e bellezza sono *il frutto della reciprocità dell'ascolto* e della cura tra me [pelle] e lui».

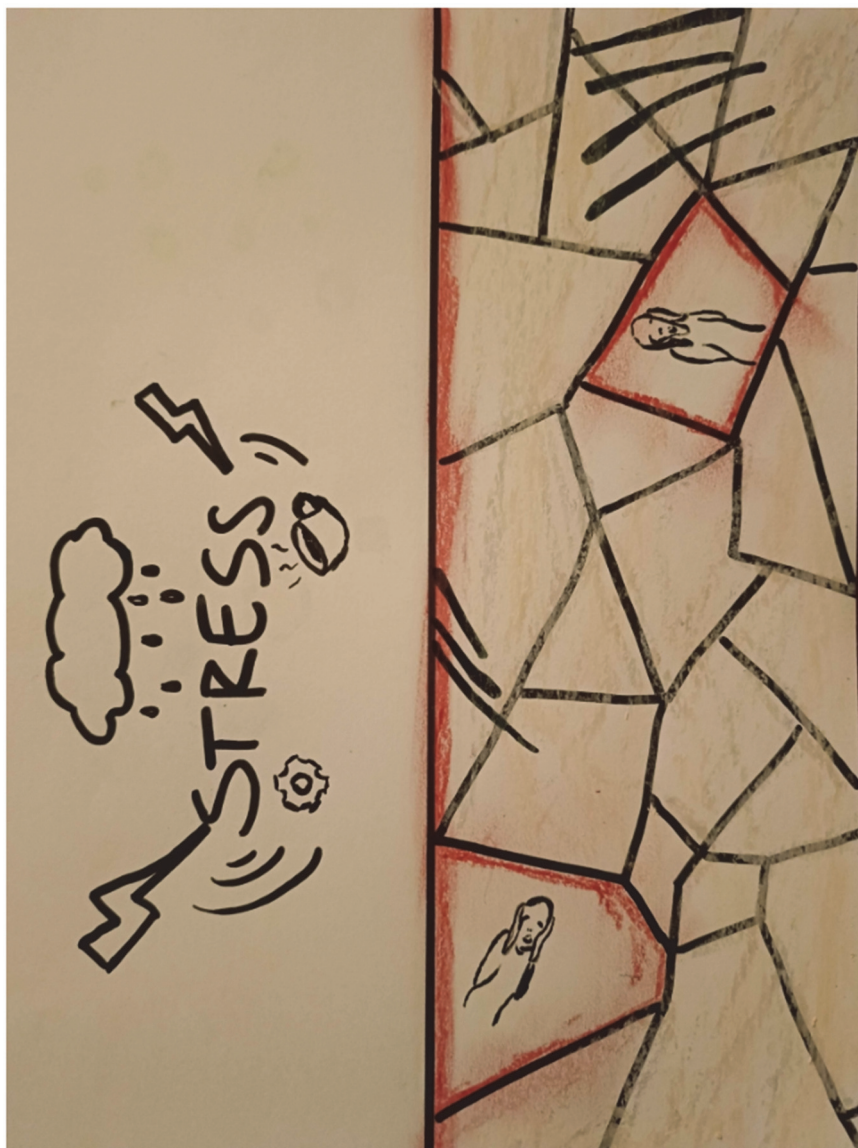


Figura 5 - La pelle di Andrea

L'ultimo disegno contiene altre parti del corpo. Le mani reggono una

piantina nella terra e un cuore, irradiate dalla luce; la linea di separazione è azzurra e l'interno della pelle sorride con gli occhi socchiusi in un'espressione di piacere. L'apprendimento *embodied* riguarda la cura di sé: «*Da quando A. ha imparato ad ascoltarmi mi nutre di cure e attenzioni, e io lo ricambio con una difesa molto più attenta e un carattere più docile (...) un legame rafforzato (...) possiamo goderci ogni raggio di sole (...) stare con chi amiamo senza dover rifiutare una carezza*». La consapevolezza della connessione corpo-mente, a partire dall'amore di sé, apre alla relazione incorporata con l'altro, alla carezza. L'autopercezione è la chiave del benessere della relazione (educativa), nell'interazione tra sé e l'altro: «*A. ha imparato che la consapevolezza è un impegno continuo, che rafforza il legame tra chi custodisce e ciò che è custodito*».

Conclusione

In questo contributo, ci si è interrogate su come la riflessività che “passa dal corpo” possa generare consapevolezza del proprio apprendimento *embodied*, e viceversa, come l'*embodiment* supporti la riflessività e lo sviluppo professionale.

Dai risultati dell'analisi è emersa, confermando quanto riportato dalla letteratura sul tema, la stretta connessione tra quattro concetti: corpo, narrazione, apprendimento e riflessività. Queste quattro nozioni risultano distinguibili ma per lo più imbricate nell'esperienza embodied.

La lettura dei testi riflessivi che accompagnano i racconti visivi conferma l'impressione che per questi partecipanti l'esperienza sia stata generatrice di pensiero, spesso a partire dal non sapere (Candiani, 2021) e dal sostare con la percezione e memoria del corpo che potrebbero essere di particolare supporto anche ai fini della riflessività professionale.

Vi è infatti una corrispondenza tra le parti del corpo e gli apprendimenti *embodied* realizzati e manifestati attraverso una “localizzazione” o una somiglianza: i piedi danno sostegno e movimento durante un periodo di incertezza, le mani fanno prendere le misure, la pelle avverte dello stato di benessere e sicurezza, i capelli comunicano l'identità.

Il linguaggio visivo ha permesso di assumere il punto di vista di osservatore rispetto a sé, che non è ancora “pensato” razionalmente. L'immagine ha evocato ricordi e sensazioni del passato e nuove riflessioni nel presente, portando con sé la profondità e la ricchezza dell'esperienza sensoriale incarnata.

Attraverso l'auto-osservazione corporea mediata dal linguaggio evocativo delle immagini, è dunque possibile attivare un effetto di riconoscimento

e scoperta del proprio apprendimento e cambiamento. Leggere i racconti genera un senso di empowerment attraverso la riflessività *embodied*: raccontarsi a partire dal corpo sostiene un processo autoriale più autentico.

Riferimenti bibliografici

- Bainbridge Cohen B. (2008). *Sensazione, emozione, azione. Anatomia esperienziale del Body-Mind Centering*. Latina: Somatica Edizioni.
- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Torino: Adelphi.
- Belenky M. F., Clinchy B. M., Goldberger N. R., & Tarule J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic Books.
- Biasin C., & Chianese G. (2022). *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*. Milano: Mondadori.
- Campbell M., & Vidal R. (Eds.) (2018). *Translating across sensory and linguistic borders: intersemiotic journeys between media*. Cham: Springer.
- Candiani C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Milano: Einaudi.
- Del Negro G. (2019). Transitional/translational spaces: Evocative objects as triggers for self-negotiation. In: M. Campbell & R. Vidal (Eds.). *Translating across sensory and linguistic borders: Intersemiotic journeys between media* (pp. 311-334). London: Palgrave Macmillan.
- Del Negro G., Luraschi S., Delorenzi C., & El Saadany D. (2022). Ospitare/Hosting Others: Looking for Traces of Transformation in Adults Through Somatic and Artistic Relational Work. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 24(2(92)), pp. 9-30. DOI: 10.34862/tce/2022/11/17/9w9b-sw39.
- Formenti L., Luraschi S., & Del Negro G. (2019). Relational aesthetics: A duo ethnographic research on feminism. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), pp. 123-141. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela9144.
- Heavy E. (2015). Narrative Bodies, Embodied Narratives. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.). *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 429-446). Hoboken NJ: Wiley & Sons.
- Heron J. (1996) *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Køster A. (2017). Narrative and embodiment: a scalar approach. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(5), pp. 893-908. DOI: 10.1007/s11097-016-9485-8.
- Leight J., & Brown N. (2021). *Embodied Inquiry*. London: Bloomsbury Academic.
- Melandri L. (2017). *Alfabeto d'origine*. Vicenza: Neri Pozza.
- Menary R. (2008). Embodied Narratives. *Journal of Consciousness Studies*, 15(6), pp. 63-84. <https://philpapers.org/archive/MENEN>.

- Merrill B., & West L. (2012) *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Pagis M. (2009). Embodied Self-Reflexivity. *Social Psychology Quarterly*, 72(3), pp. 265-283. DOI: 10.1177/019027250907200308.
- Richardson L., & St. Pierre E. A. (2005). 'Writing: a method of inquiry'. In: N. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.) (2005). *A handbook of qualitative research*. 3rd edn. Thousand Oaks: Sage (pp. 953-978).
- Springgay S., & Truman S. E. (2017). A transmaterial approach to walking methodologies: Embodiment, affect, and a sonic art performance. *Body & Society*, 23(4), pp. 27-58. DOI: 10.1177/1357034X17732626.
- Varela F., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.