



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: ottobre 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Sharing, imagining and creating together: a new perspective on teacher training to fight discrimination, and promote inclusion**

### **Condividere, immaginare e creare insieme: una nuova prospettiva sulla formazione degli insegnanti per contrastare le discriminazioni, e promuovere l'inclusione**

*di*

Elena Mignosi

Università di Palermo

[elena.mignosi@unipa.it](mailto:elena.mignosi@unipa.it)

Fernando Battista

Università di Roma Tre

[fernando.battista@uniroma3.it](mailto:fernando.battista@uniroma3.it)

#### **Abstract:**

In our complex society and in the context of globalization, the growing phenomena of discrimination and violence are linked to the increase in social and economic inequalities and to the phenomena of marginalization that are inscribed in a capitalist and liberal ideology, based on individualism, competition and the commodification of every aspect of life. Educational institutions can carry out a fundamental action to combat these phenomena by promoting inclusive contexts in which there is room for a community perspective and the promotion of active citizenship. For this to happen, however, it is necessary to rethink the training of teachers of all levels, configuring it in terms of active learning from experience, in which spaces for reflection and self-reflection are provided at an individual and group level. In particular, courses focused on artistic-expressive languages and

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 4, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_16402

methodologies that include the psycho-bodily dimension are particularly effective. In the article we will deal with this theme by inserting in a theoretical framework also some exemplary experiences.

**Keywords:** community pedagogy, experiential teacher training, artistic-expressive languages, embodiment.

**Abstract:**

Nella nostra società complessa e nella cornice della globalizzazione, i crescenti fenomeni di discriminazione e violenza sono collegabili all'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche e ai fenomeni di marginalizzazione che si inscrivono in una ideologia capitalista e liberista, fondata sull'individualismo, la competizione e la mercificazione di ogni aspetto della vita. Le istituzioni educative possono svolgere una fondamentale azione di contrasto a tali fenomeni promuovendo contesti inclusivi in cui trovi spazio una prospettiva di comunità e la promozione della cittadinanza attiva. Perché ciò accada, è però necessario ripensare la formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, configurandola in termini di apprendimento attivo dall'esperienza, in cui vengono forniti spazi di riflessione e autoriflessione a livello individuale e di gruppo. In particolare, si rivelano particolarmente efficaci percorsi incentrati sui linguaggi artistico-espressivi e su metodologie che includono la dimensione psico-corporea. Nell'articolo si affronterà tale tematica inserendo in una cornice teorica anche alcune esperienze esemplificative.

**Parole chiave:** pedagogia di comunità, formazione esperienziale degli insegnanti, linguaggi artistico-espressivi, embodiment.

## 1. Introduzione

Considerare e comprendere contesti educativi, in cui si manifestano fenomeni di discriminazione, marginalizzazione e conflittualità tra pari in una prospettiva pedagogica, significa, a nostro parere, dare un orientamento particolare all'azione didattica. L'educazione, infatti, non può non essere politica, non può non avere una visione del mondo, della società da costruire (Freire, 1983). In un mondo dominato da interessi economici e politici e da una cultura neoliberista, il processo di apprendimento è sempre più orientato alla crescita del "capitale umano", piuttosto che alla cura della persona in quanto tale (Baldacci, 2014). D'altra parte, soprattutto nella scuola secondaria, si continua da un lato a mantenere, per lo più, una relazione docente-studente connotata da eccessiva passività, dall'altro ad intendere l'apprendimento come un'attività individuale e puramente cognitiva, ove il docente dà informazioni che lo studente riceve ed eventualmente rielabora. Dal punto di vista metodologico si utilizza infatti principalmente il "metodo espositivo", il più tradizionale e antico dei metodi di formazione (tanto che il concetto si identifica col concetto stesso di insegnamento). Si definisce come il metodo attraverso il quale si trasmette un certo sapere mediante l'esposizione; è quindi un metodo centrato sullo scarto da un modello: il docente possiede un certo sapere, un modello, e lo trasmette come contenuto informativo ad altri. La trasmissione del sapere implica una informazione di ritorno del discente su ciò che ha appreso (verifica e valutazione tramite una prova orale o scritta sulle conoscenze acquisite). C'è, inoltre, una netta separazione ed una gerarchia tra le discipline: si privilegiano le conoscenze legate al pensiero astratto e veicolate dal linguaggio verbale, a discapito di aspetti altrettanto importanti, quali quelli legati alle dimensioni intersoggettiva,

emozionale, psico-corporea (Mignosi, 2007; Battista, 2022). Nella prospettiva della formazione della persona, l'apprendimento non si riduce, però, ad un'attività puramente cognitiva di trasmissione e ricezione di informazioni, ma comporta il recupero dell'esperienza individuale e collettiva, della sfera emozionale e degli elementi affettivi e relazionali (Vigna 2002). Notano Quaglino e Carozzi che “nella formazione c'è un nodo inestricabile tra conoscenza e cambiamento, dove la conoscenza *per sé* è tanto più efficace quanto più è al tempo stesso conoscenza *di sé*, dove cioè la trasmissione del sapere è tanto più autentica quanto più è al tempo stesso elaborazione dell'esperienza” (1995, p. 50). Bisogna dunque considerare la stretta interrelazione che esiste, nella professionalità docente, tra le conoscenze didattiche e disciplinari e il piano personale, che implica le capacità osservative ed auto-osservative e le competenze relazionali e comunicative. In questa prospettiva, per contrastare i fenomeni di discriminazione e di *hate speech*, come ci ricorda Faloppa (2020), è necessario, anche all'interno dei contesti scolastici, dare spazio a narrazioni alternative, che comportano una trasformazione a lungo termine, grazie al fatto che vengono direttamente esperite e che si fondano sulla riflessione individuale e di gruppo. Questo comporta un profondo cambiamento della metodologia didattica, che può avvenire solo se anche la formazione dei docenti si configura in termini riflessivi di apprendimento dall'esperienza (Mortari 2011). Come si vedrà, un ambito privilegiato della formazione è quello costituito dai linguaggi artistici, che consentono in tempi brevi, il coinvolgimento del piano individuale e di quello professionale. Forniscono inoltre, grazie all'uso della dimensione analogica e metaforica, un grado di libertà di espressione più ampio rispetto al discorso formale, e possono offrire un modo creativo per comprendere come navigare tra la libertà di espressione e la lotta all'incitamento all'odio (McGonagle et al., 2012).

## **2. Fragilità e crisi in connessione a liberismo e globalizzazione: le istituzioni educative nel mondo contemporaneo**

La sensazione di incertezza e di vulnerabilità che caratterizzano la contemporaneità, rappresentano una sfida per le istituzioni educative e formative che assumono un nuovo ruolo nel fornire gli strumenti per saper affrontare la complessità e, parallelamente, per saper fronteggiare lo stato di crisi e di insicurezza in cui si vive. In una prospettiva globale ed ecosistemica, la recente pandemia, i cambiamenti climatici, le numerose guerre e le enormi disuguaglianze socio-economiche all'interno del pianeta, generano un senso di impotenza e di smarrimento che ha significative ripercussioni sul piano esistenziale e a livello emozionale e possono avere come conseguenza una chiusura verso il mondo e una forma di anestesizzazione emotiva, di abulia e di mancanza di progettualità rispetto alla propria vita e rispetto alla sensazione di potere incidere sulla realtà.

Parallelamente si manifesta una crisi identitaria che può portare ad aderire a narrazioni semplicistiche che segnano un confine netto tra il proprio gruppo e “gli altri”, percepiti non solo come differenti (e, di solito, inferiori) ma anche come un pericolo. Come rileva Faloppa (2020, p.199):” È la paura che genera un desiderio di “affiliazione del noi” e quindi di “protezione del noi” e di ciò che è nostro, e che giustifica un conflitto con “loro”, che con le loro azioni rappresentano una minaccia. Ed è quindi alla paura che occorre rispondere, per costruire una contronarrazione, e una narrazione alternativa, efficaci”.

Ceruti e Bellusci (2021) sottolineano la condizione paradossale in cui ci troviamo a vivere: un mondo sempre più complesso, in cui tutto è connesso ma all'interno del quale si producono drammatiche disgregazioni. Vigge il paradigma della “semplificazione” che ci separa illusoriamente dalla natura, ci

rinchiude nei confini nazionali, frammenta i saperi, irrigidisce le identità. Il successo di tale modello “accrece le tendenze regressive e il rischio di catastrofi future”. A tutto questo va aggiunto che nel mondo occidentale il modello capitalistico, fondato sull’individualismo e sulla competizione, espelle la percezione di fragilità come una colpa e attribuisce ai singoli la responsabilità del proprio senso di inadeguatezza. La società consumistica, inoltre, è caratterizzata da una continua creazione di bisogni, continuamente caduchi e, in generale, dalla mancanza di dissenso perché *l’obbligo di scegliere* appare come una *libertà di scelta* (Bauman, 2008). Viviamo nell’*epoca delle passioni tristi*, come rilevano Benasayag e Schmit (2004), in cui si prova costantemente un senso pervasivo di impotenza e di incertezza, che porta a un ripiegamento in se stessi; il futuro non è più percepito come promessa ma come minaccia, vi è la pervasiva sensazione di non avere alcun potere. La nostra è una “modernità liquida”, in cui il tempo in termini storico-esistenziali scompare e si trasforma in “tempo puntillistico”: non c’è più collegamento col passato e col futuro ma l’appiattimento sul presente ed una crescente passivizzazione accompagna il senso di precarietà (Bauman, 2008). Facendo riferimento a tale prospettiva Recalcati (2010, pp.XIII-XV) arricchisce e complessifica il quadro rilevando che è necessaria una integrazione della tesi di Bauman relativa alla “liquidità” dei legami che caratterizzano la nostra epoca: “ la liquidità è infatti solo un aspetto della civiltà contemporanea.(...) L’altro aspetto del disagio che dobbiamo registrare è quello delle *identificazioni solide*, ovvero quelle identificazioni che segnalano la tendenza del soggetto alla chiusura autistica, alla pietrificazione, alla solidificazione narcisistica come risposte estreme alla liquefazione generalizzata dei legami sociali.”

Per quanto riguarda l’ambito esplicitamente educativo, la scuola ha, allora, il compito di far scoprire diverse prospettive di accostarsi al mondo, per nutrire le speranze e per aprire nuove possibilità d’azione, sia a livello individuale che collettivo; nello stesso tempo dovrebbe far in modo che si arrivi a “concepire l’unità nella diversità umana e la diversità nell’unità umana” (Ceruti, Bellusci, 2021): ciò significa far fare esperienza dell’alterità, stupirsi della specificità e della molteplicità di ciascun essere umano (compresi se stessi « *Je est un autre* », scriveva Rimbaud) all’interno di attività creative condivise; parallelamente, significa sentire di appartenere ad una stessa umanità, percepire emozioni e sentimenti che accomunano tutti a livello profondo, riconoscersi nell’altro (Mignosi, 2024).

In senso più ampio, provare ad uscir fuori dalle cornici di cui siamo parte (Bateson, 1979, Sclavi, 2003), arrivare a percepire la nostra interconnessione con ogni manifestazione della vita in natura e “agire verso noi stessi al fine di riconoscere che c’è e ci può essere un’estetica della relazione con i contesti della nostra vita, col paesaggio, col sistema vivente di cui siamo parte, riconoscere che ci può essere la bellezza come fattore regolatore in base all’interrogativo sistematico sulla risonanza reciproca tra noi e il mondo, in modo da dare spazio e voce alle potenzialità latenti perché divengano patenti verso la creazione di un mondo possibile e di una vivibilità possibile”. (Gallese, Morelli, 2024, p.120).

Gli insegnanti abitano la complessità e non sono esenti dal vivere una condizione esistenziale di fragilità che ha bisogno di essere accolta e supportata. Percorsi di formazione continua vanno quindi organizzati in modo da comprendere sia il piano personale che quello professionale, dimensioni che, per i professionisti dell’educazione, costituiscono una unità indissolubile. È necessario promuovere competenze trasversali che, pur costituendo in generale tratti importanti della professionalità docente diventano, oggi, ineludibili. Esse riguardano la flessibilità e la capacità di tollerare il dubbio e l’incertezza, quella che Bion (1965) chiama “capacità negativa”, nonché di saper accogliere l’imprevisto; la capacità di immaginare e di appassionarsi, ma anche di essere consapevoli di sé in

termini psico-corporei e di contattare il proprio mondo emozionale in tutte le sue sfumature. Si tratta di sollecitare una didattica attiva, partecipativa ed individualizzata, ma anche di far in modo che possa essere trasferita anche una prospettiva sul mondo. I piani esistenziale, relazionale, espressivo e comunicativo, vanno infatti sostenuti anche negli studenti, in tutte le fasce di età, per permettere loro di appassionarsi alla conoscenza e di sviluppare un pensiero critico, metacognitivo e proattivo, all'interno di una cornice comunitaria e di cittadinanza attiva.

### **3. Embodiment e corpo docente**

Anche se meccanismi automatici ed inconsapevoli ci spingono a percepire la diversità come minaccia, le neuroscienze descrivono menti umane incorporate ed empatiche che consentono l'identificazione con l'altro. Usando le parole di Primo Levi (1985) potremmo dire che vi è “in ognuno la traccia di ognuno”. Sono le politiche dell'odio a far leva sulle nostre debolezze emotive e a costruire il nemico manipolando la nostra percezione, eccitando il nostro cervello rettiliano che crea naturalmente una azione di difesa di fronte alla diversità (Santerini, 2021). Un pregiudizio frutto di abitudini assimilate che, se consapevolizzate, riusciamo ad elaborare per potere, infine, compiere scelte morali che affermino l'uguaglianza e la pari dignità tra esseri umani.

A tale proposito, seguendo Ilyenkov, (1977) prendiamo in considerazione il corpo pensante, un corpo che, se ascoltato, ci rivela sensazioni che definiscono la strada del sentito, del vissuto corporeo. Ilyenkov ha usato il termine “artefatto” per riferirsi a un oggetto creato nella cultura umana in cui l'attività è incarnata, e con lo sviluppo dei segni, e quindi delle arti, il corpo diventa un corpo significativo, dal quale emerge un corpo pensante. Ciò avviene all'interno del processo riflessivo (in ambito educativo e non solo) e rappresenta un'opportunità per stabilire una relazione con sé stessi e con il mondo attraverso il proprio corpo e il movimento, esercitando un ascolto di sé, nel qui e ora, e affinando la capacità di riflettere nel “corso dell'azione” (Schön, 1983). Il processo riflessivo è importante perché permette di accrescere il livello di consapevolezza psico-corporea ed emotiva. È come se la nostra parte razionale risultasse cieca se eliminasse le emozioni che illuminano la ragione, la nostra interiorità, la sensibilità, i ricordi, le gioie, che danno un senso del tutto particolare alla vita.

Il processo di *embodiment*, che implica il pensare ad una “mente incarnata”, risulta fondamentale per migliorare la qualità della percezione, dell'ascolto e dell'osservazione delle dinamiche gruppali, dove il linguaggio del corpo risulta uno degli elementi comunicativi della relazione educativa. Saper ascoltare diventa quindi una competenza fondamentale dove l'ascolto implica una complessità di fattori, non solo razionali ma anche legati alla sensibilità, alla presenza autentica non giudicante, ad una condizione *embodied*, di unione tra corpo e mente; un ascolto accogliente e rispettoso delle diversità dei punti di vista in una prospettiva di una “relazione educativa nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute” (Damiani, 2011, p.77). Mortari citando Buber (2009, p.88) ricorda che «non è l'intento pedagogico ad essere fertile, ma l'incontro pedagogico» e prosegue “l'insegnamento-apprendimento non esiste al di fuori della relazione interpersonale [...] l'altro è guadagnato allo sviluppo della mente passando per il sentiero dell'affetto, del legame emotivo, movendo dal di dentro il suo desiderio di essere conquistato ad una relazione in cui è possibile – insieme – scoprire il mondo del sapere, del conoscere, del comprendere” (Mortari, 2010 p.179-180).

Apprendere significa creare conoscenza, è un processo creativo che intraprendiamo attraverso un rapporto incarnato con ciò che sappiamo e che sentiamo (Battista, 2024), un equilibrio tra ragione e emozione nella consapevolezza che nessuna prevale sull'altra ma che, invece, possono coesistere in

una integrazione armoniosa e generare una profonda connessione tra le persone al di là delle differenze, dando modo di esercitare una politica dell'arte del convivere (Riccardi, 2006).

Il mezzo artistico crea i presupposti per creare quello spazio transizionale in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano attraverso la relazione interpersonale (Winnicott, 1971), quello spazio intermedio tra insegnamento e apprendimento dove si colloca quello che Damiano (2013) chiama il *terzo pedagogico* che si istituisce tra docente e studente; si definisce una dimensione relazionale fondamentale, uno spazio noi-centrico (Damiano, 2009), regolato da un processo neurofisiologico di sintonizzazione proprio delle relazioni interpersonali, fin dai primi giorni di vita (Stern, 1985; 2010). Un tale *intentional attunement* si fonda sul meccanismo neurale di *embodied simulation*, attraverso l'attivazione di "neuroni specchio" (Gallese, 2009). *L'embodiment* si configura come un percorso caratterizzato dalla scoperta, esplorazione sensoriale e messa in gioco di pensiero-corpo-emozione. Nello spazio noi-centrico le individualità non spariscono, ma interagiscono e insieme si evolvono influenzandosi e dando legittimità l'una all'altra, generando nuove possibilità e conoscenze. Il coinvolgimento del corpo è formazione ad una presenza, ad un essere inevitabilmente qui e ora, dove il corpo può essere un orizzonte verso il quale allargare lo sguardo. I corpi creano reti di relazioni che descrivono le interdipendenze nel gruppo sociale e ciò comporta una responsabilità del docente che, avvicinandosi ad un corpo, inevitabilmente vi entra in relazione e attiva una connessione empatica tra sé e l'altro (Koch, Fuchs, 2011). Per entrare in una comunicazione autentica con l'altro, bisogna quindi essere consapevoli del proprio corpo, della propria dimensione psico-corporea per affrontare la complessità del lavoro di decostruzione di quei pregiudizi e stereotipi che hanno forti ricadute anche sull'azione educativa e didattica.

#### **4. Costruire una cultura di comunità attraverso la formazione degli insegnanti**

Al fine di far fronte alla complessità in tutte le sue implicazioni, è necessario pensare ad una formazione continua degli insegnanti, che si configura come "formazione in servizio", centrata sull'apprendimento dall'esperienza, sulla riflessività e sul lavoro di gruppo e si configura come un accompagnamento al loro lavoro educativo, fondato sulla circolarità tra teorie, metodologie e pratiche.

Va, infatti, adottato un nuovo quadro di riferimento che implica, primariamente, la partecipazione attiva, i processi creativi nella loro imprevedibilità ed indeterminatezza, la condivisione di esperienze a livello psico-corporeo ed emotivo. Tutto questo si accompagna, appunto, alla "cura di sé" che è la base per la cura degli altri e dei contesti in cui si vive (Mortari, 2022).

Apprendere dall'esperienza costituisce una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche e metodologiche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive. Gli insegnanti sono coinvolti a livello personale e accompagnati in un percorso allo stesso tempo ideativo e di continua sistematizzazione e la loro creatività si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona ed in termini originali una elaborazione teorico-metodologica a partire dalla pratica.

Potere dare spazio alla soggettività di ciascuno implica il coinvolgimento della dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri: il cambiamento di una persona, in tale prospettiva, passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui processi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi (Disanto, 2002).



L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative: "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggere vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare" (Vigna, 2002, p.119). La riflessione, in questo senso, si configura anche come autoriflessione che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il "rischio trasformativo" che comporta ogni reale relazione con l'altro da sé ed ogni processo di apprendimento significativo.

La riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri, si configura, inoltre, come una "riflessione di secondo ordine" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé (Mignosi, 2017).

In questa prospettiva è necessario un profondo cambiamento culturale che porti a considerare l'arte come esperienza (per citare Dewey), proporre cioè, nella formazione continua degli insegnanti, esperienze centrate sui linguaggi artistico-espressivi: si tratta di una scelta legata alla loro valenza simbolica, alla loro efficacia nell'accrescere le capacità immaginative e creative insieme alla consapevolezza di sé, alla fiducia nelle proprie potenzialità e alle capacità espressive, comunicative e relazionali. Se condotte in un contesto non giudicante, tali esperienze danno modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, e possono restituire un senso nuovo della vita, dando spazio agli affetti, alla fantasia, al piacere di comunicare; permettono inoltre, sul piano relazionale, esperienze di intimità e di condivisione profonda che hanno anche rilevanti implicazioni culturali, pedagogiche ed etiche.

Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l'esperienza del divenire del sé, del fluire dell'energia vitale e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma (Masud Khan, 1980; Stern, 2010). In questo senso, in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, senza canoni estetici predefiniti, la produzione artistica è identificabile come processo di ricerca. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Come ci ricorda Winnicott (1971), il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma all'informe", da soli e insieme agli altri, all'interno di un'area transizionale o intermedia in cui l'immaginazione e la creatività vengono sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: in una cornice ludica il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di programmarlo o di fissarlo, grazie anche all'interazione con gli altri. Ciò accresce la sensazione di fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per poter creare.

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte così intesa riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di dar vita a "mondi

possibili” mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del “dato convenzionale”, accrescendo anche la flessibilità personale e il pensiero divergente.

L’esperienza artistica, inoltre, può svolgere una fondamentale funzione di “regolazione delle emozioni”, poiché richiede una modalità di controllo nell’espressione dei vissuti emotivi e “la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull’esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l’emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale” (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di provare delle emozioni, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può “rischiare” all’interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica. È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare “indirettamente” in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell’ottica della formazione degli insegnanti, ciò è particolarmente importante perché la “capacità di sentire” è anche una componente essenziale della vita etica. (Mortari, 2003)

In una prospettiva sociale e di comunità (andando in direzione contraria all’individualismo ed alla competizione) il contatto intersoggettivo ha luogo, principalmente, all’interno di esperienze emozionali condivise, che utilizzano linguaggi impliciti, come quelli che ci permettono, fin dai primi giorni di vita, di apprendere e comunicare attraverso i gesti, gli sguardi, la mimica, il contatto fisico (Fontana, Mignosi, 2023). Questa “conoscenza relazionale implicita”, attraverso cui gli esseri umani si incontrano su un piano che è in prevalenza “preconscio”, ha un’enorme importanza in quanto fondamento dell’intersoggettività e implica la mediazione del corpo. Si tratta di una concezione che, riprendendo le intuizioni anticipatrici della filosofia fenomenologica, dà alla mente quella dimensione *embodied* che oggi le neuroscienze riconoscono e fa della corporeità la base dell’intersoggettività e il centro di emanazione di quelle che Daniel Stern chiama le “forme vitali” (Stern, 2010).

Le forme o “affetti vitali” legati alle situazioni di passaggio e, quindi, alle sfumature, hanno una entità dinamica e di continuità temporale che lo stesso Stern accomuna alla danza e alla musica e sono collegati ai processi di sintonizzazione. Il ritmo, la forma, l’intensità e la qualità del movimento costituiscono, pertanto, l’unità sensoriale attraverso cui è possibile realizzare un’esperienza di incontro e di reciproco riconoscimento, e grazie alla quale possono sperimentare la indefinitezza, insieme a processi creativi condivisi (Mignosi, 2020).

Se organizzate in modo tale da sollecitare un passaggio tra più linguaggi interconnessi e tra più livelli di astrazione, attraverso una progressiva elaborazione simbolica, le esperienze artistico-espressive consentono di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa.

## **5. Un’esperienza di formazione in servizio degli insegnanti all’interno un Progetto di ricerca di pedagogia interculturale**

Al fine di fornire un esempio concreto di percorsi formativi possibili per i docenti, riportiamo sinteticamente quanto realizzato all’interno del Progetto di ricerca “Pedagogia del Confine”, (Battista, 2024).

Tale Progetto ha coinvolto studenti e studentesse di due scuole secondarie di secondo grado della periferia romana ed ha utilizzato i linguaggi artistici e le metodologie proprie della



Danzamovimentoterapia<sup>1</sup> per decostruire il pregiudizio verso le persone migranti, attraverso una *contronarrazione* che potesse trasformare la narrazione dominante, offrendo un modo diverso di considerare le migrazioni, e che potesse contrastare la campagna di odio (testimoniata dalla Task Force “Il Barometro dell’Odio”- Amnesty International, 2018) veicolata dall’uso dei social da parte delle forze politiche dell’arco parlamentare e non. Le *contronarrazioni* possono fornire informazioni alternative e accurate contro la propaganda dell’incitamento all’odio e mirare a decostruire o delegittimare questo tipo di narrazioni utilizzando il linguaggio dell’arte, facendo appello alle emozioni suscitate dagli argomenti trattati e offrendo prospettive diverse invertendo il punto di vista (Gomes, 2017; Faloppa, 2020).

Si rimanda alla pubblicazione della ricerca per ulteriori dettagli rispetto all’impianto del progetto e ai suoi risultati (Battista, 2024), in questa sede ci sembra importante descrivere come, al fine di incidere a lungo termine sui contesti scolastici, il progetto abbia coinvolto anche i docenti e le loro pratiche didattiche.

Il percorso di formazione in servizio degli insegnanti ha mirato a sviluppare una metodologia del dialogo, chiamando in causa l’agire corporeo e gli strumenti dell’arte per promuovere conoscenze, abilità, competenze e, allo stesso tempo, anche risorse personali (Battista, 2023). Ciò ha significato portare nell’esperienza la riunificazione tra mente e corpo favorendo il senso di integrità, (hooks, 2020). Presentiamo quindi alcuni principi di fondo per una didattica relazionale interculturale utilizzati durante il percorso di formazione e riassunti in questa tabella (Figura 1):

Figura 1. Principi per una didattica relazionale

Condizioni necessarie	Effetti ricercati
<b>Comunicazione efficace:</b> «mettere in comune» qualcosa di noi con l’altro, saper «sentire» il contesto, essere consapevoli, avere obiettivi definiti, essere coerenti tra il proclamato e l’agito	<b>Essere Rizomatici:</b> avere la capacità di essere solidi ma non rigidi, aperti al cambiamento e all’ascolto. Il rizoma è una radice che demoltiplicata si estende in reticoli nella terra e nell’aria. Mantiene il radicamento rifiutando però l’idea di una radice totalitaria.

<sup>1</sup> In ambito europeo l’Eadmt - l’Associazione Europea Danzamovimentoterapia descrive tale disciplina come “l’uso terapeutico del movimento per favorire l’integrazione emotiva, cognitiva, fisica, spirituale e sociale dell’individuo. La danza come movimento del corpo, espressione creativa e comunicazione, è la componente centrale della Danzamovimentoterapia. Basandosi sul fatto che la mente, il corpo, lo stato emotivo e le relazioni sono interrelati, il movimento corporeo fornisce contemporaneamente i mezzi di valutazione e le modalità di intervento per la Danzamovimentoterapia” (<https://eadmt.com/eadmt/ethical-code>). Si rimanda al volume *Pedagogia del Confine* (Battista, 2024) per ulteriori approfondimenti.

<p><b>Ascolto Attivo:</b> essere disponibili ad accogliere l'altro, dedicando tempo, attenzione consapevole, guardando negli occhi, comunicando non verbalmente, osservando con attenzione chi si ha di fronte e come reagisce, andando oltre l'apparenza, con mente aperta. Per: Individuare connessioni tra idee, persone, accadimenti</p>	<p><b>Effetto Caleidoscopio:</b> individuare connessioni tra idee, persone, accadimenti. Avere la capacità o tendere verso la possibilità di integrare le parti a partire dalle differenze, dando valore alle stesse e saperle metterle in relazione in modo che il risultato dell'insieme sia maggiore della somma dei singoli. Dare vita ad un equilibrio dinamico in cui le dimensioni si valorizzano a vicenda</p>
<p><b>Valorizzazione:</b> sviluppare le potenzialità delle persone, favorire la motivazione, la crescita, dando rilievo alle abilità di ciascuno, e l'apprendimento a lungo termine a partire dai bisogni, facilitare l'assunzione di responsabilità, delegare, apprezzare. Dare fiducia.</p>	<p><b>Costruire Apprendimenti di Comunità:</b> creare connessioni affinché ciascuno sia risorsa per l'altro. Saper valorizzare le differenze per mettere in discussione le idee proprie e degli altri. Diventare costruttori di pensiero critico definendo i paradigmi di un confronto democratico.</p>
<p><b>Creare Empatia</b> (cognitiva, emotiva, autentica): creare senso di appartenenza e condivisione di valori, immedesimarsi negli altri per comprendere le loro emozioni e i loro stati d'animo.</p>	<p><b>Creare Ponti:</b> creare un senso di comunità e di legame che possa essere modello di crescita inclusiva fondata sul rispetto, sull'ascolto, sul pensiero divergente, sull'empatia e il riconoscimento dell'altro, sulla conoscenza, la solidarietà, la democrazia.</p>

La formazione si è sviluppata attraverso un percorso laboratoriale che dava modo ai docenti di sperimentare alcune modalità di lavoro proprie della danzamentoterapia, quali la Mappa Emozionale Corporea, l'uso del ritmo e del gesto ritmato, l'azione teatrale ed altre metodologie artistiche, al fine di:

- ✓ favorire un'esplorazione diretta delle metodologie utilizzate nei laboratori con gli studenti;
- ✓ favorire una maggiore consapevolezza ed empatia corporea, affinare l'ascolto attivo, la creatività e riattivare relazioni generative;
- ✓ facilitare una maggiore conoscenza, legata alle diversità in chiave interculturale, attraverso i linguaggi artistici, favorendo una riflessione critica sul proprio etnocentrismo;
- ✓ stimolare una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico;
- ✓ individuare e accrescere una condizione di embodiment;

- ✓ avere maggiore consapevolezza delle molteplici dinamiche comunicative verbali e non verbali.

Gli insegnanti sono stati inoltre accompagnati sistematicamente, attraverso incontri di riflessione in gruppo durante il percorso di ricerca, nel trasferire all'interno della propria pratica didattica quanto appreso durante il percorso formativo, in particolar modo rispetto a:

- reinvestire le competenze artistiche acquisite nel processo educativo;
- ripensare e riorganizzare la propria didattica in aula attraverso un approccio di tipo attivo, cooperativo e laboratoriale stimolando la creatività;
- utilizzare consapevolmente metodologie attive e riformulare le esperienze sperimentate nella propria pratica didattica;
- modulare il proprio stile comunicativo in funzione del contesto;
- riformulare il rapporto educativo attraverso una maggiore presenza nelle relazioni;
- utilizzare gli strumenti del laboratorio artistico e di movimento per decostruire le concezioni stereotipate e rovesciare i punti di vista.

Le titubanze e le inibizioni iniziali, frutto di poca dimestichezza con gli strumenti artistici, ma anche con lo strumento corpo, sono state oggetto di riflessione del gruppo prima e dopo le attività pratiche; è nato, man mano nel tempo, un piacere nuovo nell'uso del corpo e nelle relazioni. Qualcuno confessa anche che era stato attratto proprio dal fatto che i temi proposti fossero lontani dall'abituale esperienza professionale, rivelando in seguito di essersi ritrovato ad utilizzare il ritmo nell'insegnare le declinazioni di latino, con grande soddisfazione sua e degli studenti.

## 6. Conclusioni

Riprendendo quanto evidenziato precedentemente, le istituzioni educative e formative possono quindi avere un ruolo importante nel fornire percorsi di apprendimento che diano strumenti per affrontare la complessità, per fronteggiare lo stato di crisi e per contrastare fenomeni di discriminazione e odio, ma è necessario ripensare alle modalità di formazione dei docenti per innovare profondamente la didattica a tutti i livelli di istruzione.

Occorre, da un lato, sviluppare nuove modalità di ricerca pedagogica, che rendano gli insegnanti corresponsabili più che utenti e fruitori, rinnovando lo stesso modo di fare didattica e ricerca, perché se ne possa garantire la validità e l'efficacia (Sirna, 1966, p. 16).

D'altra parte, è necessario promuovere una didattica attiva e partecipativa in cui siano incluse la dimensione di gruppo e le dimensioni relazionali e comunicative insieme a quelle emotive e affettive. Come sottolinea Bruner (1986, p.145), "A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l'uno dall'altro sarebbe come studiare separatamente le facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l'esistenza".

È proprio grazie all'arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale. Come afferma Bateson (1972, p.483):

“non è che l’arte sia l’espressione dell’inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto tra i livelli del processo mentale [...]. L’abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione”. Di grande interesse è, in questo senso, l’ipotesi di Jung relativa alla “funzione trascendente” dell’arte che permette di mettere in relazione e integrare tra loro conscio e inconscio passando organicamente da una dimensione all’altra (Jung 1957/58). La dimensione simbolica risulta necessaria al benessere psicologico: l’essere umano ha bisogno della dimensione simbolica e dell’immaginazione per trovare il significato della vita in senso spirituale e in termini di contatto e di integrazione dell’inconscio personale e collettivo.

### Riferimenti bibliografici:

- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1972). *Verso un’ecologia della mente*. Trad.it.1976. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Trad.it. 1984. Milano: Adelphi
- Battista, F. (2022). Riconnettersi al corpo per costruire resilienza. In Annacontini, G., Vaccarelli, A., Zizioli, E. (a cura di). *Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell’emergenza*, (pp. 109-117). Bari: Progedit.
- Battista, F. (2023). Pedagogia del Confine: una ricerca politico-pedagogica attraverso la Danzamovimentoterapia per l’educazione interculturale contro il pregiudizio. In B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara, F. Pompeo (a cura di), *Giornate della ricerca 2020-21 del Dipartimento di Scienze della Formazione Volume II*. Roma: RomaTre Press.
- Battista, F. (2024). *Pedagogia del Confine. Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Parma: Edizioni Junior.
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa*. trad.it. 2009. Bologna: Il Mulino,
- Benesayag, M., & Schmit, G. (2004) *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bion, W.R. (1965). *Apprendere dall’esperienza*. Trad. it 1972. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Trad. it. (1993). Roma-Bari: Laterza.
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull’educazione*, Roma: Armando Editore.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.
- Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. In *Formazione & Insegnamento IX–2–2011* (pp.77-89). Lecce: Pensa Multimedia.
- Damiano, E. (2009). Introduzione. In G. Pea, M. Caccagni, *Insegnare con i concetti. Corpo, movimento, sport*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1934). *L’arte come esperienza*. Trad. it. 1973. Firenze: La Nuova Italia.
- Disanto, A.M. (2002). *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla.
- Faloppa, F. (2020) *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: UTET.
- Fontana S., & Mignosi, E., (2023). Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento. In *Italiano LinguaDue 2*. 2023, 179-189
- Freire, P. (1983). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gallese, V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation and the neural basis of social identification. In *Psychoanalytic Dialogues*, 19. London: Routledge, 519-536.

- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gomes, R (ed) (2017). *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives*. Budapest: Council of Europe Publishing.
- hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Roma: Meltemi editore.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays in its History and Theory*. Moscow: Progress Publishers.
- Jung, C.G. (1957-58). *La funzione trascendente*. Trad. it. 1993, Torino: Bollati Boringhieri.
- Khan, M., Masud, R. (1980). *I sè nascosti*. Trad. it. 1990. Torino: Bollati Boringhieri.
- Koch, S.C., Fuchs, T. (2011). Embodied arts therapies. in *The Arts in Psychotherapy 38*. Amsterdam: Elsevier, pp. 276-280.
- Levi, P. (1985). *Ad ora incerta*. (1997) Torino: Einaudi.
- McGonagle, T, Herz, M. & Molnar, P. (2012). A survey and critical analysis of Council of Europe strategies for countering 'Hate Speech'. In: Herz ME & Molnar P (eds) *The Content and Context of Hate Speech: Rethinking Regulation and Responses*, (pp. 456-498). New York: Cambridge University Press.
- Mignosi, E. (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
- Mignosi, E. (2017). Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori. In *Studi sulla Formazione*, Anno XX, n.1, 215-228.
- Mignosi, E. (2020). Formare educatori e insegnanti ludici. In D. Savio (a cura di) *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, (pp. 185-212). Bergamo: Edizioni Junior, 185-212.
- Mignosi, E. (2024). Il corpo e l'arte nella scuola: la valenza formativa e trasformativa della Danza-movimento terapia in un processo di ricerca partecipativo. In F. Battista *Pedagogia del confine: Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*, (pp. 13-26). Parma: Edizioni Junior.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2011). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson.
- Mortari, L. (ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Riccardi, A. (2006). *Convivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricci Bitti, P. E. (1998). *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile: forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sirna, C. (1996). L'esperienza interculturale nei percorsi formativi. In Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino: il Segnalibro.
- Stern, D.N. (1985) *Il mondo interpersonale del bambino*. Trad.it.1987. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stern, D.N. (2010). *Le forme vitali*. Trad.it. 2011. Milano: Raffaello Cortina.
- Vigna, D. (2002). *Imparare a osservare*. Roma: Borla.

Winnicott D.W. (1971) *Gioco e realtà*, trad. it.,1974, Roma: Armando