

***Educare alla bellezza. Il potenziale del linguaggio coreutico per l'innovazione didattica nella formazione degli insegnanti***

**Educating for beauty. The potential of choreutic language for didactic innovation in teacher training**

Giulia Schiavone\*

**Riassunto**

Il progetto “Media Dance”, nato dalla collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università di Milano-Bicocca) e La Fondazione Piemonte dal Vivo, ha avuto come obiettivo quello di sperimentare e promuovere riflessioni e pratiche innovative nell’incontro tra mondo della scuola e linguaggi performativi. Con riferimento al PNRR: M4c1.2 “Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti” e al nuovo Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21), il contributo testimonia e analizza, nello specifico, una proposta formativa rivolta a insegnanti di quattro scuole secondarie di secondo grado di Torino. Il progetto, collocandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza anche a scuola l’intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico espressiva (Sibilio, 2012; Antonacci & Guerra, 2018; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019), ha inteso approfondire il potenziale che la dimensione artistica può apportare nella formazione degli insegnanti.

**Parole chiave:** didattica innovativa; Community Engaged Research; nuovi strumenti per la didattica; linguaggi performativi; istruzione superiore.

*Articolo sottomesso: 30/09/2022; accettato: 23/05/2023*

*Disponibile online: 20/06/2023*

---

\* Università degli Studi di Milano-Bicocca.

## Abstract

The “Media Dance” project grew out of a scientific collaboration between the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” (University of Milan-Bicocca) and the Foundation Piemonte dal Vivo. It aims to experiment with and promote innovative reflections and practices through schools’ encounter with performative languages.

Within the framework of the PNRR: M4c1.2 “Improvement of recruitment and teacher training processes” and the new Three-year Arts Plan (DPCM 12/05/21), this essay presents and analyses, specifically, a training proposal that has been addressed to teachers of four secondary schools in Turin. The project is situated within a pedagogical tradition that recognises and gives value to the relationships between human beings and the world, body and mind, and scientific and artistic dimensions in the school context (Antonacci & Guerra, 2018; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019). Specifically, it aims to explore the potential that the artistic dimension can bring to the training of teachers.

**Keywords:** didactic innovation; Community Engaged Research; new teaching tools; performative languages; Higher Education.

## Media Dance. Un progetto di innovazione didattica

*Far passare dei segni  
da corpo a corpo  
alla maniera dell’arte.*

Alvyn Nikolais, in *L’essere scenico*

Nel riscontrare un bisogno sempre più urgente e diffuso di cambiamento e rinnovamento che investe il dispositivo scuola nella sua complessità, e nel pensare la scuola come un luogo di inclusione e di trasformazione della società (Antonacci & Guerra, 2018, 2022), il contributo intende riflettere sul valore dell’impegno della comunità accademica nell’innescare e sostenere processi di innovazione didattica.

Collocandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza anche a scuola l’intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico espressiva (Baldacci, 2010; Pinto Minerva & Vinella, 2012; Sibilio, 2012; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019) si ritiene che, nel ripensare il sistema scuola, possa essere di vitale importanza favorire percorsi formativi finalizzati a riguardare l’assetto consueto della didattica

grazie a metodologie e pratiche capaci di valorizzare i plurimi linguaggi dell'umano (Gardner, 1987; Antonacci, Guerra & Mancino, 2015; Antonacci & Schiavone, 2021).

Se la scuola è stata per molto tempo abitata principalmente da componenti logico-razionali, a scapito di quelle più vicine alle dimensioni corporeo-espressive, con significative ripercussioni sul livello di apprendimento e sul benessere psicofisico di studenti e insegnanti (Cunti, 2015), si tratta oggi di riconoscere come le arti, all'interno dei contesti scolastici, possano divenire veicolo e linguaggio di apprendimento, e non mero orpello esornativo di un sapere concettuale e astratto (Antonacci & Guerra, 2018; Caputo & Pinelli, 2019; Zuccoli, 2020).

Le arti, da sempre necessariamente incarnate, concorrono infatti, come indicato anche dal nuovo Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21):

a creare, decifrare, interpretare e integrare vari processi conoscitivi, veicolando messaggi profondi e valori antropologici universali, attivando processi comunicativi, stimolando il pensiero divergente e generativo, consolidando e sviluppando l'immagine di sé in rapporto all'ambiente, promuovendo la riflessione e la creazione all'interno di paradigmi ecologici della realtà, creando reti sociali di pratiche d'eccellenza condivise: la scuola rappresenta il laboratorio naturale per la scoperta e lo sviluppo di facoltà umane e potenzialità espressive, in cui conoscenza, azione, riflessione si alimentano in una circolarità virtuosa" (Allegato A, Quadro generale dei principi fondativi, p.6).

In questa cornice, con riferimento al PNRR: M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti" e al progetto "Media Dance" – formalizzato con un protocollo di ricerca congiunto e una convenzione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università di Milano-Bicocca) e La Fondazione Piemonte dal Vivo –, si intende di seguito testimoniare e analizzare uno specifico progetto di innovazione didattica "*Educare alla bellezza*", rivolto al corpo docente di quattro istituti superiori torinesi.

La Fondazione Piemonte dal Vivo<sup>1</sup> è il Circuito Regionale Multidisciplinare riconosciuto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo e dalla Regione Piemonte, e La Lavanderia a Vapore<sup>2</sup> – Centro di residenza per la danza di Collegno – è il luogo deputato alla sperimentazione artistica e culturale mediante i linguaggi performativi (danza, teatro e circo contemporaneo). Tra le principali aree in cui La Fondazione opera vi è quella dell'innovazione didattica, nel quale il progetto Media Dance si colloca, e in-

---

<sup>1</sup> Per approfondire, cfr. <https://piemontedalvivo.it/>.

<sup>2</sup> Per approfondire, cfr. <https://www.lavanderiaavapore.eu/>.

torno al quale è stata istituita una collaborazione scientifica con l'equipe dell'università di Milano-Bicocca.

“Media Dance”, articolatosi in 4 percorsi formativi<sup>3</sup>, ha visto partecipi nel suo complesso sia gli studenti, attraverso le “Residenze d'artista”, sia gli insegnanti, mediante i laboratori di “Educare alla Bellezza”. I percorsi, inizialmente progettati e avviati in presenza, a fronte dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e le successive restrizioni, sono stati condotti prevalentemente in modalità online e, solo dove possibile, dal vivo. Pur nella distanza dello schermo, sono state comunque mantenute metodologie attive e partecipate, dialogiche e coinvolgenti che hanno attivato gruppi di insegnanti in laboratori espressivo-corporei di danza.

Il progetto, avviato nel 2019<sup>4</sup>, si è rivolto a studenti e insegnanti di 4 scuole secondarie di secondo grado del territorio regionale del Piemonte (Torino), con percorsi formativi condotti da professionisti provenienti dal mondo artistico e performativo<sup>5</sup> (in particolare della danza), e supervisionati da un comitato scientifico interdisciplinare composto da accademici afferenti al settore pedagogico e sociologico, e professionisti in ambito psicologico e medico.<sup>6</sup>

L'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”<sup>7</sup>, unitamente alle fasi di progettazione, al monitoraggio e all'analisi dei dati raccolti, ha curato i momenti dedicati alla definizione degli strumenti

---

<sup>3</sup> Hanno preso parte al progetto l'Istituto Straffa, l'Istituto Steiner, l'Istituto Ferraris e Liceo Primo Levi di Torino, per un totale di 98 studenti e 52 Insegnanti.

<sup>4</sup> Si considera qui l'anno scolastico 2019-2020. Il progetto è successivamente proseguito nell'anno scolastico 2020-2021 e 2022-2023 con gli studenti, rientrando tra le proposte presenti nel catalogo Dors (Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute della regione Piemonte, cfr. <https://www.dors.it/index.php> ). Unitamente, dal 2019 a oggi, è stato costruito un appuntamento annuale (articolato in due giornate), presso gli spazi de La Lavanderia a Vapore (Collegno), con l'intento di dare vita a uno spazio di confronto e dialogo tra insegnanti, artisti, operatori culturali e mondo accademico, in merito alla relazione tra innovazione didattica e linguaggi performativi. Nel 2021-2022 il progetto ha inoltre avuto un respiro internazionale coinvolgendo insegnanti e studenti di due istituti di scuola superiore europei, il Liceo classico Alfieri di Torino e il Lycée International di Saint-Germain-en-Laye di Parigi. Per approfondimenti in merito alla sperimentazione europea “Media Dance Plus”, cfr. <https://www.mediadanceplus.eu/> e “Danza e innovazione scolastica: Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo” (Ferri & Schiavone, 2022).

<sup>5</sup> Coordinati dalla danzatrice e formatrice Doriana Crema e condotti dai danzatori-coreografi Francesca Cinalli, Aldo Torta e Erika Di Crescenzo, afferenti al “Tavolo della ricerca artistica”. Per approfondire, cfr. <https://www.lavanderiavapore.eu/bilancio-missione/project/educare-alla-bellezza/>.

<sup>6</sup> Università di Milano-Bicocca, Università di Torino, ASLT03 e Dors.

<sup>7</sup> Di cui chi scrive fa parte.

di ricerca, alla significazione, rielaborazione e messa in asse di quanto sperimentato dagli insegnanti, con l'obiettivo di tradurre e approfondire il potenziale che il linguaggio coreutico può apportare nella prassi scolastica quotidiana<sup>8</sup>.

## ***Educare alla Bellezza. La sperimentazione***

*Allenare a una premura nel passo,  
nei gesti, nei pensieri,  
che è consapevolezza rivestita di grazia,  
attenzione che include l'altro.*

Chandra Candiani, *Questo immenso non sapere*

“*Educare alla Bellezza*”, collocandosi all'interno di un orizzonte d'indagine che abbraccia un contesto comunitario, si è avvalso di una metodologia di ricerca partecipata (McNiff, 2013; Guerra & Luciano, 2014; Guerra & Ottolini, 2019) e ingaggiante (Cresswell & Spandler, 2012; Arvanitakis & Hodge, 2012; Morris, Adshead, & Bowman, 2016). Nello specifico, la Community Engaged Research è stata riconosciuta come metodologia particolarmente appropriata in quanto volta a un ingaggio di tutti gli attori coinvolti nel processo, dunque tanto dell'equipe di ricerca, quanto degli artisti, quanto del corpo docente.

In questa cornice, coerentemente con gli obiettivi del progetto, e con una metodologia di ricerca che ha riconosciuto nella dimensione artistica, espres-

---

<sup>8</sup> A titolo esemplificativo e consapevole della parzialità dei riferimenti presentati, si citano di seguito alcuni progetti realizzati in ambito internazionale.

In Inghilterra l'Arts Council of England, insieme a tre fondazioni private, ha fondato l'“Air-Artist in Residence” (<https://www.artistsinresidence.org.uk/>) – un programma che mira a portare i linguaggi coreutici nelle scuole, promuovendo lo sviluppo di curricula artistici e facilitando la co-progettazione tra artisti, insegnanti e studenti. Anche la Spagna sembra essere un paese fertile in merito alla sperimentazione dei linguaggi artistico-performativi all'interno del contesto scolastico (Palacios, 2020). A riguardo, evidenziamo, in particolare, i programmi “En residencia” (<https://www.enresidencia.org/es/definicion>) e “Levadura. Programa de residencias de creadoras en escuelas” (<https://residenciaslevadura.com/>). In Germania, nel 2018, la Fondazione Crespo, insieme al Ministero della Cultura dell'Assia (HKM) e del Ministero della Scienza e dell'Arte dell'Assia (HMWK), ha lanciato il programma “The Flying Artists' Room” (<https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/das-projekt/>), con proposte di residenze artistiche all'interno del contesto scolastico (<https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur-macht-schule/angebote-fuer-schulklassen/artists-in-residence>).

siva e performativa un linguaggio specifico per l'esplorazione della realtà e la costruzione di nuova conoscenza (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Barrett & Bolt, 2010; Barone & Eisner, 2012; Ellingson, 2017; Leavy, 2017; Knowles & Cole, 2008), si è ricorso a strumenti di indagine volti a un coinvolgimento diretto di tutti i soggetti partecipanti.

In particolare, ci si concentrerà qui sulla sperimentazione “*Educare alla bellezza*”<sup>9</sup>, che innestandosi nel solco di studi e ricerche che riconoscono l'influenza circolare tra stato emotivo del corpo e processi cognitivi e relazionali (Zagatti, 2009, 2018; Mignosi, 2015) e che attribuisco alla bellezza un potenziale estetico trasformativo, non solo teorico ma soprattutto espressivo, come esperienza di connessione e riconoscimento reciproco (Hillman, 1999; Mancino & Zapelli, 2011; Carson, 2020), intende approfondire in che modo i linguaggi performativi possono incidere nel favorire processi di cambiamento, in termini di benessere e apprendimenti, nella relazione fra studenti e insegnanti. Le arti performative – come la danza, il teatro e il circo contemporaneo –, istituendo uno spazio e un tempo materialmente e simbolicamente separato dall'ordinarietà, consentono di creare un *cerchio magico* (Huizinga, 2001; Antonacci, 2019) all'interno del quale vivere esperienze immersive e trasformative.

Come messo in luce da plurimi studi e ricerche (Grotowski, 1970; Barba, 1993; Alschitz, 1998; Brook, 1998; Antonacci & Cappa, 2009), il corpo del danzatore e analogamente, si ritiene, quello dell'insegnante, necessita di essere allenato ed esercitato per sostenere e saper utilizzare nella propria professionalità, attraverso un prolungato training psicofisico quella che viene definita un'*energia di lusso* (Barba, 1993), ovvero una qualità dell'energia differente da quella impiegata nei gesti quotidiani. Se nelle pratiche ordinarie della vita quotidiana si percepisce spesso uno scollamento tra pratiche corporee e pensiero, in quanto il pensiero è sovente scisso dal corpo, che si muove in modo meccanico e inconsapevole, le discipline performative – come la danza – innescano, al contrario, una particolare qualità di presenza che richiede un grande dispendio energetico poiché ogni gesto è misurato e controllato.

Gli esercizi psicofisici del training esperiti nelle pratiche performative permettono, così, di sviluppare un nuovo comportamento, un modo differente di agire e reagire, una nuova e sempre più approfondita consapevolezza del proprio corpo in movimento nello spazio. Il training è in questo senso inteso

---

<sup>9</sup> Nel suo complesso, il progetto ha coinvolto 52 insegnanti per un totale di 20 ore (per istituto superiore), distribuite sull'intero anno scolastico. Nello specifico, 14 ore sono state dedicate alla sperimentazione di training di danza, con attivazioni ed esercizi espressivo-corporei proposti dai danzatori-coreografi, mentre 6 ore sono state dedicate alla significazione e rielaborazione di quanto esperito, con la presenza dell'equipe di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”.

come un processo per trasformare il corpo-mente da quotidiano a performativo, da abitudinario a “deciso”, dove il decidere implica un volontario “lasciare andare”, un “tagliar via” dalle pratiche “naturalì” (ivi). ‘Naturalì’ sono definiti i movimenti compiuti senza consapevolezza, in modo automatico e meccanico, le routine che accompagnano la vita ordinaria, mentre ‘performativi’, al contrario, sono quei movimenti misurati e controllati, profondamente disciplinati, che sanno conferire al comportamento una qualità speciale, dotata di precisione e controllo, e proprio per questo percepita come autentica. Si tratta di quella qualità che rende un attore, un performer, un danzatore credibile, verosimile, capace di trasmettere significato ed emozione attraverso il proprio corpo-mente.

Una sovversione del significato abituale tra naturale e artificiale che porta a riflettere quanto la spontaneità del quotidiano si presenti, in realtà, come una scarsa padronanza nell’espressività corporea, in quanto il corpo è solitamente agito dall’abitudine e da pattern di comportamento codificati. Come per il campo delle arti performative, questa riflessione si ritiene possa essere significativa anche nel contesto della scuola, dal momento che anche l’insegnante si trova per lo più a essere agito, più che ad agire il proprio comportamento nella scena scolastica. Solo una consapevolezza sull’importanza dell’habitus, della postura, della gestualità, dell’intonazione della voce può spingere un insegnante ad acquisire una maggiore consapevolezza espressiva e a percepirsi come un performer quando entra in aula davanti ai suoi alunni, come se fosse su un palcoscenico davanti a un pubblico (Antonacci & Cappa, 2001). Per un insegnante avere consapevolezza del significato implicito che viene trasmesso tramite il proprio comportamento pre-espressivo (Barba, 1993), aiuta a comprendere un linguaggio sotterraneo, ma molto significativo che mette in atto con la sua classe. La trascuratezza della propria persona può infatti trasmettere un senso di noncuranza degli altri, un cipiglio può sottendere un’ostilità malcelata, uno sguardo distratto e annoiato può manifestare insicurezza, indifferenza, malessere. Al contrario, un insegnante consapevole dell’importanza espressiva del proprio corpo-mente può agire in classe con una presenza attenta, curiosa, capace di osservare e trasmettere, può sostenere gli apprendimenti e le relazioni educative in modo proattivo, senza essere inconsapevolmente agito da precomprensioni, pregiudizi e abitudini.

In questa cornice sono stati proposti percorsi formativi, caratterizzati da metodologie e pratiche espressivo-corporee, volti a sperimentare una destrutturazione dello sguardo e dell’atteggiamento – fisico, mentale ed emozionale – usuale, per rinnovare la propria quotidianità scolastica, nel senso di immaginare e agire nuovi gesti e atteggiamenti, per pensare il proprio corpo in movimento e attivare nuove forme di autoconsapevolezza. Le attività proposte erano finalizzate a esperire un modo nuovo di abitare gli spazi scolastici quo-

tidiani, spesso vissuti solo come luoghi di passaggio, per sperimentare una nuova modalità di sguardo, di movimento, di postura. Un modo rinnovato, qualitativamente differente, di guardare e sentire: uno stato di profonda concentrazione che passando da esercizi psicofisici e da un protratto lavoro sulla respirazione, si potesse tradurre anche in un diverso atteggiamento della mente (Morselli, 2007).

## Prendere corpo e farsi *presenza*

*Ho bisogno di svegliarmi,  
di essere presente a me stessa  
e alle diverse realtà che mi circondano,  
risvegliare il pensiero, il sentire, il corpo. [...].  
“Questo è il momento!”, e arriva subito  
il soffio di gioia dello scoprirsi vivi, presenti. [...].  
“Questo è il momento!”. Proprio ora, assapora.  
Chandra Candiani, Questo immenso non sapere*

Al fine di monitorare il progetto di ricerca e formazione, è stato elaborato un disegno di valutazione dell’impatto mediante questionari pre e post intervento rivolti agli insegnanti (Sorzio, 2005; Mortari, 2007; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Baldacci & Frabboni, 2013; Sibilio & Aiello, 2018), con l’intento di portare alla luce in che modo i linguaggi artistico-performativi possano contribuire a promuovere metodologie e pratiche innovative all’interno del dispositivo scolastico (Massa, 2000).

Per quanto concerne i questionari pre-intervento<sup>10</sup>, sono state individuate 15 domande<sup>11</sup> relativamente alle esperienze pregresse, alle attese e alle riflessioni circa il ruolo che le arti performative possono avere nella prassi scolastica quotidiana.

Per quanto riguarda i questionari post-intervento<sup>12</sup>, costituiti da 15 domande<sup>13</sup>, sono state inserite principalmente sollecitazioni volte a innescare riflessioni in merito ai possibili processi di cambiamento generati dai linguaggi performativi, sia nella relazione tra docente e gruppo classe, sia nel rapporto

---

<sup>10</sup> A cui hanno risposto 52 insegnanti, dei quali solo il 9,6% era già precedentemente venuto a conoscenza del progetto, dunque per la maggior parte dei partecipanti si è trattato di sperimentare per la prima volta il percorso formativo di “*Educare alla Bellezza*”.

<sup>11</sup> Di cui 9 chiuse a risposta multipla e 6 a risposta aperta.

<sup>12</sup> A cui hanno risposto 32 insegnanti.

<sup>13</sup> Di cui 9 chiuse a risposta multipla e 6 a risposta aperta.

tra docente e propria materia d'insegnamento, unitamente al grado di soddisfazione dei percorsi.

I questionari sono stati accompagnati da azioni di ricerca-formazione, proposte sia dai formatori danzatori sia dall'equipe di ricerca, con l'obiettivo di attivare e sostenere il corpo docente nel generare connessioni tra le nuove abilità acquisite durante i percorsi di formazione coreutica e la propria professionalità educativa e didattica. In questa direzione, gli insegnanti sono stati invitati a rielaborare l'esperienza, sia al termine di ogni incontro (con gli artisti), sia a conclusione del percorso, in momenti di sintesi e messa in asse dell'esperienza (con l'equipe di ricerca di Milano-Bicocca).

Interpretando in chiave educativa il ruolo di chi insegna, come di chi lascia un segno, cioè istituisce un campo di esperienza nel quale i giovani sono chiamati a mettere in gioco la propria intelligenza in relazione ai diversi saperi, si sostiene che “nessuna educazione [...], nessun metodo, nessuna teoria possano prescindere da una reale ‘compromissione’ emotiva dell’educatore [e dell’insegnante], da un’educazione che proceda dai sensi, dal movimento, dall’azione” (Gamelli & Mirabelli, 2019, pp.116-117).

In questa prospettiva, a seguito di una triangolazione dei dati a cura del comitato scientifico<sup>14</sup>, dai questionari post-intervento, emergere come il 42,9% degli insegnanti ritiene che il percorso sia stato “un’occasione di rinnovamento di aspetti pedagogici nella relazione con i propri allievi”, il 28,6% che abbia favorito “un nuovo approccio alla didattica rispetto alla disciplina insegnata e alla relazione gruppo/classe” e, infine, il 22,9% che abbia stimolato “un ripensamento degli approcci tematici per sperimentare un nuovo approccio didattico”. A testimonianza di ciò, di seguito le parole di alcuni docenti: si è trattato, mediante “*un approccio ludico e coinvolgente*”, di “*andare oltre la didattica [...] per arrivare davvero alla consapevolezza di sé in un contesto altro dalla scuola*”. “*Questa esperienza mi permetterà di relazionarmi in modo diverso con il gruppo classe, mi permetterà di essere più vicina alle esigenze dei ragazzi e a stimolare la loro creatività*”, “*rendendo vivo e pregnante il momento didattico tramite il coinvolgimento attivo*”.

Entrare in comunicazione con il corpo e dargli voce ha consentito ai docenti di innescare un dialogo autentico e una partecipazione emotiva tra le presenze – tra i corpi dialoganti – in particolare all’interno della relazione educativa. Come ha insegnato Paulo Freire “quando entro in un’aula devo diventare [come insegnante] un essere aperto all’osservazione e alla ricerca, alla curiosità, alle domande degli alunni” (2014, p. 43). E ancora, continua l’autore, “è necessario che fin dall’inizio del processo formativo [...] chi forma si forma e si ri-forma nell’atto stesso di formare, mentre chi viene formato

---

<sup>14</sup> Cfr. paragrafo *Media Dance. Un progetto di innovazione didattica*.

si forma e al tempo stesso diventa formatore nell'atto di essere formato" (ivi, p. 24).

Diversi insegnanti hanno messo in luce come siano divenuti consapevoli, *"soprattutto della qualità della propria presenza"*, sottolineando come *"nel momento in cui diventiamo consapevoli di noi stessi, evolviamo"*. Un evolvere, una *"vocazione a essere di più"* (Freire, 2014), intesa come tensione, desiderio di maturare nella consapevolezza corporea ed espressiva, nella possibilità di crescita, trasformazione e cambiamento (Fabbri, 2018).

In questa direzione, alla luce di una triangolazione dei dati da parte del comitato scientifico, emerge come il 94,1% degli insegnanti ritiene che il percorso formativo abbia fornito nuovi spunti di cambiamento, evidenziando come le pratiche e le metodologie innovative esperite abbiano dato modo di *"ri-pensare il ruolo del docente"*, di *"dedicarsi del tempo per capire che di fronte non abbiamo contenitori da riempire ma persone con cui dobbiamo prima di tutto trovare l'aggancio"*, mettendo in luce la necessità *"specialmente in questo periodo, di far sentire gli studenti come parte attiva del processo di apprendimento e delle relazioni che si creano in ambito scolastico"*.

I docenti hanno sottolineato, inoltre, come le attivazioni e gli esercizi psicofisici esperiti abbiano consentito di portare *"maggiore consapevolezza rispetto al proprio agire"*, divenendo occasione per *"prendersi del tempo per sé, per affrontare con maggiore serenità le attività didattiche"* attraverso *"un diverso modo di guardare e di ascoltare"*. Al contempo, hanno sostenuto che il percorso formativo sia stato stimolante in quanto ha consentito di *"dare importanza ai gesti e alla gestualità e non solo alle parole"*, contribuendo *"a valorizzare aspetti del ruolo di insegnante a cui prima davano una minore importanza, come la 'presenza scenica', la gestualità o l'uso della voce"*.

In merito alla domanda aperta *"ritiene che questo progetto sia stato in grado di sviluppare nuove competenze nel corpo docente?"*, dai questionari post-intervento, è emerso che *"questa esperienza ha insegnato a noi docenti ad affrontare e trattare tematiche del contemporaneo in modo innovativo, stimolando la fantasia, la creatività e la gestualità"*, evidenziando come *"il fatto di risvegliare il corpo abbia permesso una più profonda comprensione di se stessi nello spazio e, in più in generale, nel contesto scolastico"*.

Gli insegnanti hanno sottolineato, inoltre, come attraverso le attività esperite abbiano avuto la possibilità di *"mettere in discussione le proprie idee"*, portando a *"una maggiore attenzione agli aspetti relazionali e comunicativi, più che con l'intento di sviluppare nuove competenze negli studenti"*, insieme al *"contribuire a migliorare il clima di condivisione e la comprensione delle dinamiche docente/discente"*.

In ultimo, alla sollecitazione: *"durante questa esperienza ha avuto modo di cambiare il rapporto e la relazione con la sua classe?"* diversi insegnanti han-

no riportato una “*maggior predisposizione all'ascolto (dove per ascolto intendo anche saper cogliere segnali talvolta muti)*”, un “*prestare maggiore attenzione a come gli studenti possono percepire la presenza dell'insegnante in aula e a come stimolare la partecipare alla lezione*”. I docenti hanno messo in luce come, a seguito del training psicofisico e ai momenti di significazione e rielaborazione, abbiano iniziato a modificare “*l'atteggiamento verso gli allievi, con una maggior disponibilità a ricevere da loro*”, portando una maggiore attenzione a “*come mi presento e a cosa comunico con il corpo*”.

Emblematiche, a riguardo, riteniamo essere le parole della Dirigente Scolastica, del Liceo Primo Levi di Torino, che raccontano di un percorso innovativo che si è rivelato trasformativo, non solo per il corpo docente, ma per l'intera comunità scolastica: “*sappiamo che accanto alle discipline della via veritatis c'è un percorso che la scuola è chiamata a gestire che è quello della via della pulchritudinis, perché alcune, non solo conoscenze e competenze, ma alcune motivazioni profonde dell'essere umano vengono veicolate dalla bellezza. Crediamo dunque profondamente in questo progetto che ha introdotto a una realtà di conoscenza di sé nuova e diversa, inserendosi in una sfera che è la sfera non sempre e solo razionale ma che sicuramente lascia negli studenti degli apprendimenti veramente significativi [...]. L'aver focalizzato lo sguardo sull'innovazione metodologica trasforma le prospettive dei docenti che così possono leggere come, anche dei contenuti formativi e culturali, possono essere veicolati attraverso nuove vie*”<sup>15</sup>.

## Conclusioni

A fronte di questa prima sperimentazione, si intende qui sottolineare il ruolo di primaria importanza che la comunità accademica può rivestire nel progettare e istituire contesti di ricerca e formazione volti a promuovere la sperimentazione di approcci e metodologie didattiche innovative nella formazione degli insegnanti. Contesti questi che permettono di esplorare i plurimi linguaggi dell'umano (Gardner, 1987) e, di conseguenza, di riabilitare, e restituire la medesima dignità anche a quei linguaggi solitamente più trascurati nella scuola, come quelli *artistici, poetici, espressivi, corporei*.

Nello specifico, il progetto “Media Dance” si è avvalso, nel suo complesso, di un linguaggio, quello coreutico, teso a scardinare la didattica tradizionale e il suo modello trasmissivo, in favore di una valorizzazione delle compo-

---

<sup>15</sup> Testimonianza estratta dal video “Nobody Nobody Nobody”, sintesi della sperimentazione condotta presso il Liceo Primo Levi. Per approfondire, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=MLTEAL-LniY&t=156s>.

nenti emotive, corporee e sociali di ciascun soggetto all'interno del processo di apprendimento. Un modello di scuola questo (Antonacci & Guerra, 2018) che, grazie ai linguaggi performativi e ai processi di embodied education (Zambardi, 2016; Macedonia, 2019; Ferri, 2022) che sono in grado di attivare, riafferma le dimensioni vitali dell'esperienza, radicando l'apprendimento e l'educazione dentro di essa.

La danza è stato medium e linguaggio all'interno di un modello di didattica innovativo per la formazione degli insegnanti, in cui l'apprendimento "non si organizza a partire da nozioni teoriche ma dalle attività cinestetiche di un soggetto incarnato, di un individuo concreto fatto di carne e d'ossa in rapporto con il mondo" (Massa, 2020, p. 159).

Le arti performative, istituendo uno spazio-tempo extra-ordinario, hanno così consentito di creare momenti di sospensione della vita diffusa, momenti di elaborazione dell'esperienza profondamente formativi, perché capaci di riattivare non solo la dimensione del pensiero e della volontà nella progettazione e riprogettazione di attività, contesti, dinamiche, ma anche le dimensioni immaginative. La creatività, e una modalità senziente, insieme cognitiva, emotiva e affettiva, sono stati in grado di generare nuove forme di riflessività e consapevolezza della propria presenza e quindi della propria professionalità, grazie ad azioni materiali e concrete agite con l'intero corpo-mente.

I docenti, hanno sottolineato il desiderio di giocare e spendersi, sia a distanza sia in presenza, in momenti di sperimentazione corporea, espressiva, coinvolgente ed immersiva, come quelli che la danza può istituire. Gli artisti, guide esperte del movimento, del corpo, della postura, hanno indirizzato e accompagnato i corpi ad incontrare un *conosciuto non pensato*, un bisogno di comunicare ancora non pienamente consapevole, anche in aula, per divenire insegnanti-performer attenti a comportarsi in modo più consapevole, elegante, rispettoso, sensibile, attento e inclusivo.

Tale consapevolezza, si ritiene, può portare a definire, anche nella progettualità educativa e didattica, scolastica e universitaria, nuove forme, nuovi stili, nuovi linguaggi, nuovi contesti, nuove forme di relazioni, in una cornice tesa a valorizzare la scuola come occasione di pratica di comunità (Antonacci & Guerra, 2022), in cui riconoscere i contributi di ciascuno e contemporaneamente interessata a costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le istanze da quanti più punti di vista possibili. È in questo senso, allora, che la bellezza, tutt'altro dall'essere gradevolezza o modellizzazione, si fa apertura di responsabilità, non solo teoretica ma anzitutto espressiva, consentendo di andare oltre quella separazione tra *logos* e *pathos*, tra pensiero e passione, che ha lungo caratterizzato la cultura occidentale. Restituire spazio alle emozioni, riconoscerle, abilitarle, superando il dualismo mente-affetti nell'incontro con l'altro, crediamo dunque sia istanza

vitale e necessaria per la formazione di insegnanti consapevoli e responsabili (Contini, 2011; Sibilio, 2011).

## Riferimenti bibliografici

- Alschitz, J. (1998). *La grammatica dell'attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (a cura di) (2001). *Riccardo Massa Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2009). Fare teatro in università. In Gamelli, I. (a cura di), *I laboratori del corpo* (pp. 177-188). Milano: Cortina.
- Antonacci, F., Guerra, M. & Mancino, M. (a cura di). (2015). *Dietro le quinte. Pratica e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (a cura di). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Schiavone. (a cura di) (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (a cura di). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. Milano: FrancoAngeli.
- Arvanitakis, J. and Hodge, B. (2012). Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen. Towards a reflexive model for youth workshops. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 5: 56-75. Doi: 10.5130/ijcre.v5i0.2544.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. & Fabbroni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. New York: Sage.
- Barrett, E. & Bolt, B. (eds.). (2010). *Practice As Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London: Tauris.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space* (trad. it. *Lo spazio vuoto*, Roma: Bulzoni, 1998).
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Candiani, C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Milano: Feltrinelli.
- Caputo, M. (a cura di). (2019). *Espressione artistica e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Carson, R. (1965). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro, AR: Aboca, 2020.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l' 'esercizio critico' delle emozioni come resi-

- stenza etico-politica. In Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E., (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59-77). Napoli: Liguori.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunti, A. (a cura di). (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 2021 recante adozione del Piano triennale delle arti, ai sensi articolo 5, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60. [https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2021/07/Piano-delle-arti\\_-DPCM-12-maggio-2021\\_PDF-.pdf](https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2021/07/Piano-delle-arti_-DPCM-12-maggio-2021_PDF-.pdf).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Lorenzo I. (2021). “Cammina leggera, perché cammini sui miei sogni”. Danza e gioco per la formazione degli insegnanti. In Antonacci, F. & Schiavone. (a cura di), *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici* (pp. 35-46). Milano: FrancoAngeli.
- Ellingson, L.L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London: Routledge.
- Fabbri, N. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Ferri, N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*, Roma: Armando Editore.
- Ferri, N. & Schiavone (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Gruppo Abele, 2014).
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (a cura di). (2019). *Non solo parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Azzate (VA): Cortina.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Grotowski, J. (1968). *Towards a Poor Theatre* (trad. it. *Per un teatro povero*, Roma: Bulzoni, 1970).
- Guerra, M. & Luciano, E. (a cura di). (2014). *Costruire partecipazione*, Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra, M. & Ottolini, E. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Hillman, J. (1999). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti&Vitali.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens* (trad. it. Torino: Einaudi, 2001).
- Knowles, J.G. & Cole A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. New York: Sage.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: Guilford.
- Macedonia, M. (2019), Embodied Learning: Why at School the mind needs the body, *Front. Psychol.- Sec. Educational Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02098.

- Mancino, E. & Zapelli, G.M. (2011). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Cortina.
- Massa, R. (2000). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Gorgonzola (MI): Unicopli.
- Mc Niff, J. (2013). *Action Research Principles and practice*. London: Routledge.
- Mignosi, E. (2015). Movimento e educazione. In Cunti A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 159-171). Milano: FrancoAngeli.
- Morris, K. Adshead, M. & Bowman, S. (2016). *Engaged research report*. Irish Universities Association.  
[http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016\\_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf](http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf).
- Morselli, V. (2007). *L'essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella compagnia Abbondanza/Bertoni*. Macerata: Ephemeria Edizioni.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palacios, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15: 97-106. Doi: 10.5209/arte.65894.
- Pinto Minerva, F. & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Reggio, P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2018). Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti. In Olivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S. & Piccinno, M. (a cura di), (pp.243-256), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza*.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (a cura di). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sibilio, M. (a cura di). (2012). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2011). La funzione inclusiva degli alfabeti corporei. In Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 303-316). Napoli: Liguori.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Zagatti, F. (2009). *Parlare all'altra metà del mondo*. Granarolo: MPE.
- Zagatti, F. (2018). Le parole per dirsi: verso un lessico condiviso della danza di comunità. *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, X(10). Doi: 10.6092/issn.2036-1599/8756.
- Zambaldi, N. (2016), Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multimodal interface, *Formazione & Insegnamento XIV*. Pensa MultiMedia. Doi: 107346/-fei-XIV-02-16\_25.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.