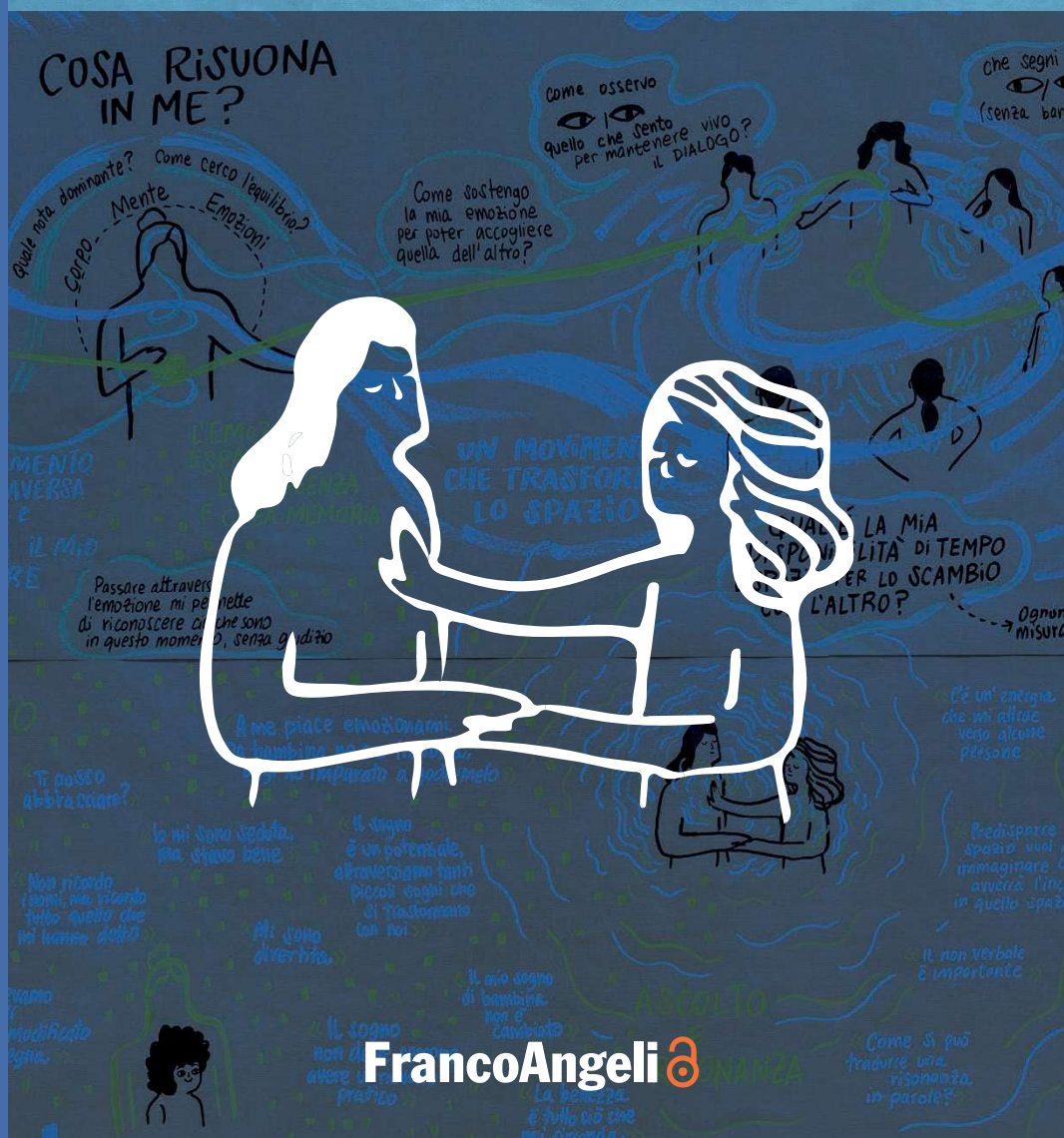


A cura di
FRANCESCA ANTONACCI, NICOLETTA FERRI
MARA LORO, GIULIA SCHIAVONE

educare alla bellezza

Una comunità di ricerca
nell'incontro tra contesti scolastici e innesti performativi



FrancoAngeli

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Nicoletta Ferri, *Università di Milano-Bicocca*

Andrea Galimberti, *Università di Milano-Bicocca*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Gilberto Scaramuzzo, *Università degli Studi Roma Tre*

Antonia Chiara Scardicchio, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiría, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zucoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Educare alla Bellezza

*Una Comunità di Ricerca nell'incontro
tra contesti scolastici e innesti performativi*

A cura di

*Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri,
Mara Loro, Giulia Schiavone*

FrancoAngeli 



Isbn e-book Open Access: 9788835192770

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

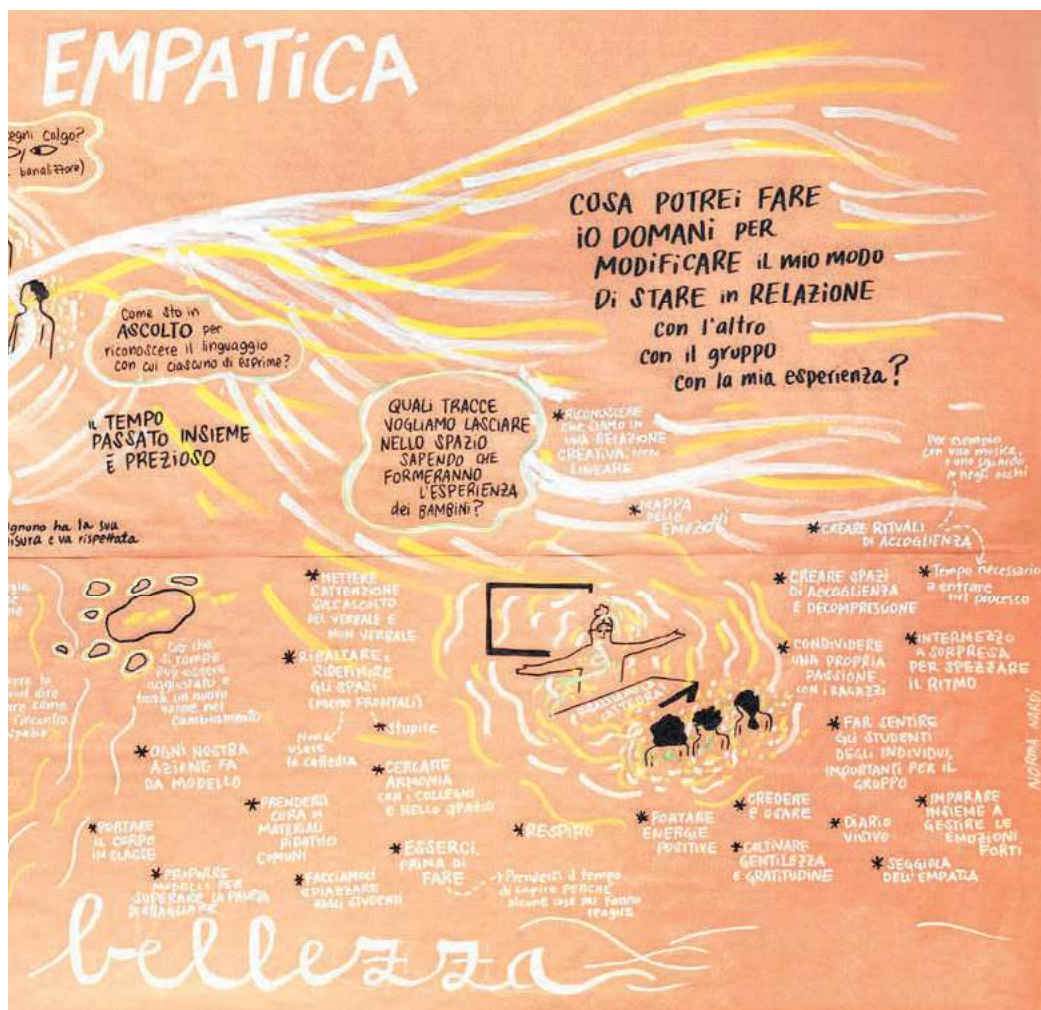
Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835192770



L'opera è stata pubblicata con il contributo della Fondazione Piemonte dal Vivo

Credit foto Andrea Macchia

Credit graphic recording Norma Nardi

Indice



PRIMA PARTE | LE VOCI DELLA COMUNITÀ DI RICERCA

1. Dalle Buone Pratiche alla Policy Intersettoriale	11
<i>di Matteo Negrin</i>	
2. Educarci al futuro	19
<i>di Emiliano Bronzino e Ettore Vasserot</i>	
3. Hangar Piemonte e il principio di trasversalità e multidimensionalità della cultura	29
<i>di Doriana Crema, Mara Loro e Roberta Rietto</i>	
4. Dal performativo al trasformativo: lo sguardo di una Comunità di Ricerca	43
<i>di Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri, Angela Rinaldi e Giulia Schiavone</i>	
5. Scuole che Promuovono Salute attraverso le arti e la cultura per un paradigma di ben-essere	67
<i>di Simonetta Lingua e Claudio Tortone</i>	
6. Arte, cultura e benessere: la scuola vista dalla promozione della salute	78
<i>di Vittorina Buttafuoco</i>	
7. “Educare alla bellezza”: parla la scuola	84
<i>di Mara Papurello</i>	
8. L’arte è educazione	90
<i>di Cesare Moreno</i>	



SECONDA PARTE | I CONTRIBUTI DELLE COMPAGNIE TEATRALI

9. “Educare alla bellezza”:	
attraversamenti teatrali nella scuola	103
<i>di Roberta Rietto</i>	
9.1 La ricerca non si ferma – Assemblea Teatro	105
9.2 Più Orsetti – Associazioni Didee	107
9.3 Non ci sto – Cabiria Teatro	109
9.4 Possibilità infinite – Coltelleria Einstein	110
9.5 Il libro scomparso – Compagni di Viaggio	111
9.6 Non ci sto – Dispari Teatro	112
9.7 Non ci sto – Faber Teater	113
9.8 Un cerchio di suoni, emozioni e relazioni	
<i>La Fabbrica dei Suoni</i>	114
9.9 Un’immersione in Natura – Le Sillabe	116
9.10 SuoniVersi – Liberipensatori “Paul Valery”	117
9.11 Il corpo in gioco – Onda Teatro	118
9.12 Il ramo del saper fare – Teatro a Canone	119
9.13 Uno yeti a scuola – Tedacà	120
10. Prospettive future	121
<i>di Mara Loro</i>	
Gli autori e le autrici	127



4. Dal performativo al trasformativo: lo sguardo di una comunità di ricerca

di *Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri,
Angela Rinaldi e Giulia Schiavone*¹

“Educare alla Bellezza” con il modello dei cinque assi del Manifesto Una scuola

Il progetto “Educare alla Bellezza” è stata la prima occasione di lavoro comune tra il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca e il gruppo costituito intorno alla Fondazione Piemonte dal Vivo, e poi Hangar Piemonte. L’incontro tra queste realtà è stato particolarmente felice e fecondo perché si è alimentato dall’interesse di approfondire il nesso tra le arti performative, l’innovazione culturale, il benessere e la trasformazione della forma scuola, in qualità di ambito privilegiato di formazione e sviluppo delle nuove generazioni.

La specificità di questo gruppo di lavoro è stata quella di costituire da principio un comitato scientifico con un ruolo molto proattivo, per realizzare iniziative, progetti, eventi, che ha preso poi la forma di una comunità di ricerca, cioè uno spazio dedicato non già ad operare sul campo, ma a mettersi in gioco per approfondire un’analisi del presente e dei bisogni, intercettando e sollecitando i diversi attori² coinvolti nei processi considerati, quindi le compagnie teatrali, gli enti culturali, gli operatori sanitari, le scuole, l’università. La Comunità di Ricerca è divenuta uno spazio di rielaborazione delle esperienze, per condividere e riflettere in modo approfondito e non immediatamente operativo; uno spazio di respiro e di pausa dove far maturare consapevolezza e un linguaggio comune tra professionalità e competenze tanto diverse. Tra gli obiettivi che ci si è posti di raggiungere c’è stato il riconoscimento delle competenze e del ruolo di ciascuno per la trasformazione sociale, attraverso la relazione tra il mondo della scuola e il mondo degli enti culturali. L’idea di avere spazi di pensiero senza preoccuparsi di avere degli effetti immediati nella prassi, può sembrare poco incisiva, ma ci siamo resi conto che, a questo

¹ Si segnala che solo per finalità accademiche Francesca Antonacci ha redatto il paragrafo *Educare alla Bellezza con il modello dei cinque assi del Manifesto Una Scuola* e le *Conclusioni*, Nicoletta Ferri *Strumenti per sostenere la Comunità di Ricerca*, Angela Rinaldi *“Aprire piccole finestre su nuovi orizzonti”*: lettura e analisi dei dati e Giulia Schiavone *I temi generativi della Comunità di ricerca*.

² Nel testo si utilizzerà il maschile sovraesteso, per non appesantire la lettura, ma in ogni caso si dovrà intendere la rappresentazione dei diversi generi.



livello di complessità, un lavoro che si prefigge di trovare soluzioni spendibili in tempi brevi, può lavorare per soluzioni piccole a problemi semplici. Quando si lavora in gruppo, ciascuno è tentato di dare subito una risposta risolutiva a un problema, letto dal proprio osservatorio, ma in realtà quella soluzione spesso porta risultati effimeri, se prima non viene condivisa e complessificata anche dallo sguardo degli altri. Ciascuno, in modo spontaneo, a partire dalla propria prospettiva, vede l'altro come il "problema", che dovrà cambiare, per trovare un punto di contatto proficuo. Per questo, partendo da una diversa prospettiva, il percorso della comunità di ricerca ha messo al centro i dati, gli elementi di lavoro estratti dai racconti e dalle immagini dei protagonisti, perché fossero oggetto di riflessione più articolata e soppesata.

La condivisione di tali dati di ricerca, grazie a strumenti che saranno descritti oltre nel capitolo, ha consentito di formare una coscienza più ampia e complessa del contesto, aiutando a condividere e ad allargare lo sguardo sugli obiettivi, che da immediati e contestuali sono divenuti sempre più estesi e ramificati. Diversi operatori, da diverse prospettive, diversi ambiti disciplinari e diversi contesti (sanità pubblica, operatori artistici, ricercatori, decision maker, scuole, insegnanti, dirigenti, studenti, famiglie...) hanno potuto condividere linguaggi e parole, spazi e tempi per far maturare temi, obiettivi e strategie comuni. Questo ha consentito di attivare energie per il cambiamento capaci di uscire dalla contingenza, per intercettare i decision maker e i policy maker in modo più efficace, perché le questioni trattate e le direzioni di sviluppo non sono risposte ad esigenze troppo particolari e settoriali, ma sono connesse a bisogni elaborati e condivisi da reti. In questo modo discutere, porre domande, enucleare i problemi e proporre soluzioni, ha consentito a più attori di lavorare nella stessa direzione e di conseguenza, operare per cambiamenti più sistemici e meno marginali.

Partendo da questi risultati, la progettualità e l'operatività del lavoro si è poggiata su un orizzonte comune di senso, capace di parlare a chi deve progettare le economie di un comparto e deve sostenere le scelte come progettualità nate dall'effettiva partecipazione del territorio.

La cornice di riferimento per individuare gli snodi della trasformazione è stato il modello dei cinque assi del *Manifesto Una scuola* (Antonacci e Guerra, 2018, 2022), nato come progetto di trasformazione sistemica dell'istituzione scolastica, afflitta oggi da una profonda scollatura tra le sue finalità e le sue forme e quelle delle altre istituzioni sociali, economiche, culturali sottoposte a profonde e repentine trasformazioni. Secondo l'impianto del *Manifesto Una scuola* non è possibile cambiare una struttura organizzativa sufficientemente complessa, se non si operano trasformazioni significative in tutti questi *cinque* ambiti, tra loro profondamente interrelati, che corrispondono ad altrettanti



assi portanti del dispositivo: *Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità*. L'intuizione nata dal lavoro con Fondazione Piemonte dal Vivo e poi Hangar Piemonte è stata quella di usare il modello del *Manifesto* e dei cinque assi al di fuori della forma scuola, per leggere le realtà organizzative in senso più ampio e così usare tale modello per leggere in trasparenza la struttura della trasformazione organizzativa. In questo senso gli assi possono essere descritti anche fuori dall'ambito prettamente scolastico, come assi di qualunque sistema che necessiti di operare cambiamenti strutturali.

Incontri è l'asse che riguarda le persone, le loro relazioni, la tensione tra singolarità e gruppi, la connessione tra gruppi interni e gruppi esterni al sistema. Fare ricerca sull'asse degli incontri significa analizzare come si muovono i soggetti nell'organizzazione e come si attuano gli scambi tra organismi diversi (compagnie che entrano a scuola, insegnanti che osservano o partecipano ai lavori degli operatori teatrali, dirigenti, operatori sanitari che progettano e monitorano l'intervento teatrale, i genitori, gli studenti, l'università...). In questo asse si analizzano le relazioni tra soggetti e gruppi per comprendere come il cambiamento debba passare da diverse modalità di interazione e scambio e da una rimodulazione dei ruoli per diventare effettivo e duraturo. La direzione progettuale inclina da una visione individuale verso una più condivisa e partecipativa.

Contesti è l'asse che dedica attenzione agli spazi e ai tempi non come contenitori vuoti, ma come strutture che definiscono l'*agency* dei soggetti e dei loro ruoli. Fare ricerca sull'asse dei contesti significa osservare e analizzare come le condizioni materiali in cui avvengono le azioni culturali ne condizionano la riuscita, ne guidano lo sviluppo, ne abilitano la portata (lavorare con il corpo in uno spazio vuoto, o pieno di banchi e sedie cambia la percezione delle potenzialità dei soggetti, lavorare in cerchio o in posizione da lezione frontale, avere dei tempi distesi o serrati, etc. sono tutti aspetti che modificano le possibilità di operare cambiamenti). La direzione progettuale inclina da un'indifferenza verso i contesti verso una loro progettazione e trasformazione più consapevole.

Stili è l'asse attento alle modalità con cui i soggetti interagiscono tra loro, che analizza le posture, e la posizione nelle relazioni. Fare ricerca sull'asse degli stili significa concentrarsi sulla modalità con cui ci si pone, sugli stili educativi, sulle posizioni anche e soprattutto di potere che hanno importanti conseguenze sull'impianto complessivo delle azioni (in che modo si pone l'operatore teatrale nei confronti dell'insegnante e viceversa, come si mediano questi due ruoli all'interno dell'aula, come si relazionano entrambi con gli studenti, come si pone l'esperto, che ruolo ha l'osservatore nel processo, ...). La direzione progettuale inclina da uno stile più affermativo e direttivo verso uno più propenso all'ascolto e al dialogo.



Linguaggi è l'asse che riguarda i molteplici canali di comunicazione che sono in gioco in strutture complesse. Fare ricerca sull'asse dei linguaggi significa abbandonare l'idea che ci sia solo un mediatore, verbale, razionale, ordinato e abilitare e dare valore ai molteplici linguaggi che parlano dai modi più espliciti a quelli più impliciti, moltiplicandone le potenzialità e leggendo il potere trasformatore e inclusivo (i linguaggi del corpo, della musica, della voce, delle immagini, del disegno, delle emozioni, degli affetti, del desiderio, ...). La direzione progettuale inclina da una visione autoreferenziale e univoca a una maggiormente polifonica e inclusiva.

Possibilità è l'asse che riguarda la documentazione e la valutazione di tutto il sistema. Fare ricerca sulle possibilità significa comprendere come gli strumenti di documentazione di un processo siano cruciali nel determinarne la portata e dunque comprendere che per operare trasformazioni sia necessario anche cambiare gli strumenti per comunicarle. Inoltre significa porre attenzione agli strumenti di valutazione dell'esperienza, fondamentali per attribuirvi valore, e analizzarne l'impatto, molto al di là del riduttivo "voto" (in che modo un processo teatrale viene raccontato, documentato, trasmesso, e cosa rimane come patrimonio per un gruppo che l'ha vissuto, in che modo gli insegnanti tengono traccia e conto di ciò che sta avvenendo, in che modo si può valutare l'impatto di una processo sulla salute, sul benessere sul successo scolastico, sulla partecipazione, ...). La direzione progettuale inclina da una visione più didascalica e quantitativa verso una più critica, riflessiva e qualitativa.

I temi generativi della Comunità di Ricerca

La comunità di ricerca "Educare alla Bellezza", nel perseguire l'intento di alimentare riflessioni, pratiche e formule innovative, in merito alla relazione tra linguaggi artistico-performativi e mondo della scuola, della cultura e della salute, nel corso della prima annualità (2022/2023) si è concentrata, in particolare, sull'individuazione di possibili bisogni emergenti dal contesto scolastico, grazie al lavoro congiunto con docenti afferenti a scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino.

È a partire dall'emersione e dall'analisi di tali bisogni che sono state individuate 4 specifiche tematiche – *benessere psicofisico; cura delle emozioni; relazione con il patrimonio culturale del proprio territorio e ascolto/prevenzione della dispersione scolastica* – intorno alle quali sono state elaborate molteplici proposte progettuali, a matrice artistico-performativo, confluite nel catalogo delle ASL "Scuole che promuovono salute" (annualità 2023/2024),



dedicato a percorsi di promozione della salute rivolti a istituti scolastici, di ogni ordine e grado, della Regione Piemonte³.

Nel corso della seconda annualità (2023/2024), le proposte laboratoriali, monitorate e indagate dalla comunità di ricerca, sono confluite in specifici momenti di approfondimento⁴, nella formula di webinar⁵, rivolti a professionisti dell'educazione e della formazione, insegnanti, artisti, operatori sanitari e culturali, con l'intento di esplorare e approfondire, con uno sguardo interdisciplinare e intersettoriale, le quattro tematiche individuate⁶.

Nello specifico, il primo webinar *“Contesti scolastici e innesti performativi. Studi e pratiche per il benessere”*, attraverso la testimonianza delle compagnie artistiche⁷, il contributo di DoRS e la voce di Alessandra Rossi Ghiglione, direttrice e creatrice del Social and Community Theatre Centre dell'Università degli Studi di Torino, è stato dedicato alla condivisione di prospettive teoriche e pratiche culturali intorno al tema del benessere. In particolare, sono state presentate plurime progettualità teatrali nazionali e internazionali⁸, a testimonianza del ruolo pedagogico rivestito dalle arti nel concorrere a un benessere capace di informare, tanto il singolo quanto l'intera comunità scolastica (Antonacci e Berni, 2024). Sostenendo l'influenza circolare tra stato emotivo incorporato e processi cognitivi e relazionali (Mignosi, 2015), i linguaggi espressivi e performativi possono divenire, in questo senso, veicolo privilegiato per innescare processi di cambiamento, in termini di benessere e apprendimenti, a molteplici livelli – nella relazione tra studenti e insegnanti, tra studenti e loro coetanei, ma anche tra docenti e loro colleghi. Le attività laboratoriali, come sottolineato dalle compagnie

³ Per approfondire, cfr. capitolo 5, p. 67.

⁴ A cura del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università di Milano-Bicocca).

⁵ A livello metodologico, i quattro webinar sono stati progettati mantenendo la medesima struttura ricorsiva: un primo momento dedicato alla testimonianza da parte delle compagnie artistiche, con un affondo sulle progettualità realizzate in relazione al tema oggetto del webinar; un momento centrale, che ha previsto il coinvolgimento di un esperto afferente a un campo disciplinare ogni volta differente, con un affondo teorico-metodologico di ricerca sull'argomento; e, infine, un momento conclusivo destinato a un dialogo partecipato e riflessivo con il pubblico. Ciascun webinar è stato accompagnato da una illustratrice e graphic recorder, Norma Nardi, che ha restituito e condensato, attraverso significative mappe estetico-concettuali, i contenuti di volta in volta emergenti.

⁶ Le medesime tematiche sono state al contempo attraversate, nella formula di laboratori espressivo-corporei, con la guida della danzatrice, coreografa e formatrice Doriana Crema.

⁷ Con riferimento, in particolare, alle progettualità teatrali “Fuori dal guscio. Paura e coraggio di piccoli esploratori del mondo” (rivolta alla scuola dell'infanzia e primaria); e “Anche gli yeti sognano. Laboratori performativi per esplorare il benessere psicofisico di bambini e ragazzi” (rivolta alla scuola primaria e secondaria di primo grado).

⁸ Per approfondire, cfr.: <http://www.socialcommunitytheatre.com/it/>.



il performativo, spronando a uscire dagli spazi ristretti e condizionati delle strutture educative e didattiche abituali, può farsi linguaggio elettivo per sperimentare una differente relazione con il contesto, maggiormente problematizzante e aperta (Tassan, 2023; Schiavone, 2024). I luoghi, come ricorda Judson, «sono definiti dal fatto che abbiamo una relazione con essi. I luoghi sono significativi perché evocano una risposta emotiva: proviamo qualcosa per loro. I significati emotivi che attribuiamo ai contesti della nostra vita sono significativi per noi perché aiutano a situarsi nel mondo e a sentire un senso di appartenenza» (2017, p. 2).

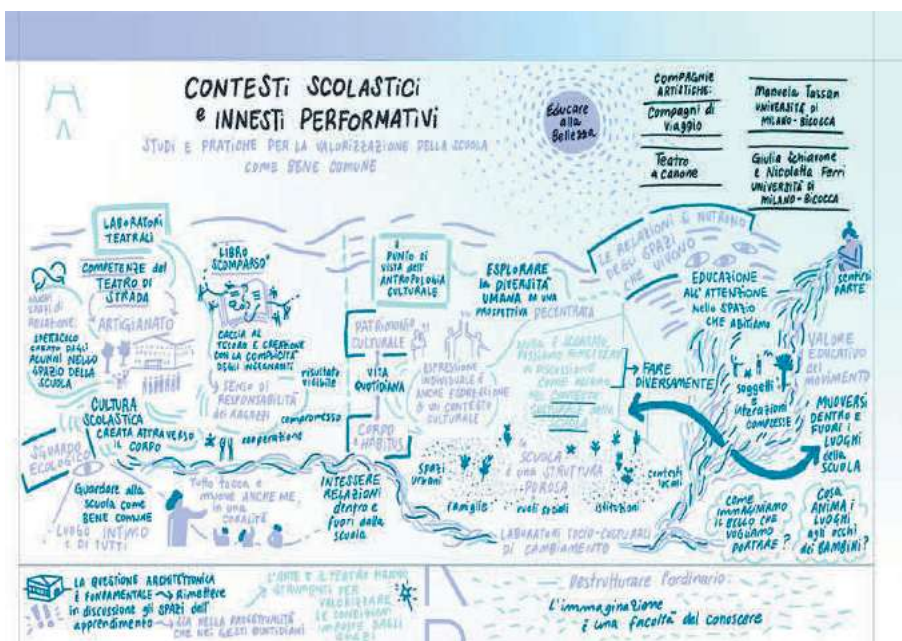


Fig. 3 Contesti scolastici e innesti performativi. Studi e pratiche per la valorizzazione della scuola come patrimonio comune, graphic recorder Norma Nardi.

Per quanto concerne il terzo webinar, “*Contesti scolastici e innesti performativi. Studi e pratiche sulla cura delle emozioni*”, mediante un affondo teorico-metodologico di matrice psicologica, con il contributo dell’ospite Eleonora Farina, docente di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell’Educazione (Università di Milano-Bicocca), sono state approfondite le competenze secondaria di primo grado); “Poesia in azione. Alla scoperta del territorio attraverso il teatro di strada” (rivolta alla scuola primaria e secondaria di primo grado).



emotive nei processi di apprendimento. In questa cornice, a sostegno di contesti educativi e scolastici tesi a dare voce alla componente emotiva e affettiva (Mortari, 2017), i linguaggi performativi a scuola – come sottolineato dalle compagnie artistiche¹¹ – privilegiando il linguaggio espressivo e corporeo, divengono un possibile canale per promuovere, nei professionisti dell’educazione e della formazione, una postura maggiormente sensibile e ricettiva (Ferri, 2022). I percorsi laboratoriali proposti hanno infatti consentito di esplorare nuove modalità relazionali, allenando a un sentire capace di tenere insieme mente-corpo-emozioni (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006; Baldacci, 2008; Guerra e Militello, 2011; Ferri e Schiavone, 2022), per un apprendimento che possa realmente dirsi integrale.



Fig. 4 Contesti scolastici e innesti performativi.

Studi e pratiche sulla cura delle emozioni, graphic recorder Norma Nardi.

Infine, il quarto webinar “Contesti scolastici e innesti performativi. Promuovere l’ascolto per prevenire la dispersione scolastica”, attraverso uno sguardo squisitamente pedagogico, nella prospettiva della Pedagogia del Corpo incarnata dall’ospite Ivano Gamelli, docente dell’omonima disciplina (Università di Milano-Bicocca), è stato dedicato al tema dell’ascolto e alla

¹¹ Con riferimento, in particolare, alla progettualità “SuoniVersi. Un percorso esplorativo attraverso la danza, il teatro e la musica” (rivolta alla scuola dell’infanzia e primaria).



prevenzione della dispersione scolastica. In questa cornice, con le parole dell'ospite: “L’insegnante che ascolta è l’insegnante che educa. Che cosa possiamo intendere con ascolto nella relazione educativa a scuola?”. E ancora, “quali competenze sono richieste all’insegnante affinché possa definirsi [...] un insegnante capace di donare ascolto?”; “Lo si è, lo si diventa, come ci si forma?”.

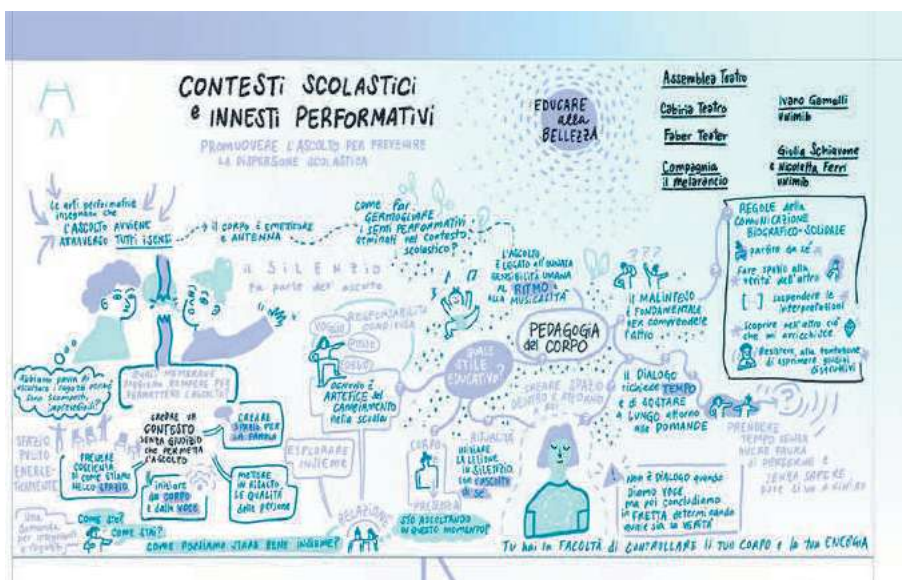


Fig. 5 Contesti scolastici e innesti performativi. Promuovere l’ascolto per prevenire la dispersione scolastica, graphic recorder Norma Nardi.

A partire da tali sollecitazioni, l’ascolto è stato tematizzato come competenza fondante che necessita di essere allenata, esercitata, affinata (Gamelli, 2011; Gamelli e Mirabelli, 2019), e che, pertanto, non può essere data per scontata. Le discipline performative, attraverso la testimonianza portata dalle compagnie teatrali¹², mostrano proprio come l’ascolto sia, anzitutto, attitudine corporea, movimento che parte dal corpo, da un coinvolgimento attento di tutti i sensi. Si tratta di un ascolto sottile, in grado di qualificare e valorizzare, non solo la parola, ma anche il silenzio, irradiando i processi di insegnamento-apprendimento di nuova linfa vitale: «Il silenzio è un po’ come la luce, bisogna affinare i sensi per accorgersi di quante diverse sfuma-

¹² Con riferimento, nello specifico, alla progettualità “Non ci sto – pratiche per non (dis) perdersi” (rivolta alla scuola primaria e secondaria di primo grado).



ture di luce in una giornata incontriamo. E così per il silenzio. Fare silenzio insieme è una profondissima comunione [...]. Il silenzio consapevole unisce. [...]. Nel silenzio s'impara» (Candiani, 2018, p. 22).

Strumenti per sostenere la Comunità di Ricerca

Nel corso della seconda annualità, il progetto “Educare alla Bellezza” ha ampliato la sua struttura e gli incontri della comunità di ricerca hanno coinvolto policy maker, università e compagnie teatrali, dando corpo a un'idea di ricerca che si costruisce nel dialogo e nella co-progettazione con tutti i soggetti interessati a sostenere e promuovere esperienze culturali di valore dalla vocazione trasformativa.

I quattro temi portanti del ciclo di webinar, corrispondenti ai bisogni emersi dal mondo della scuola nel corso della prima annualità, hanno rappresentato l'asse portante anche dei rispettivi quattro momenti di incontro della comunità di ricerca che, con la guida del framework del *Manifesto Una Scuola*, si è interrogata sul ruolo del performativo per la trasformazione della forma-scuola (Massa, 1997) rispetto a ciascun bisogno emerso, cercando risposte mai univoche alla domanda motrice del progetto “Educare alla Bellezza”: *in che modo il linguaggio e i luoghi delle arti e della cultura possono rappresentare un valore e un senso per la scuola oggi?*

Per promuovere una riflessione condivisa e generativa su tali temi, l'equipe dell'Università di Milano-Bicocca ha predisposto degli strumenti documentativi specifici, in grado di raccogliere i contributi emergenti dalle diverse competenze professionali presenti nella comunità di ricerca, direzionandoli in modo dialettico verso una lettura complessa ed ecologica dei fenomeni osservati (Ferrante, Galimberti e Gambacorti-Passerini, 2022).

Un primo strumento, narrativo, è stato pensato per sostenere ciascun artista nell'osservazione e monitoraggio dei laboratori, attraverso alcune domande-guida improntate sui cinque assi, volte a rilevare le aspettative, le riflessioni in itinere e quelle conclusive dei singoli percorsi performativi attivati nelle scuole, dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, a seconda del target e dell'adesione al progetto.

Seguendo le diverse lenti prospettiche (*Incontri; Contesti; Stili; Linguaggi; Possibilità*) che il framework teorico del *Manifesto Una Scuola* offre, sono stati dunque predisposti tre diversi questionari qualitativi (Cardano, 2011; Richards e Morse, 2009) uno ex-ante, uno in itinere e uno a conclusione dei percorsi, per offrire uno spazio di riflessione condivisa circa gli elementi di valore emergenti nei laboratori, in riferimento alla specifica



tematica progettuale a cui l'intervento artistico-performativo era orientato.

Le risposte contenute nei questionari, anonimizzate e messe a disposizione del gruppo allargato di lavoro, sono divenute materiale di analisi in due specifici incontri della comunità di ricerca.

Durante il terzo, è stato proposto al gruppo un breve momento di analisi tematica condivisa (Van Manen, 1990; Smith, Flowers e Larkin, 2009) delle risposte ai questionari in itinere, da e per la comunità stessa: a piccolo gruppo, i partecipanti sono entrati nel vivo dei dati narrativi prodotti dagli artisti, e questo ha permesso di dare valore a molti micro-aspetti del lavoro di conduzione, che rischiano spesso di passare per ovvi o scontati se non tematizzati e valorizzati in un contesto che ne dispieghi il potere trasformativo. Per chi ha risposto in prima persona ai questionari – le compagnie teatrali – il procedere narrativo-dialogico ha offerto una via per uscire dall'autoreferenzialità e contestualmente focalizzare l'attenzione su micro-aspetti procedurali del proprio lavoro teatrale nelle scuole, movimento indispensabile per interrogare le proprie cornici teorico-pratiche, e, insieme, evidenziare posture, approcci, metodologie, contesti, accadimenti significativi per tracciare la trasformazione. Per la Comunità di Ricerca nella sua interezza, per mettere a fuoco micro-elementi potenzialmente generativi di trasformazione. Come, ad esempio, il domandarsi quali impatti possa aver generato per quel dato gruppo classe quello specifico laboratorio teatrale e la presa di consapevolezza del necessario, lucido lavoro di progettazione e raccordo “di un prima e di un dopo”, fondamentale per ragionare in termini di generatività futura degli interventi laboratoriali: *“Un cambiamento di attitudine degli insegnanti in termini di come quell'esperienza possa essere generativa rispetto alla didattica implica un ragionamento a monte di progettazione”* (M. Loro, intervento nel momento di rielaborazione).

In un successivo incontro della comunità di ricerca, invece, le risposte dei questionari ex-post, prodotti in chiusura dei laboratori, stampate e consegnate ai partecipanti, hanno rappresentato il punto di partenza materico per arrivare a una condensazione poetica mediante la tecnica del Caviardage® (Festa, 2015). Si tratta di un procedimento di scrittura poetica che permette di far emergere con significatività e pregnanza il punto di vista degli attori coinvolti su un tema scelto – che, nell'incontro specifico, era “Ascolto e dispersione scolastica” – generando un momento di scambio e condivisione degli aspetti emblematici dei cambiamenti rilevati.

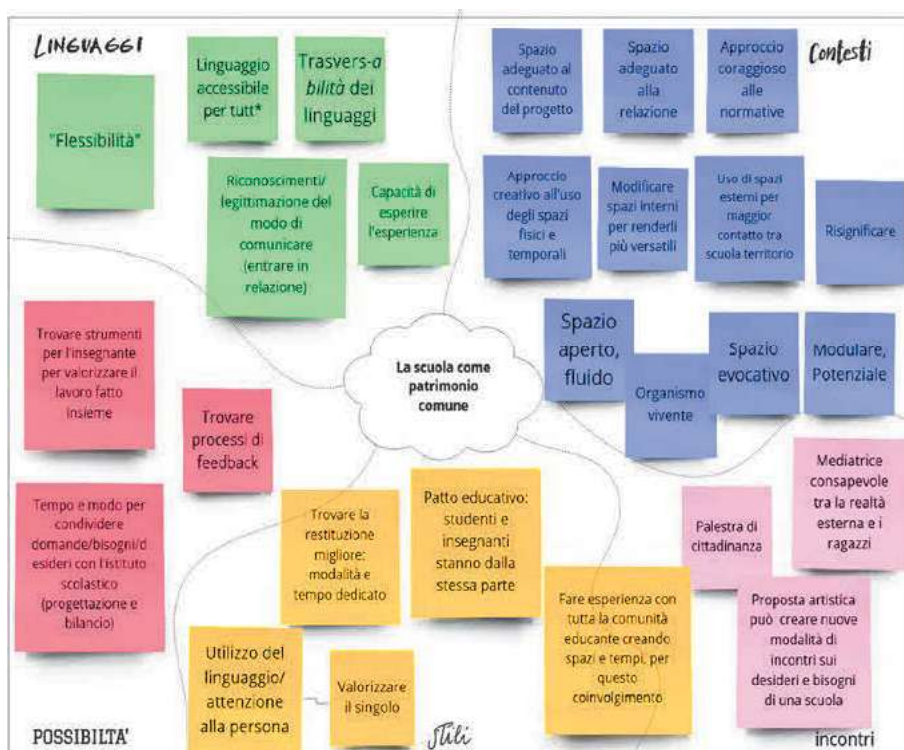
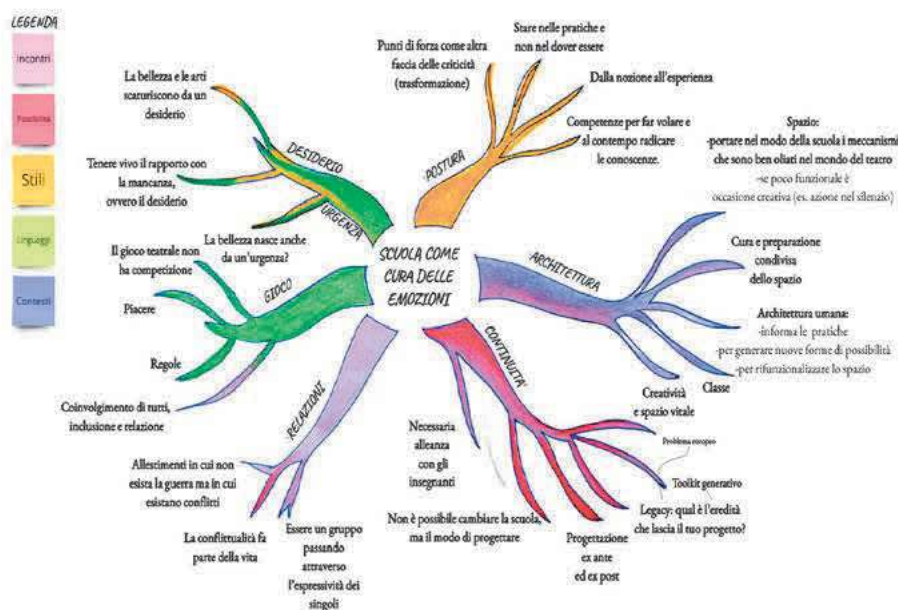


Fig. 6 La scuola come patrimonio comune.

Nella direzione di supportare il lavoro della Comunità di Ricerca, accanto ai questionari narrativi sono stati utilizzati ulteriori strumenti, intesi come tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017), tra cui un archivio digitale dei dati emersi nel corso di ciascuno dei quattro incontri del gruppo, attraverso la piattaforma digitale e multimodale Miro. Il materiale, nella forma di testi digitalizzati e organizzati graficamente attraverso i cinque assi, in modo da ricostruire i processi di pensiero collettivi sviluppati nei singoli incontri, ha supportato la generazione di un pensiero circolare nella comunità, diventando a sua volta punto di partenza per ulteriori approfondimenti e riflessioni rispetto alle quattro tematiche portanti dell'annualità.



Ingrida Moroni: "I ritmi positivi sono quelli che fanno sentire il piacere dell'emozione. Sono costruttivi, ma non si accontentano, sono sempre in movimento". Di p. 18, "La scuola del cuore".

Fig. 7 Scuola come cura delle emozioni.

Un ultimo strumento digitale che ha sostenuto il lavoro è stato un Padlet dedicato, dispositivo versatile e caratterizzato da grande immediatezza con cui, con modalità narrative e/o evocative mettere a fuoco elementi specifici rispetto al lavoro artistico e formativo sul campo.

I quattro temi di partenza – benessere psicofisico, cura delle emozioni, relazione con il patrimonio culturale del proprio territorio e ascolto/prevenzione della dispersione scolastica – sono stati ospitati da altrettante colonne tematiche, popolate dai post delle compagnie teatrali a cui è stato chiesto di condensare con un titolo, un'immagine e poche righe argomentative un contenuto particolarmente significativo rispetto alla tematica in oggetto, emerso nei laboratori. I dati emersi, disposti in forma sintetica e evocativa, hanno avuto la funzione anche di innesco per i Webinar tematici, consentendo di aprire i tavoli di approfondimento attraverso una testimonianza "incarnata" e proposta dalle compagnie stesse.



Fig. 8 Ascolto e prevenzione della dispersione scolastica.

Come testimonia questo post all'interno della progettualità "Non ci sto. Pratiche per non (dis)perdersi": *"Non dare mai nulla per scontato. Osserva. Ascolta. Datti tempo. Confrontati. Vivi la ricchezza di un viaggio insieme al collega, perché il tempo della verifica è prezioso, unico e irripetibile. Progetta con cura e lasciati sorprendere. Confida nel metterti in ascolto di cosa provi tu per primo: la 'soluzione' arriverà da sé"*.

"Aprire piccole finestre su nuovi orizzonti": lettura e analisi dei dati

Presentiamo di seguito un'analisi della documentazione prodotta - questionari qualitativi, piattaforma Miro e Padlet - dalla comunità di ricerca, utilizzando il framework dei cinque assi delineati nel *Manifesto Una scuola*



come categorie pedagogiche di riferimento. L'obiettivo è quello di attraversare quanto restituito e documentato dalle compagnie in merito alle proposte laboratoriali sviluppate nelle classi, ed elaborato nella comunità di ricerca, per rintracciare i processi trasformativi attivati dai linguaggi artistico-performativi nei contesti scolastici coinvolti, con una centratura sulla promozione della salute, alla luce delle quattro traiettorie tematiche che hanno orientato le progettualità messe in campo.

Come ci raccontano le compagnie, sebbene i laboratori proposti nelle scuole abbiano costituito *“un piccolo momento (quattro incontri) nella vita di una classe”*, essi hanno provato ad *“aprire piccole finestre su nuovi orizzonti”* (dai questionari). L'auspicio è che queste finestre possano rimanere aperte per ispirare le pratiche educative e didattiche quotidiane: *“Abbiamo aperto un piccolo varco, ed è da qui che bisognerebbe iniziare a lavorare”* (dai questionari).

Asse degli Incontri: il benessere collettivo è/e personale

“La proposta artistica può creare nuove modalità di incontro” (da Miro): a partire da questa consapevolezza condivisa dalla Comunità di Ricerca, attraverso i laboratori artistico-espressivi e performativi l'attenzione dei conduttori si è focalizzata, non tanto sui singoli soggetti, ma sulla dimensione interpersonale. In continuità con un'idea di scuola intesa come dispositivo relazionale «il benessere personale è sempre in dialogo con quello collettivo» (Antonacci e Guerra, 2018, p. 24). È alla luce di questa prospettiva che le compagnie, nel pensare il contesto scolastico come luogo di benessere psicofisico, hanno individuato delle direzioni di lavoro di stampo partecipativo, inclusivo, corale, cooperativo, in cui, lungi dal togliere spazio alle individualità, si può imparare ad *“essere gruppo passando attraverso l'espressività dei singoli”* (da Miro). I conduttori hanno così potuto osservare come, nel corso dei laboratori, *“la partecipazione sia cresciuta progressivamente, aumentando l'interesse, la voglia di incontro e rafforzando le relazioni tra gli allievi”* (dai questionari) e talvolta anche nel rapporto docenti-studenti.

Dai dati si evince che la costruzione di un clima collaborativo non è stata frutto di un processo semplice e lineare, ma di un percorso graduale che ha permesso di attraversare e gestire alcune criticità sul piano relazionale. Per quanto riguarda i rapporti tra pari, ad esempio, diverse compagnie hanno riportato che in itinere sono emerse tensioni legate a conflitti e problematiche interpersonali: *“si è percepita l'ambivalenza dello spazio scuola, da un lato luogo di rifugio dai problemi familiari, dall'altro un contesto in cui il dialogo*



è impervio” (dai questionari). Tuttavia, è proprio sui piani della gestione delle conflittualità e della comprensione reciproca che i linguaggi artistici sembrano aver attivato i cambiamenti più visibili, trasformando performativamente dissonanze legate a differenze di genere, antipatie, barriere linguistiche e pregiudizi, in occasioni di confronto e costruzione comunitaria.

Gli studenti e le studentesse hanno iniziato a guardarsi da un'altra prospettiva. La classe, così come riportato dal corpo docente, viveva delle divisioni interne che portavano a una spaccatura del gruppo. Sono stati gli stessi alunni, durante il laboratorio, a volerci parlare di queste divergenze e a far emergere le loro problematiche. Le discussioni che ne sono nate hanno permesso a tutti e tutte di esprimere il proprio punto di vista e quindi di detonare una tensione latente (dai questionari).

Come si coglie da questo estratto, lo spazio del laboratorio ha incentivato un desiderio di dialogo e di apertura verso l'altro, anche grazie alla predisposizione di canali di espressione a matrice artistica. Questi hanno spezzato i soliti copioni comunicativi, consentendo a bambini e ragazzi di stupirsi nel conoscere sfaccettature inedite dei loro compagni:

È come se [gli studenti] si fossero conosciuti nuovamente e in maniera più profonda spezzando preconcezioni che avevano ormai compromesso possibili relazioni positive. Si sono sorpresi vedendo i propri compagni e le proprie compagne sotto un'altra luce, iniziando a capire le difficoltà che ognuno di loro può vivere (dai questionari).

Il lavoro delle compagnie nelle classi non si è sviluppato solo lungo il versante delle relazioni tra gli studenti ma anche attraverso il coinvolgimento degli altri attori che quotidianamente abitano il contesto scolastico (Ferri e Schiavone, 2022), come i docenti, le famiglie, la dirigenza, la comunità territoriale di riferimento: “Nella restituzione finale si è creata una rete tra ragazzi, genitori, insegnanti, preside che ha permesso di condividere pensieri, emozioni e sentimenti di tutti” (dai questionari). Le risposte dei conduttori ai questionari hanno dedicato particolare attenzione al ruolo e alla partecipazione degli insegnanti. Fin dal principio è stata infatti riconosciuta come “necessaria l'alleanza con i docenti” (da Miro), per approdare a un “patto educativo in cui studenti e insegnanti stanno dalla stessa parte” (da Miro), favorendo quindi la promozione di un benessere relazionale non solo tra pari, ma anche tra adulti e bambini/ragazzi.

Tenendo conto delle differenze specifiche di ciascuna progettualità¹³, nel

¹³ Per alcuni incontri laboratoriali, ad esempio, i conduttori hanno intenzionalmente scelto di non coinvolgere i docenti per garantire un più libero spazio di espressione agli alunni, af-



complesso, l'apporto degli insegnanti si è rivelato generativo, soprattutto quando hanno scelto di *“mettersi in gioco”*, partecipando attivamente alle attività proposte e *“alla costruzione di un clima collaborativo all'interno del gruppo”* (dai questionari).

Alcuni professori hanno colto le proposte laboratoriali come opportunità per mettersi in discussione, come emerge dal commento: *“Ho visto altro in ognuno e quello che ho sentito mi ha fatto pensare a cosa posso cambiare anzitutto io nella relazione con loro [gli studenti] per stare meglio”* (le parole di un docente, riportate nei questionari). In particolare, chi ha preso parte con costanza al percorso ha manifestato interesse nel trovare *“spazi altri”* di contatto con la classe, sperimentando nuove modalità di relazione attraverso il corpo e la voce (dai questionari). In questo senso, in accordo con la letteratura scientifica di riferimento (Hunter-Donigera e Berlinskyb, 2017; Hunter, Baker e Nailon, 2024) la partecipazione agli incontri ha permesso agli insegnanti di *“guardare i propri alunni in maniera diversa, scoprendo qualità, risorse e fragilità che non conoscevano. Ciò, a detta degli stessi insegnanti, ha innescato un principio di cambiamento”* (dai questionari).

Asse dei Contesti: gli spazi come patrimonio comune e “occasione creativa”

Negli incontri con la comunità di ricerca abbiamo riflettuto sull'esigenza di creare *“spazi adeguati alla relazione”* (da Miro), oltre che coerenti con *“il contenuto del progetto”* (da Miro). Non è dunque un caso che la visione comunitaria e corale, così pregnante nell'asse degli *Incontri*, abbia trovato una sua naturale traduzione anche nella progettazione degli ambienti, allestiti secondo le logiche di un' *“architettura umana”* capace di *“informare le pratiche”* e *“generare nuove forme di possibilità”* (da Miro). In questa prospettiva, i conduttori hanno riconosciuto la *“geometria dei luoghi”* come elemento strettamente connesso ai *“rapporti di potere”* (da Miro), sperimentando nuove configurazioni spaziali che potessero favorire dinamiche più orizzontali e partecipative.

I luoghi sono diventati una cassa di risonanza per la dimensione relazionale, anche attraverso pratiche di *“preparazione condivisa dello spazio”* (da Miro), nelle quali si è potuta esprimere la ricerca di bellezza, l' *“attenzione al dettaglio”* e l'attribuzione di significati educativi ad azioni come la *“rimessa in ordine e la cura dei luoghi”* (dai questionari). Si è così privilegiato un

finché potessero sentirsi maggiormente a loro agio nella possibilità di condividere aspetti più personali, o eventuali criticità relative alla loro esperienza scolastica.



setting circolare, rispondendo al bisogno degli studenti di “*essere visti*” (da Miro). Questo spesso si è concretizzato attraverso momenti di *circle time*, perché “*il cerchio ci permette di guardarci negli occhi e di essere in una posizione alla pari*”, in una condizione “*egualitaria*” (dai questionari).

In quest’ottica, la scuola, nei suoi aspetti materici e fisici, è stata intesa come patrimonio comune, da abitare e attraversare insieme, in un’esperienza - anche di cura - collettiva. Gli spazi durante i laboratori sono stati rimodulati per accogliere rapporti reticolari, superando dinamiche unidirezionali (Gammelli, 2009). Diverse progettualità hanno inoltre previsto momenti di “sconfinamento” dal punto di vista strutturale e sociale: le scuole si sono aperte al mondo, entrando in dialogo con il territorio attraverso performance in spazi pubblici rivolti alla cittadinanza.

Al contempo, però, il tema dei luoghi è emerso anche come fattore di criticità. Diverse compagnie hanno riscontrato difficoltà nell’utilizzo degli spazi aperti, come i cortili scolastici, spesso poco accessibili o non adeguatamente attrezzati. Anche gli ambienti interni hanno posto delle sfide, perché caratterizzati da vincoli spaziali rigidi, infatti le scuole risultano “*strutturate attorno a spazi funzionali all’insegnamento tradizionale (aule con banchi e cattedra, palestre, laboratori scientifici)*, e si avverte la mancanza di ambienti dedicati a espressioni artistiche” (dai questionari).

A emergere, dalle problematizzazioni condivise dai conduttori, è un pensiero critico e riflessivo sugli spazi, non concepiti come luoghi asettici e indifferenti in cui fare scuola, ma come agenti del processo educativo (Bertolino e Guerra, 2020). Il valore nell’introdurre i linguaggi artistici nei contesti scolastici risiede nella possibilità di arricchirli, ad esempio, con “*quei meccanismi che sono ben oliati nel mondo del teatro*” (da Miro), dove la non funzionalità di uno spazio diventa occasione per trovare soluzioni creative e inaspettate direzioni di lavoro. Evocativa, a tal proposito, un’immagine caricata su Padlet raffigurante i “piedi” di sedie e banchi ricoperti da palline da tennis: “*È inutile chiedere una cosa impossibile da realizzare. Ma tutti possono aiutare a realizzare cose impossibili. Come spostare dei banchi senza far rumore. Nell’immaginare i nostri sogni impossibili abbiamo giocato ad ascoltare il silenzio*” (dal Padlet).

Asse degli Stili: angoli di ascolto

L’asse degli *Stili* invita a porre una particolare attenzione sulle posture educative, affinché siano orientate a modelli di leadership autorevole (Antonacci e Guerra, 2018) che si esprimono nella capacità di incarnare una posizione



di ascolto, scambio e reciprocità autentica (Scuola di Barbiana, 1969). Si sta dunque facendo riferimento ad un approccio relazionale che dà valore alle voci degli studenti (ibidem), affinché possano sentirsi protagonisti dell'esperienza formativa, accompagnati da uno sguardo di cura attento ai bisogni e alla difficoltà di ciascuno. Si tratta di un aspetto importante anche in ottica di prevenzione della dispersione scolastica, tema su cui la comunità di ricerca ha sviluppato riflessioni dedicate.

A tal proposito, pur riconoscendo la necessità di adottare misure di prevenzione e contrasto in grado di abbracciare la multidimensionalità di questo fenomeno, intendiamo qui circoscrivere il focus sui fattori interni al sistema-scuola, alla luce delle ricerche scientifiche e dei documenti nazionali e internazionali di riferimento¹⁴ che evidenziano il ruolo chiave rivestito dalle istituzioni scolastiche nella possibilità di mettere in campo azioni e pratiche volte a ridurre la dispersione, come la realizzazione di interventi indirizzati alla promozione del successo formativo (Batini, 2016; Pandolfi, 2017). Questa direzione ha trovato spazio di sviluppo all'interno delle progettualità oggetto di analisi proprio grazie a posture relazionali e stili educativi *"accoglienti"*, *"in apertura"* e *"non giudicanti"* (dai questionari), *"attenti alla persona"* e alla *"valorizzazione dei singoli"* (da Miro). Nello specifico, il laboratorio artistico-espressivo e performativo, inteso come *"angolo di ascolto"* e vissuto come *"spazio protetto"* (dai questionari), ha creato le condizioni per vivere momenti di dibattito e dialogo comune, in cui i/le *"ragazzi/e si sono confrontati con i propri insegnanti esponendo il proprio punto di vista (pro e i contro) rispetto al sistema classe"*, in cui ciascuno ha potuto *"esprimere come si è sentito o cosa è piaciuto e perché durante il corso dell'attività"* (dai questionari). Spesso le discussioni hanno preso un taglio marcatamente metariflessivo: *"dalle domande per conoscere se stessi - cosa non sopporto di me? Quali sono le mie capacità? - a quelle legate alla scuola - cosa potrebbe fare la scuola per me e cosa potrei fare io per la scuola?"*, *"con tanti momenti di autoriflessione sul lavoro svolto e una necessità costante di sottolineare i punti di forza e di miglioramento"* (dai questionari). Una compagna racconta, a tal proposito, di come gli studenti abbiano *"compreso che ognuno può essere artefice di un cambiamento a patto che riconosca di sé ciò che deve essere modificato/migliorato"*. Queste appena presentate, rappresentano pratiche, posture e dimensioni che riteniamo imprescindibili per la prevenzione dell'abbandono scolastico, non solo perché consentono agli studenti di ancorarsi più profondamente al senso dei loro percorsi di apprendimento, ma anche perché li vedono stakeholder significativi, co-autori e non semplici fruitori di un ser-

¹⁴ Si consideri, ad esempio, la Raccomandazione 16 giugno 2022, n. 2022/C 243/02 – Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.



vizio, con un impatto positivo sull'intero percorso educativo e di istruzione (Grion e Cook-Sather, 2013; Czerniawski e Kidd, 2011). Inoltre, le proposte laboratoriali, a stampo artistico, rendono la scuola un posto maggiormente piacevole da abitare e dunque più difficile da “abbandonare”, poiché sono in grado di ingaggiare e coinvolgere: *“In uno degli incontri, presi dal fare, non ci siamo accorti di essere arrivati a ridosso della chiusura, in concomitanza dell'intervallo. [...] Qui la sorpresa: gli studenti rispondo, all'unanimità che preferiscono finire il lavoro con noi che andare a fare l'intervallo”*.

Asse dei Linguaggi: cura delle emozioni e “scoperta di nuovi mondi”

Posizionandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza l'intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico-espressiva (Baldacci, 2008; Pinto Minerva e Vinella, 2012; Antonacci e Guerra, 2018; Gamelli e Mirabelli, 2019), i linguaggi maggiormente trascurati nella scuola - come quelli artistici, poetici, espressivi, corporei - hanno rappresentato all'interno dei laboratori uno dei più rilevanti punti di forza, riacquisendo dignità e importanza. Teatro, musica, fotografia, poesia, danza, scrittura hanno innervato le progettualità offrendo ai partecipanti la possibilità di avvicinarsi alla propria sfera personale ed emotiva, sviluppando degli insight difficilmente rintracciabili nelle consuete attività didattiche, in cui invece prevalgono i linguaggi linguistico-letterari e logico-matematici. Da una prospettiva per cui *“il linguaggio espressivo può [condurre alla] scoperta di nuovi mondi”* (da Miro), dai questionari si coglie come l'arte abbia accompagnato gli studenti verso una più approfondita conoscenza ed espressione dei propri universi interiori: *“incentrando l'attività sul piano non verbale e su quello immaginativo, sulla relazione tra i corpi e lo spazio in cui agiscono tornano al centro, sviluppando altresì un potenziale creativo ed esplorativo attraverso cui, interagendo con gli altri, apprendere qualcosa di nuovo su di sé”* (dai questionari). In questa direzione, i conduttori hanno messo in luce come *“molti dei partecipanti abbiano fatto un significativo percorso trasformativo, dando a se stessi la possibilità di esprimersi e di ‘mostrarsi’, stupendoci e stupendosi”*. Lo stupore nasce quando il performativo rende visibili le plurime sfaccettature e sfumature che contraddistinguono gli individui: *“il teatro è un mezzo potentissimo in grado di toccare tutte le corde della persona”*, e *“il linguaggio del corpo associato talvolta alla parola valorizza la complessità dell'essere umano”* (dai questionari). *“Sono colpita”*, ha dichiarato a tal proposito un'insegnante, *“sono riuscita a guardare gli studenti non più come la 2^a C ma come un gruppo di ragazzi e ragazze che condividono un'esperienza,*



ognuno con le proprie particolarità". I linguaggi espressivi, infatti, "creano una situazione extra-ordinaria in cui sono valorizzate nuove attitudini, nuovi talenti, diverse potenzialità degli alunni, altre capacità e forme di intelligenza che mutano i rapporti e li rinnovano" (dai questionari). Inoltre, le riflessioni delle compagnie restituiscono quanto la proposta laboratoriale a matrice artistica possa contribuire a tingere i contesti scolastici di nuovi colori emotivi, poiché "smuove passioni, rende allegri", "porta e sviluppa tenerezza e allegria" (dai questionari). Infine, in continuità con le trame appena tracciate, la scuola diventa anche luogo di cura delle emozioni: "Le bambine e i bambini stanno imparando a mettere a fuoco i propri desideri e le proprie emozioni. Il linguaggio teatrale della 'creazione scenica' permette ai bambini di cercare le parole giuste da portare sul palco; il movimento, attraverso il linguaggio del corpo, permette di esprimere le emozioni che non riescono a trovare una descrizione verbale" (dai questionari).

Asse delle Possibilità: tracce ed eredità

La progettazione delle attività laboratoriali, coerentemente con uno stile euristico e possibilante, sembra aver preso una forma fluida di ricerca e non sottomessa a una programmazione rigida: *"una progettazione in itinere, flessibile, basata su una scaletta orientativa concordata di volta in volta con il mio collega e poi riaggiornata alla luce dell'incontro svolto"* (dai questionari). Da parte della comunità di ricerca è stato riconosciuto il valore dell'azione documentativa come mezzo per *"dare valore all'esperienza", "documentare l'identità di ogni gruppo", "creare e riconoscere competenza"* (da Miro). Nevralgico, in questa direzione, è stato il ruolo della documentazione che, riflessiva, interlocutoria, partecipata e multimodale, ha consentito una costante ricognizione e valutazione dei processi. I conduttori, in particolare, nei questionari hanno riferito di essersi avvalsi di varie modalità di documentazione e monitoraggio: *relazioni finali, appunti personali, diari di bordo, cartelle digitali condivise, fotografie, video, registrazioni di interviste, confronti tra conduttori al termine degli incontri, discussioni di gruppo con gli studenti, colloqui individuali*. Infine, intorno alla funzione della documentazione come possibilità di *"lasciar traccia"* (da Miro), si sono sviluppate riflessioni particolarmente generative, accompagnate da interrogativi che guardano oltre la contingenza del laboratorio: *"Qual è lo strumento che possiamo lasciare, che non faccia sentire soli gli insegnanti, e che permetta loro di proseguire l'attività?"*.

Tale domanda apre a una questione più ampia, legata alla *"legacy progettuale"*: *"Qual è l'eredità che un progetto lascia, e in che modo può continuare*



ad attivare processi anche oltre l'intervento diretto?" (da Miro). Si è iniziato così a riflettere sull'idea di strumenti ereditabili – ad esempio, un *toolkit* – in grado di conservare e rilanciare la carica generativa del percorso anche dopo la sua conclusione, massimizzandone gli impatti.

Risulta doveroso riportare che, sebbene tali questioni non abbiano ancora trovato una risposta univoca e definitiva, dai questionari si rileva come alcune esperienze artistiche proposte nelle scuole abbiano già alimentato, in modo spontaneo e autonomo, il desiderio di prosecuzione, ad esempio da parte degli studenti: *“La classe, fuori dalle ore di attività previste, ha scritto testi inventati corredati da disegni che sono stati raccolti ed elaborati in forma di libro elettronico, con tanto di animazioni grafiche, di cui erano tutti molto orgogliosi”*.

Si tratta di segnali significativi che indicano come le pratiche fin qui presentate possano innescare una continuità trasformativa oltre i confini dei singoli laboratori.

Conclusioni

“Educare alla Bellezza” è un progetto aperto, che nell'*incontro* di comunità scolastiche, teatrali, culturali, scientifiche, di cura, ha generato dei percorsi densi di ricadute. Le diverse fasi, che hanno previsto la progettazione, l'operatività teatrale nelle scuole, i webinar, gli incontri di analisi e approfondimento, il convegno come momento finale di rielaborazione e restituzione, hanno fondato una metodologia di lavoro con uno *stile* concertato e partecipato, fondamentale per una condivisione delle modalità di relazione e degli obiettivi. I *contesti* che si sono creati, sia in presenza che a distanza, hanno costituito spazi e tempi di azione e di pensiero metariflessivo, nella modalità individuata da Dewey (2014) per generare un'autentica esperienza, quando il fare e il pensare sono strettamente collegati per consentire la trasformazione dei soggetti coinvolti e dell'ambiente in cui operano. La molteplicità di *linguaggi* utilizzati ha consentito a ciascuno di prendere voce nelle diverse fasi del percorso, partendo dalla *babele* dei mondi teatrali, sanitari, scolastici, universitari, culturali e approdando a un vocabolario e un framework condivisi. Infine le *possibilità*, offerte dalla multimodalità e multivocalità degli strumenti utilizzati per documentare il percorso, hanno attivato abbondanti energie di analisi critico-riflessiva sull'esistente e spazi di elaborazione necessari per mettersi in discussione e pensare il nuovo. In questo senso uno degli ultimi approdi emersi dalla riflessione della comunità di ricerca riguarda proprio il tema della progettazione come elemento cardine per innescare degli sviluppi trasformativi capaci di guardare oltre la singola progettualità per farsi desiderio condiviso, alimentando così un “sogno a più voci” (Antonacci, 2023).



Bibliografia

- ANTONACCI F. (2023), “Il futuro che disegna il presente. Per un’inversione della linea temporale ad opera della Speranza”, *Studi ecumenici*, 46: 107-116.
- ANTONACCI F. e BERNI V., a cura di (2024), *Le arti dell’educare*, FrancoAngeli, Milano.
- ANTONACCI F., GUERRA M. (2022). Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico. *NUOVA SECONDARIA*, XXXIX(6), 162-169.
- ANTONACCI F. e GUERRA M., a cura di (2018), *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto “Una scuola”*, FrancoAngeli, Milano.
- BALDACCIO M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo. L’educazione affettiva razionale nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- BARBIER R. (2007), *La ricerca-azione*, Armando, Roma.
- BATINI F. (2016), *Un panorama desolante*, in Batini F. e Bartolucci M., a cura di, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano.
- BERTOLINO F. e GUERRA M., a cura di (2020), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell’educare*, Edizioni Junior, Parma.
- CANDIANI C.L. (2018), *Il silenzio è cosa viva. L’arte della meditazione*, Einaudi, Milano.
- CARDANO M. (2011), *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna.
- CONTINI M., FABBRI M. e MANUZZI P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- CZERNIAWSKI G. AND KIDD W. (2011), *The student voice handbook: bridging the academic/practitioner divide*, Emerald Group, Bingley.
- DEWEY J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ELLIOTT J., GIORDAN A. e SCURATI C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- FERRANTE A., GAMBACORTI-PASSERINI M. B. e GALIMBERTI A. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- FERRI N. (2022), *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*, Armando Editore, Roma.
- FERRI N. e SCHIAVONE G. (2022), *Danza e Innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo Dance and School Innovation. Media Dance Plus a European research project*, FrancoAngeli, Milano.
- FESTA T., (2015), *Caviardage. Cercare la poesia nascosta*, Altrimedia, Matera.
- GAMELLI I. (2009), *I laboratori del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GAMELLI I. (2011), *Sensibili al corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GAMELLI I. e MIRABELLI C. (2019), *Non solo a parole*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GRION V. and COOK-SATHER A. (2013), *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*, Guerini, Milano.
- GUERRA M. e MILITELLO R. (2011), *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- HUNTER M., BAKER W. and NAILON D. (2024), “Generating Cultural Capital? Impacts of Artists-in-Residence on Teacher Professional Learning”, *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 6. Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/6>



4. Dal performativo al trasformativo: lo sguardo di una comunità di ricerca

- HUNTER-DONIGERA T. AND BERLINSKYB R. (2017), “The power of the arts: Evaluating a community artist-in-residence program through the lens of studio thinking”, *Arts Education Policy Review*, 118, 1: 19–26. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1011814>
- JUDSON G. (2017), “Engaging with place: Playground practices for imaginative educators”, *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1, 2: 1-18.
- MASSA R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Editori Laterza, Bari.
- MIGNOSI E. (2015), “Il corpo e l’arte come risorsa formativa all’Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori”, *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18, 1: 161-185.
- MORTARI L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- PANDOLFI L. (2017), “Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?”, *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 30: 52-64.
- PINTO MINERVA F. e VINELLA M. (2012), *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- RICHARDS L. e MORSE J. M. (2009), *Fare ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano.
- RIVOLTELLA P. C. (2017), *Tecnologie di comunità*, ELS La Scuola, Brescia.
- SCHIAVONE G., a cura di (2024), *Praticare l’Aperto. Per una progettualità scolastica condivisa, possibile e sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.
- SCUOLA DI BARBIANA (1969), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- SMITH J.A., FLOWERS P. AND LARKIN M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*, Sage, London.
- TASSAN M. (2023), “‘Sulla soglia’ La spazialità delle relazioni nelle istituzioni prescolastiche durante la pandemia di Covid-19”, *Antropologia Pubblica*, 9, 2: 35-51.
- VAN MANEN M. (1990), *Researching lived experience. Human Scienze for an action sensitive pedagogy*, New York Press, New York.