

Il Laboratorio Drammatico Abilitativo (HDW) Come Possibilità Metodologica Per La Formazione Nella Scuola E Nei Contesti Di Disabilità, Marginalità E Devianza: Una Proposta Di Ricerca.

Antonio Cuccaro ^{1*}, Chiara Gentilozzi ¹ and Filippo Gomez Paloma ²

¹ Università degli studi Niccolò Cusano, Roma;
antonio.cuccaro@unicusano.it; chiara.gentilozzi@unicusano.it

² Università degli studi di Macerata; f.gomezpaloma@unimc.it

* Correspondence: antonio.cuccaro@unicusano.it;

Abstract: Da circa dieci anni, nella regione Marche è stata sviluppata una modalità laboratoriale per lo sviluppo delle abilità e delle competenze umane basate sulle Embodied Cognitive Science, definito come laboratorio drammatico abilitativo (HDW). Tale attività si basa sulla corporeità intesa come dispositivo di conoscenza ed utilizza una molteplicità di metodologie afferenti ai linguaggi artistici ed espressivi, utilizzando modalità di conduzione innovative e proponendo una progettazione coeducativa, mirata ed estesa, aperta alle equipe e flessibile rispetto ai contesti di intervento. L'HDW è stato implementato in molteplici contesti formativi ed educativi, quali la scuola nei suoi diversi ordini scolastici, le comunità terapeutiche ed i servizi per la prevenzione ed il trattamento delle dipendenze patologiche, nei contesti riabilitativi per la disabilità e la psichiatria. Al fine di poter rilevare la replicabilità dell'approccio HDW, statuendone una metodologia definita e per valutare l'effettiva efficacia degli interventi, si rileva la necessità di proporre un dispositivo di ricerca utile a definirne i caratteri espliciti ed impliciti ed a comprendere come tale attività possa essere utile per un possibile rinnovamento e miglioramento delle metodologie formative attualmente in essere.

Keywords: Laboratorialità; Pedagogia; Embodied Cognition; Formazione; Linguaggi Artistici.

1. Introduzione

Il presente lavoro nasce dall'esigenza di valutare l'eventuale impatto di metodologie ed attività basate sul paradigma delle Embodied Cognitive Science (Gallese, 2013) rispetto alle dinamiche dell'apprendimento, nell'ottica della gestione integrata dei gruppi di formazione, rapportando la riflessione alla complessità dell'attuale panorama formativo e sociale, soprattutto per ciò che concerne l'ambito scolastico, la formazione docenti, la formazione nel campo delle strutture per la disabilità, la marginalità e la devianza. Possiamo pensare, in questo senso, ad una sistema di formazione che possa essere inteso non soltanto come luogo di costruzione del sapere ma come vera e propria comunità di pratiche (Wenger, 2009) inserito nella complessità dei sistemi sociali in cui si trova ad agire.

Una comunità che apprende e riflette su quanto appreso, intendendo la riflessività come un dispositivo funzionale alla sua autoregolazione sulla scorta della complessità delle intenzioni e delle retroazioni che vi si generano (Striano, 2012). L'intenzione è quella di riflettere sull'azione concreta, proponendo lo studio di una



Copyright: © 2024 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

modalità di approccio alla formazione attualmente in fieri che possa essere spendibile non solo nei luoghi della disabilità, della marginalità e della devianza, ma anche nei contesti formativi in senso lato: luoghi di confine non solo culturali, sociali ed antropologici dunque, ma tra esseri in formazione. Confini che devono necessariamente aprirsi a logiche di sentiero (Canevaro, 2006), con l'attenzione ed il rispetto, nonché la necessaria cura (Mortari, 2015). Attraversando il mare magno delle infinite proposte formative rivolte a tali contesti proposte da agenzie direttamente o indirettamente educative è possibile riscontrare una sorta di gigantesca onda lunga (Frabboni & Pinto Minerva, 2006) in cui è difficile districarsi.

Piuttosto che utilizzare pacchetti preconfezionati di attività ritenute utili o terapeutiche potrebbe essere necessario aprire la riflessione sulla possibilità di costruire interventi mirati rispetto ai contesti e calibrati sulle esigenze reali ed i bisogni formativi percepiti dagli utenti finali. Una progettazione che possa essere co-educativa, mirata, estesa. Co-educativa in quanto costruita ed informata nella pratica della relazione con tutti gli attori coinvolti sulla scena formativa (Medeghini & Fornasa, 2011). Mirata poiché derivata dall'osservazione, contestualizzata nella pratica, attenta agli ambienti fisici e relazionali in cui si interviene, consapevole della centralità della persona come corpo che apprende (Gomez Paloma, 2015). Estesa, poiché aperta a tutti e quindi attenta ad ognuno, non in quanto generalizzata ma poiché generalizzabile, non riferita all'individualità ma all'individualizzazione, vale a dire alla possibilità di ognuno di esprimersi e propriamente prendere forma (Gadamer, 1992) in quanto soggetto portatore di una intrinseca complessità.

In questo senso proveremo a descrivere un approccio alla progettazione Embodied Cognition Based fondato sulla corporeità e sull'utilizzo di linguaggi espressivi, flessibile, applicabile nei più diversi contesti formativi che denomineremo Laboratorio Drammatico Abilitativo (Habilitative Drama Workshop-HDW) (Cuccaro et al., 2021). Pur distanziandosi dalla teatroterapia, musicoterapia (Sini & Maurizio, 2019) e delle altre forme riconosciute di intervento basati sui linguaggi artistici (Guarino & Lancellotti, 2017), l'HDW ha come obiettivo principale la scoperta delle abilità umane attraverso l'azione incarnata. Il conduttore del laboratorio HDW non sostituisce lo psicologo, lo psichiatra o l'educatore ma ne integra l'esperienza professionale promuovendo azioni che possano arricchire la riflessione ed aprire nuove strade e nuove prospettive di intervento. Tali esperienze, se osservate ed elaborate, potrebbero permettere al terapeuta di portare le consapevolezze acquisite dall'utente dal setting laboratoriale a quello terapeutico, agli insegnanti di trasferire dinamiche positive e funzionali dal laboratorio ai contesti didattici, agli educatori di approntare nuovi strumenti per la gestione dei gruppi di lavoro in contesti complessi.

2. La corporeità nei processi formativi HDW

In primo luogo non possiamo prescindere dal considerare la corporeità come elemento centrale per la pratica HDW: essa rappresenta un punto nodale di ogni acquisizione cognitiva dell'essere umano; in tal senso possiamo riferirci all'approccio scientifico dell'ECS, con particolare riferimento al paradigma di Embodied Cognition (Caruana & Borghi, 2017). In una dinamica di continua relazione con sé stesso e con l'ambiente, il corpo plasma la sua conoscenza del mondo (Gamelli, 2012), superando la concezione scientifica che lo vorrebbe mero oggetto di valutazione per acquisire, in definitiva, la dignità di soggetto di cognizione (Damiani et al., 2015).

Lasciandosi alle spalle le teorie scientifiche in cui veniva teorizzata l'ancillarità del corpo rispetto al cervello nei processi biologici, psichici e sociali di adattamento ed apprendimento, anche la stessa ECS è una scienza in continua evoluzione, in cui si susseguono nuove ricerche, nuove scoperte e sempre nuove attestazioni di pensiero (Albanese, 2022; D'Alessio & Irene, 2010; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Oliverio, 2018). Nell'ottica, dunque, di un'azione propriamente intenzionale e formativa da parte dell'operatore che agisce in contesto, considerando l'unicità e l'individualità irripetibile di tutti gli attori coinvolti, la progettazione delle attività deve essere strutturata ed orientata funzionalmente ad un pensiero inclusivo, anche facendo proprie le linee dell'Universal Design for Learning (Savia, 2016).

Un approccio non assistenziale ma esistenziale, sostanziale, attento alle particolarità di ognuno, dichiaratamente aperto a tutti, ciascuno secondo la propria possibilità. Una progettazione potenzialmente abilitativa, non soltanto ri-abilitativa. Proprio per radicare ulteriormente l'esperienza di un apprendimento che possa dirsi situato (Rivoltella et al., 2013), indipendentemente dal contesto in cui esso si esplicita, è necessario riconoscere la connessione tra i meccanismi di funzionamento del sistema corpo-cervello e le nostre competenze cognitive e sociali (Gallese, 2013).

Il formatore può, quindi, accompagnare l'azione di apprendimento del soggetto, rispettando i tempi e le caratteristiche dell'altro, intendendolo come sistema complesso di significati, che apprende nuovi significati e, contestualmente, ne produce continuamente, decostruendo e ricostruendo gli ambienti di apprendimento (Castoldi, 2020). Ambienti complessi, sistemici, fisici e relazionali ad un tempo che richiedono una pratica laboratoriale (Sibilio, 2002), una proposta metodologica capace di modulare il setting (Venuleo et al., 2010) e di favorire le relazioni-interazioni tra i soggetti immersi in quella realtà esperienziale.

Il laboratorio HDW può intendersi come luogo nel luogo, come possibilità di attivazione delle risorse cognitive, fisiche ed emozionali della persona in riferimento alla possibilità di esprimere e di vivere relazioni con sé stesso, con l'altro da sé, con gli oggetti fisici e gli artefatti culturali (Griswold, 1987) che vengono a prodursi in tali contesti. E' necessario a tal fine recuperare nella formazione della persona un nuovo senso di responsabilità (Rivoltella, 2016), responsabilità che occorre e concorre alla costruzione del pensiero critico, spostando l'asset della riflessione sull'educazione dal "sapere" al "saper essere" (Frasson, 2011).

3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW)

Il laboratorio HDW nasce con l'intento di proporre percorsi di apprendimento alternativi, sulla base di pratiche laboratoriali afferenti ai campi di diversi linguaggi artistici con particolare riferimento all'azione drammatica (Pontremoli, 2005) per legarsi all'esigenza educativa, pedagogica e didattica (Cappa, 2017). Non si lavora, quindi, meramente per la trasmissione di particolari conoscenze con dinamiche formali o frontali (Pitruzzella, 2016), ma si utilizzano diverse tecniche (Ackroyd, 2006) in cui i linguaggi artistici ed espressivi non sono intesi come finalità ultima ed obiettivo degli sforzi, ma vengono ad essere utilizzate per il conseguimento di obiettivi formalizzati e progettualizzati a seguito di un'attenta osservazione del gruppo di lavoro e da un fattivo confronto con l'equipe di riferimento (per esempio l'equipe educativa nei contesti della disabilità o della salute mentale, del consiglio di classe nel caso di una scuola e così via).

La pratica HDW, pur traendo spunto dalla pratica teatrale, non necessariamente conduce ad una rappresentazione, ad un esito spettacolare o artistico, ma procede attraverso un percorso personale, ludico, relazionale, verso la costruzione di un dispositivo inedito (Agamben, 2006), di un nuovo e personale alfabeto per la conoscenza del Sé e dell'Altro. Possiamo provare a definire la pratica del laboratorio HDW come sistemica (Raccanelli, 2012) poiché coinvolge l'essere umano in una molteplicità di livelli e complessa (Vaccaro, 2013) poiché i suoi effetti non sono limitati nello spazio e nel tempo dell'azione ma vengono a sedimentarsi nel complesso fenomeno della formazione umana. Nel discorso laboratoriale inteso come processo formativo umano, il teatro, l'arte e la performance non possono intendersi soltanto come pratica finalizzata ad un evento spettacolare.

Ad esempio, se nel teatro si sostanzia la delega all'attore per la resa rappresentativa di un'idea drammaturgica e in un secondo momento registra, la pratica laboratoriale che utilizza linguaggi artistici non può sottomettere l'individuo che agisce, focus pedagogico di ogni attività, alle esigenze dell'idea creativa di un operatore o di un insegnante: ciò comporterebbe innumerevoli rischi. Possiamo provare ad immaginare il laboratorio HDW come un contenitore delle infinite possibilità dell'espressione umana (Oliva, 2015), una scatola senza confini: potremmo dire che le sue direttrici di senso risultano essere la progettazione (Fornasa, 1991, 1998) condivisa e coordinata delle attività con le figure educative rilevanti; l'attenzione per gli oggetti e la relazione con la realtà fisica; la riflessione (Massa, 1997) sulla metodologia, il metodo e gli strumenti operativi; la cura (Mortari, 2015) e l'attenzione per le complesse dinamiche relazionali umane che intercorrono durante l'attività.

Il teatro ed i linguaggi performativi, se vissuti nell'urgenza dell'agire, riflettere e rilanciare significati e significanti, in parole povere, se vissuti nella loro dimensione laboratoriale scevri dalla spettacolarizzazione, sono un formidabile strumento per accedere all'esperienza di sé accedendovi anche grazie alle dinamiche occorrenti nei gruppi di formazione (Pojaghi, 2000).

4. La progettazione HDW

L'esperienza del laboratorio HDW viene utilizzata da diversi anni nei più diversi contesti formativi, dalla scuola dell'infanzia ai contesti riabilitativi e terapeutici. Proprio per questo motivo è necessario prevedere ampia flessibilità nella costruzione dell'impianto progettuale che deve adattarsi ai contesti e non viceversa. Di norma vengono concordate in anticipo, con l'equipe di riferimento, le linee guida che costituiscono il mainframe progettuale. Gli elementi centrali della progettazione si riferiscono alla finalità generale, al numero di partecipanti e alla durata ed alla collocazione temporale degli interventi, ai prerequisiti rispetto alle conoscenze ed alle abilità, ai contenuti, agli obiettivi declinati secondo le principali aree di funzionamento (O. M. S., 2007), alle competenze attese, alla struttura degli incontri, alla verifica degli interventi. Nello specifico procediamo ed enumerare ed esplicitare i vari aspetti occorrenti nella progettazione.

4.1 Finalità generale.

Viene concordata con chiarezza una finalità progettuale, analizzando le caratteristiche del gruppo di lavoro e le specifiche richieste delle equipe educative (la committenza, Centonze, 2010; Dotti, 1998). La definizione della finalità dell'intervento

orienta la progettazione in maniera trasversale, in quanto permette al formatore di comprendere i bisogni formativi percepiti e costruire insieme all'equipe di riferimento una direzione di senso che possa essere condivisa e chiara sin dal principio. Spesso, infatti, si incorre nella necessità di chiarire le differenze del laboratorio HDW con gli altri approcci metodologici che coinvolgono le arti performative, in primo luogo il teatro. Infatti, la stessa parola rimanda nell'immaginario collettivo al palcoscenico, allo spettacolo, all'attore, generando ambiguità, aspettative ed ansie nell'equipe educativa e di conseguenza nei partecipanti. Se per teatro si intende primariamente un luogo ove viene a svolgersi una pratica, dal greco *θέατρον*, derivazione del tema di *θεάομαι* «guardare, essere spettatore», ciò che si dipana nel luogo “teatrale”(il luogo dove si guarda), rappresenta il drama. Per “drama”, dunque si intende l'azione (*δράμα -ατος*, azione, da *δράω* agire), l'agire, ciò che materialmente accade sulla scena. La parola teatro condensa in sé, nello stereotipo, il luogo e l'azione quando invece essi sono intrinsecamente differenti. Il laboratorio teatrale è finalizzato alla produzione spettacolare (Pellerey, 2023); il laboratorio HDW utilizza linguaggi teatrali per accedere ad una più ampia forma di esperienza umana, aprendosi alla possibilità di guardare e di essere guardati, senza doversi necessariamente rappresentare su un palcoscenico pubblico. E' questo il motivo per cui il laboratorio HDW si definisce drammatico piuttosto che teatrale, in quanto basato sull'azione della persona in contesto e finalizzato ad essa, oltre che per evitare che il corredo di significati e di significanti del teatro si riversino nella pratica del laboratorio, snaturandolo.

4.2 Numero di partecipanti, durata e collocazione temporale.

Il numero di partecipanti è di norma flessibile ed aperto alle esigenze di contesto. Per favorire l'attivazione delle dinamiche di gruppo utili all'attività (Bertani & Manetti, 2007; Picone & Ruvolo, 2010) è preferibile mantenere il numero di partecipanti tra gli otto ed i venti individui. E' prevista la condivisione di un vero e proprio patto formativo con il gruppo di lavoro, al momento della presentazione delle attività, basandosi sui bisogni percepiti e sulle aspettative che necessariamente devono essere esplicitate. Vengono concordate le tempistiche dell'attuazione progettuale. A seconda delle esigenze delle equipe è possibile concordare una collocazione temporale delle attività che varia da un minimo di 3 ad un massimo di 36 mesi.

4.3 Prerequisiti, conoscenze ed abilità.

Spesso le equipe chiedono al formatore se vi sia necessità di prerequisiti, riferendosi a conoscenze ed abilità da possedere per prendere parte alle attività: ciò accade anche in virtù del fatto che quando si pensa all'utilizzo di linguaggi artistici si crede pregiudizialmente che siano necessarie particolari capacità o abilità e sia necessario operare una sorta di “casting” dei partecipanti. Viene sottolineato che tutti possono partecipare indipendentemente dalle proprie caratteristiche personali e dai propri livelli di funzionamento ed è necessario rappresentare all'equipe che il fine del percorso non è la performance ma la persona: anche la finalità dell'educazione teatrale è da ricercarsi nella conoscenza di sé stessi, delle proprie possibilità e limiti al fine di esprimersi e comunicare (Oliva, 2005). Spesso si richiede la possibilità di inserire nuovi elementi nel gruppo di lavoro anche successivamente all'avvio delle attività e ciò viene di norma reso possibile, in quanto i contesti in cui si opera sono mutevoli e nella

maggioranza dei casi l'adesione al percorso è soggetta alla maturazione di una scelta personale. Si concorda la durata degli incontri che può variare da un'ora sino ad un massimo di due, nel rispetto dei tempi e delle possibilità espressi dal gruppo di formazione.

4.4 *Contenuti.*

I contenuti vengono concordati in sede di equipe facendo riferimento alle osservazioni ed ai bisogni rilevati da parte dei professionisti coinvolti. A titolo di esempio, nell'ambito di un progetto promosso dall'Azienda Sanitaria Territoriale di Ancona nell'ambito della prevenzione delle Dipendenze Tecnologiche e del Gioco di Azzardo, svoltosi tra il 2021 ed il 2023, si è deciso di articolare il percorso in diversi momenti laboratoriali concentrati in particolare sulla conoscenza degli aspetti relazionali e comunicativi dei social media, partendo dalle conoscenze pregresse dei partecipanti per poter sviluppare da esse una attività volte a promuovere la riflessione su sé stessi e sulla propria consapevolezza nell'uso degli strumenti di comunicazione massmediale; sui meccanismi della dipendenza e del gioco d'azzardo patologico; sui rischi correlati e fattori promuoventi potenziali situazioni di pericolo; sulla conoscenza e contrasto delle dinamiche disfunzionali delle dipendenze e del gioco d'azzardo. In tal senso le attività hanno preso avvio basandosi sulle conoscenze dirette dei partecipanti per poi stimolare la riflessioni sui bisogni umani ai quali i social media ed il gioco danno risposta e sulle funzioni che essi attivano. Il mondo della relazione digitale è stato riletto alla luce degli aspetti pedagogici, psicologici, antropologici e sociologici e delle ultime evidenze neuroscientifiche rispetto agli usi delle nuove tecnologie (Cena et al., 2014). I partecipanti, durante il percorso, sono stati invitati a produrre degli artefatti digitali ed analogici, utilizzando le conoscenze pregresse e quelle apprese durante il percorso a titolo di restituzione finale dell'esperienza.

4.5 *Obiettivi.*

Durante lo sviluppo del percorso laboratoriale è possibile attivare le risorse del soggetto attraverso un approccio metacognitivo e cooperativo (Ellerani, 2013) in maniera multimodale e multimediale, utilizzando tecniche e modalità di approccio ludico alla corporeità, alla comunicazione, alla relazione. Tutto ciò non può prescindere, però, da una chiara elaborazione degli obiettivi formativi. La progettazione degli obiettivi è, infatti, un momento cardine nella stesura dell'intervento HDW in quanto essi rappresentano i principali motivi che spingono la committenza a contattare il formatore (Castagna, 1993). I principali obiettivi in merito alle conoscenze possono declinarsi, ad esempio in: ampliare e arricchire il lessico di base; comprendere la differenza fra le varie forme di comunicazione; saper scrivere un testo autoriflessivo; cogliere i punti salienti di una comunicazione; comprendere informazioni in lingua inglese, sia in forma scritta che orale; comprensione delle consegne; funzionamento interpersonale; consapevolezza di sé; etc. Una volta definiti gli obiettivi generali è possibile declinare gli obiettivi per area di funzionamento. *Area autonoma:* Gestione del proprio corpo; gestione dello spazio e del tempo (rispetto dei tempi di lavoro e di attesa); capacità di svolgere in maniera indipendente il compito assegnato, attraverso la scelta di strumenti e informazioni adeguate; saper valutare correttamente il proprio lavoro e intervenire per le eventuali correzioni; saper interagire in maniera diretta e costruttiva con il gruppo (supporto e incoraggiamento, fiducia reciproca, scambio di informazioni, feedback);etc. *Area cognitiva:* Integrazione

verbo-motoria, visuo-uditiva; sinestesie verbo-motorie, visuo-uditive, etc.; capacità di rielaborazione personale; capacità argomentativa; sviluppo delle capacità mnestiche e attentive; saper collegare il lessico di riferimento a situazioni di vita reali; pertinenza nella ricerca e nella gestione delle informazioni; capacità di pianificazione e di organizzazione delle attività; saper cogliere le connessioni tra pensieri e strumenti a disposizione; etc. *Area motoria*: Capacità di coordinazione motoria; seguire il ritmo, consequenzialità; coordinazione in spazio e tempo: comprendere correttamente lo spazio e il tempo; gestire le consegne in spazio e tempo stabiliti; saper usare il corpo per creare e per comunicare; etc. *Area emotiva*: Saper riconoscere le proprie emozioni; saper gestire le emozioni; saper comunicare le proprie emozioni, sia in forma scritta che orale; ascolto empatico; ascolto attivo; saper rappresentare le proprie e altrui emozioni attraverso varie forme espressive (con il corpo, con la voce, con immagini, con musica); etc. *Area relazionale-affettiva*: Gestire il conflitto; saper riconoscere il punto di vista degli altri; lavorare con gli altri in maniera costruttiva; prendere decisioni all'interno di un gruppo; dividersi ruoli e responsabilità equamente; saper interagire positivamente con le figure educative di riferimento; etc.

4.6 Strategie operative.

Vengono condivise con gli operatori le metodologie operative che saranno utilizzate al fine del conseguimento degli obiettivi. Tali metodologie possono essere molteplici e vengono selezionate a seconda dei bisogni e delle caratteristiche del gruppo di formazione. Tra esse possono essere presenti: cooperative learning; metacognizione; brainstorming; drammatizzazione e role playing; circle time; laboratori esperienziali con differenti linguaggi artistici (musica, fotografia, teatro, movimento corporeo, danza, pittura, scrittura creativa, etc.). Le attività per stimolare lo sviluppo delle competenze cercheranno di: favorire l'autoriflessione e lo sviluppo di competenze metacognitive; implementare il proprio senso di autoefficacia e di autostima; incoraggiare lo sviluppo del pensiero divergente e creativo; favorire lo spirito collaborativo; stimolare l'intelligenza emotiva; sviluppare la competenza alfabetica funzionale; favorire la consapevolezza e l'espressione di sé; promuovere le competenze comunicative e di mediazione sociale; stimolare l'intelligenza corporeo-cinestetica; incoraggiare l'esercizio della responsabilità personale e sociale; favorire il pensiero critico e l'autonoma capacità di giudizio; etc.

4.7. Verifiche.

L'osservazione è un processo che di pone oltre la semplice percezione, facendo emergere le sensazioni, organizzandole. Durante il processo osservativo è necessario operare una forma di sensibilizzazione dell'attenzione, oltre che una sollecitazione rispetto a determinate caratteristiche salienti, con operazioni di confronto, di valutazione, sotto la spinta dell'intenzionalità. Osservare in situazione significa concentrare l'attenzione sui soggetti impegnati a vivere il contesto analizzando, quindi, l'interdipendenza dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni (Bortolotti & Sorzio 2015). L'osservazione, che diviene interpretazione dell'ambiente di riferimento, è legata all'immagine che l'osservatore ha di sé, alle modalità rappresentative che egli ha maturato rispetto al contest ed alle persone che vi sono immerse, in ultima analisi, anche all'immagine rimandata da coloro che sono immersi nel contesto hanno dell'osservatore. In questo senso, risulta fondamentale esplicitare e chiarire la figura dell'osservatore come partecipante proprio per evitare ambiguità e so-

vrapposizioni rispetto ai ruoli ricoperti. In ultimo, la verifica delle competenze acquisite può avvenire attraverso diverse modalità, prediligendo forme narrative, come la rilevazione etnografica, basandosi sulle osservazioni dei conduttori e dei partecipanti. Possono essere somministrati anche questionari e griglie di osservazione; molto utili risultano essere le autobiografie cognitive (Capobianco, 2021) che favoriscano la riflessione diacronica e la metacognizione rispetto ai processi. I partecipanti sono sollecitati costantemente durante le attività a elaborare gli stimoli e ad esporre narrativamente il proprio vissuto esperienziale.

4.8. Struttura degli incontri.

Per quanto concerne la conduzione degli incontri, il laboratorio HDW prevede, di norma una doppia conduzione (un formatore “stabile” segue il gruppo dall’inizio alla fine del percorso, con competenze e formazione afferenti alla pedagogia, alla gestione dei gruppi di formazione ed alla progettazione educativa; un conduttore “fluid” con competenze e formazione afferenti ai diversi linguaggi artistici. Possono essere strutturati, in tal senso, cicli di incontri con formatori diversi: musicisti, attori, fotografi, designer, pittori, danzatori, etc.). Oltre alla coppia di conduttori è prevista la presenza di almeno un operatore dell’equipe per tutta la durata del percorso (ad esempio, nel caso di una scuola potremmo avere un docente o nel caso di una struttura riabilitativa di un educatore o dello psicologo di struttura) che verrà presentato al gruppo come osservatore partecipante (Semi, 2010).

Ogni incontro viene strutturato in diverse fasi, la cui finalità è quella di ricreare una struttura circolare ed ermeneutica (Deiana, 2017) di ragionamento, partendo da una breve introduzione in cui sono stati dichiarati gli argomenti trattati, le modalità di lavoro e la struttura temporale dell’intervento. Ne consegue una struttura definita ma elastica, che si ripete tutti gli incontri, suddivisa in: *Fase 1- introduzione dei lavori:* Attivazione delle conoscenze pregresse, dei pregiudizi e degli stereotipi sull’argomento da trattare ed analisi collegiale e ragionata. *Fase 2- core activity:* Ai partecipanti vengono proposte delle sollecitazioni e dei giochi in forma individuale o cooperativa, sull’argomento trattato nella fase introduttiva. *Fase 3-divisione dei lavori:* I partecipanti rappresentano i propri lavori, riferendo i processi che hanno portato alle scelte operative. *Fase 4-feedback e discussione:* I partecipanti sono invitati a dare un feed-back sulla propria esperienza, in prima battuta, e sull’esperienza e le riflessioni dei partecipanti. La discussione è mediata dal conduttore che funge da moderatore e facilitatore. *Fase 5- sintesi:* Partecipanti e conduttori sono invitati a sintetizzare brevemente il senso dell’esperienza appena vissuta, ragionando sul proprio coinvolgimento, sugli aspetti piacevoli e su quelli critici, provando a dare il proprio contributo per migliorarla. *Fase 6- Feedback operatori:* Al termine di ogni incontro laboratoriale gli operatori presenti si costituiscono in micro-equipe per discutere dei principali emergenti delle attività. Con cadenza mensile o bimensile, l’equipe al completo si riunisce per un’esperienza di feed-back e riprogettazione degli interventi. Il rapporto con gli operatori territoriali è, dunque, costante e può prevedere anche dei momenti di formazione rivolti all’equipe stessa.

5. Conclusioni

Il laboratorio drammatico abilitativo HDW è stato sperimentato, nel corso degli ultimi dieci anni, nei più diversi contesti formativi: sono stati implementati percorsi laboratoriali per la scuola dell’infanzia, per la scuola primaria, per il primo ed il se-

condo ciclo dell'istruzione secondaria oltre che nei centri residenziali e semiresidenziali per la disabilità e per la psichiatria; inoltre è stato utilizzato per la definizione di percorsi utili alla prevenzione delle dipendenze patologiche, nel campo della formazione aziendale e della formazione degli operatori operanti in contesti di marginalità e devianza. Tali percorsi sono stati replicati per più anni e sono attualmente operativi, grazie al riconoscimento della validità di impiego da parte della committenza più varia.

Le sue linee metodologiche, ancora in fieri, possono essere così riassunte: a) adesione ad una progettazione coeducativa, mirata al contesto ed estesa alle equipe educative che richiedono l'intervento formativo; b) flessibilità ed apertura metodologica rispetto alle nuove evidenze che emergono in ambito pedagogico, educativo e neuroscientifico; c) adesione ad un paradigma scientifico di riferimento, le Embodied Cognitive Science, che permeano la struttura stessa degli interventi, improntati alla ricerca della consapevolezza di sé e dell'altro da sé a partire dalla corporeità; d) la costruzione di un dispositivo di intervento sul campo che richiede l'impegno da parte dell'intera equipe di riferimento, siano essi docenti o educatori, psicologi o pedagogisti, sia nella fase di progettazione che nella fase di implementazione degli interventi, con feed-back costanti strutturati in momenti di micro-equipe e macro-equipe; e) la statuizione del doppio operatore come elemento cardine nella gestione del gruppo di formazione, con competenze diversificate nel campo della pedagogia e dei linguaggi artistici ed espressivi; f) il coinvolgimento di un osservatore partecipante qualificato all'interno delle attività; g) la pratica costante della restituzione al termine di ogni incontro ed in maniera più estesa al termine del percorso HDW; g) la struttura flessibile degli incontri che, pur lasciando ampio margine alla lettura del gruppo da parte del formatore, ha una intrinseca ricorsività riconoscibile nelle sei fasi sopra descritte; h) la possibilità di strutturare i contenuti a seconda degli obiettivi costruiti in sinergia con l'equipe di riferimento e in adesione alle specificità del contesto e dei bisogni formativi rilevati da parte dell'equipe stessa; i) la possibilità di operare una verifica delle competenze acquisite e dei principali emergenti a livello delle dinamiche interpersonali da parte del gruppo di formazione attraverso la somministrazione di questionari, autobiografie cognitive, griglie di osservazione ed attraverso il dialogo ed il confronto costante con l'equipe.

Appare dunque necessario comprendere se tale approccio metodologico consenta di ottenere reali benefici attuando un progetto di ricerca volto ad evidenziare gli assunti metodologici espliciti ed impliciti di tale tipo di attività per un verso e per l'altro possa sistematizzare dati quantitativi e qualitativi con un sampling idoneo e rilevante ai fini statistici anche in termini di valutazione di impatto ed efficacia. Per ciò che concerne l'aspetto di indagine sui processi formativi, assume rilevanza la prospettiva della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018), nell'esigenza di delineare approcci alla ricerca empirica tali da poter essere realizzati con le equipe educative e per le equipe educative, in un'ottica attiva e partecipante (Vannini, 2018) nel tentativo di colmare il gap tra mondo della ricerca e mondo dell'educazione, in quanto risulta chiaro che le conoscenze dei ricercatori non coincidono con il sapere diffuso tra gli operatori (Damiano, 2006; Magnoler, 2012). La rilevanza di una ricerca pedagogica è misurabile in termini di introduzione nei contesti educativi di nuove esperienze, e considerandole oggetto di ricerca per poterne l'efficacia. Come rileva l'epistemologia naturalistica (Lincoln & Guba, 1985); Erlandson et al. 1993) è necessario collocare le ricerche negli ambienti dove i fenomeni ordinariamente accadono, portando in sé

un'intenzione trasformativa (Mortari, 2009a), quella di apportare un miglioramento nella pratica educativa.

Dal momento che la pedagogia è un sapere prassico vocato ad orientare la pratica educativa (Iori, 2000; Mortari, 2007) risulta imprescindibile il radicamento all'esperienza concreta di chi lavora nell'ambito della formazione e sarà necessario impostare una prospettiva di ricerca che possa essere rilevante ai fini della costruzione di un sapere dell'educazione significativo per coloro che operano in contesto, capace di fornire utili spunti di riflessione e di lavoro per migliorare i luoghi della formazione rendendoli aperti alla consapevolezza, al miglioramento ed alla definizione delle diverse dimensioni dell'esistenza umana.

References

- Ackroyd, J. (2006). *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Albanese, M. (2022). Il Dialogo Possibile tra Educazione e Neuroscienze. Un'indagine sulle Prassi Neuroeducative degli Insegnanti. *Excellence and innovation in learning and teaching*, (2022/1).
- Asquini, G. (2018) (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli
- Bertani, B., & Manetti, M. (Eds.). (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento (Vol. 1)*. FrancoAngeli.
- Bortolotti F., Sorzio p. (2015), *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio educativi*, Carocci, Roma.
- A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione* (per tutti, disabili inclusi), Ed Erikson, Trento, 2006, pag.13.
- Capobianco, R. (2021). "I'll tell you about my learning process". The self-evaluative, reflective, metacognitive and formative value of cognitive autobiography "Ti racconto il mio processo di apprendimento". La valenza auto-valutativa, riflessiva, metacognitiva e formativa dell'autobiografia cognitiva. *Q-Time Webmagazine*, 13(3), 278-295.
- Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95.
- Caruana F., Borghi A.M. (2013) Embodied cognition: una nuova psicologia, *Giornale Italiano di psicologia*, DOI:10.1421/73973.
- Castagna, M. (1993). *Progettare la formazione: guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula (Vol. 3)*. FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento* (pp. 1-211). Carocci.
- Cena, L., Imbasciati, A., & Castigliego, G. (2014). *Per una psicodinamica dei social media. Neuroscienze e teoria psicoanalitica: Verso una teoria integrata del funzionamento mentale*, 261-276.
- Centonze, A. (2010). Analizzare la richiesta e i bisogni di formazione. *FOR Rivista per la formazione*, (2009/81).
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Paloma, F. G. (2021). A pedagogy of possibility: the drama embodied workshop as a coeducational design practice, in *Italian Journal of Health, Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5(4).

- D'Alessio, C., & Irene, M. (2010). *Le Neuroscienze e l'Educazione* (pp. 1-276). Pensa.
- Damiani, P., Santaniello, A., & Gomez Paloma, F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 83-106.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Deiana, S. (2017). *Un'ermeneutica della formazione umana. Il pensiero di Hans Georg Gadamer come discorso pedagogico* (pp. 9-268). CUEC.
- Dotti, L. (1998). *Forma e azione. Metodi e tecniche psicodrammatiche nella formazione e nell'intervento sociale*. FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Erlanson D.A., Harris E.L., Skipper B.L. e Allen S.D.(1993), *Doing Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA, Sage.
- Fornasa W. (1991), Ambienti educativi e contesti di vita: una prospettiva di ecologia sistemica, in Mantovani S., *La scuola del bambino*, Juvenilia, Bergamo.
- Fornasa W. (2008)., Progetti e situazioni. Riflessioni sull'agire co-educativo, in Di Dago R., *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Franco Angeli Editore, Milano
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2006). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza, Bari.
- Frasson, D. (2011). *Allenare le competenze trasversali. Apprendimenti e risultati di un percorso formativo [Training transversal competencies. Lessons learnt and results from a trainign course.]* Milano: FrancoAngeli.
- Gadamer, H. G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics*. Suny Press.
- Gallese V., Neuroscienze cognitive: tra Cognitivismo classico ed embodied cognition. *Psichiatria Online Italia*, 06/2013.
- Gamelli I. (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano.
- Gomez Paloma, F., (2015) *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione docenti*, Edizioni Erickson, Trento, pag.13
- Griswold, W. (1987). Un quadro metodologico per la sociologia della cultura. *Metodologia sociologica*, 1-35.
- Guarino, A., & Lancellotti, R. (2017). *Terapie distrazionali nei contesti clinici, sanitari ed educativi: Pet-Therapy, Musicoterapia, Arteterapia e Teatroterapia*. Franco Angeli, Milano.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini studio.
- Lincoln Y.S. e Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, CA, Sage.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce:Pensa Multimedia.
- Massa R. (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (a cura di) (2009a), *La ricerca per i bambini*, Milano, Mondadori.

- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura* (pp. 1-225). Raffaello Cortina.
- G. Oliva, *Educazione alla Teatralità e formazione*, LED, Milano, 2005, p. 234.
- Oliva, G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e Ricerche*, 10, 15-21.
- Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e educazione. *Research Trends in Humanities*, 5, 1-4.
- O. M. S. (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it), Erickson, Trento.
- Pellerey, R. (2023). Corpi in scena: il senso, il testo, l'interpretazione dello spettacolo teatrale. *Revista Acta Semiotica*.
- Picone, F., & Ruvolo, G. (2010). Analisi dei processi dei gruppi di formazione. *Plexus*, 2010(1).
- Pitruzzella, S. (2016). *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. FrancoAngeli, Milano.
- Pojaghi, Barbara. *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*. Vol. 31. FrancoAngeli, 2000.
- Pontremoli, A. P. M. (2005). *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale* (pp. I-VIII). UTET libreria.
- Raccanelli, R. (2012). Percorsi e intrecci. Presentazione. *Dionysus Ex Machina*, (3), 434-436.
- Rivoltella, P. C., Garavaglia, A., Ferrari, S., Carenzio, A., Bricchetto, E., Petti, L., & Triacca, S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato* (pp. 5-241). La scuola.
- Rivoltella P.C., Il Vitello d'oro della comunicazione: pensare o piacere, in «*Scuola di teologia per Laici*», Monza, 25 ottobre 2016, pag. 3
- Savia, (A cura di) *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Erickson, Trento, 2016.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo* (Vol. 2). Simone SpA.
- Sini, S., & Maurizio, I. (2019). Musicoterapia e teatroterapia in dialogo: strumenti di relazione e di cura. *Orientamenti Pedagogici*, 66(2).
- M.Striano, Riflessione e riflessività, in *L'agire didattico*, a cura di Pier Cesare Rivoltella e Pier Giuseppe Rossi, Editrice La Scuola, 2012, pag.359.
- Vaccaro, V. A. (2013). Teatro e apprendimento interculturale in classe di FLE. *Caleidoscopio: cultura, politica, società: scritti in memoria di Régine Laugier*, 331-344.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp.13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Venuleo, C., Salvatore, S., Grassi, R., & Mossi, P. (2010). Dal setting istituito al setting istituito: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento. *Tema: La relazione educativa*, 225.
- Wenger, E. (2009). Comunità di pratica: la chiave per la strategia della conoscenza. In *Sapere e comunità* (pp. 3-20). Routledge.