

Nicoletta Ferri, Giulia Schiavone

Dance and School Innovation
| Media Dance Plus a European research project

Danza e innovazione scolastica

Media Dance Plus
un progetto di ricerca europeo

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)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

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

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

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

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

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-Puigrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

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

Franca Zuccoli, *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 referaggio in doppio cieco.



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:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

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.

Nicoletta Ferri, Giulia Schiavone

Dance and School Innovation
| Media Dance Plus a European research project

Danza e innovazione scolastica

Media Dance Plus
un progetto di ricerca europeo

FrancoAngeli 

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150183

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, grazie al finanziamento del progetto Erasmus + KA2 2021 Partenariati di Piccola Scala KA210-SCH.

The book was published with the contribution of the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" of the University of Milan-Bicocca, with funding from the Erasmus + project KA2 2021 Small-Scale Partnerships KA210-SCH.

Attenzione: per una migliore fruizione del testo,
si suggerisce la modalità di visualizzazione a pagine affiancate.

Isbn: 9788835150183

Progetto grafico a cura di Anna Maniero.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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

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 © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

This work, and each part thereof, is protected by copyright law and is published in this digital version under the license *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International* (CC BY-NC-ND 4.0)

By downloading this work, the User accepts all the conditions of the license agreement for the work as stated and set out on the website

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Ph Andrea Macchia, 2022

Portare le arti
dentro il processo
di descrizione
dei sistemi viventi
significa accettare
di interrogare
il modo in cui pensiamo.

*Including the arts
into the process
of description
of living systems
means to accept
questioning
the way we think.*

Nora Bateson



Indice

Prefazione	»	10
Prime parole	»	18
1. Arti performative per l'innovazione didattica: uno sguardo alla letteratura		
1.1 Sul fenomeno delle residenze artistiche a scuola	»	28
1.1.1 Studi dedicati all'impatto delle residenze artistiche sugli studenti	»	34
1.1.2 Studi dedicati all'impatto delle residenze d'artista sugli insegnanti	»	36
1.1.3 Studi dedicati all'impatto sul sistema-scuola	»	38
1.2 Residenze artistiche a scuola e linguaggio coreutico	»	40
1.2.1 Trasformazione del rapporto con il sapere: embodiment	»	42
1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto <i>Una scuola</i>	»	48
1.3.1 Gli assi de Il Manifesto <i>Una scuola</i>	»	50
2. Il disegno di ricerca		
2.1 La metodologia di ricerca	»	64
2.2 Le azioni messe in campo	»	66
2.3 I cinque assi come orientamento per la documentazione e l'analisi dei dati	»	68
3. Le residenze artistiche: <i>Profuso AmoR e Dalla disputa al dialogo</i>		
3.1 La struttura del progetto in contesto italiano	»	74
■ Liceo Classico Alfieri	»	78



Indice

Preface	»	11
First words	»	19
1. Performing arts for educational innovation: a literature overview		
1.1 On the phenomenon of artist residencies at school	»	29
1.1.1 Studies on the impact of artist residencies on students	»	35
1.1.2 Studies on the impact of artist residencies on teachers	»	37
1.1.3 Studies on the impact on the school system	»	39
1.2 Artist residencies at school and choreographic language	»	41
1.2.1 Transforming the relationship with knowledge: embodiment	»	43
1.3 A theoretical framework for innovation: the <i>Una scuola</i> Manifesto	»	49
1.3.1 The axes of the <i>Una scuola</i> Manifesto	»	51
2. Research design		
2.1 Research methodology	»	65
2.2 Implemented actions	»	67
2.3 The five axes as guidelines for documentation and data analysis	»	69
3. Artist residencies: <i>Profuso AmoR</i> and <i>Dalla disputa al dialogo</i>		
3.1 Project structure in the Italian context	»	75
■ Liceo Classico Alfieri	»	79



3.2 Lettura e analisi dei dati	»	80
3.2.1 Un dialogo vivo tra presenze: asse degli Incontri	»	82
3.2.2 Sperimentare, cambiare, lasciarsi contaminare: asse degli Stili	»	90
3.2.3 Come un piccolo fiume montano: asse dei Linguaggi	»	96
3.2.4 Porte d'accesso: asse dei Contesti	»	100
3.2.5 Un archivio multimodale: asse delle Possibilità	»	102
■ Salvo Lombardo	»	110
3.3 La struttura del progetto in contesto francese	»	112
■ Lycée International de Saint-Germain en Laye	»	118
3.4 Lettura e analisi dei dati	»	120
3.4.1 Archivi viventi: asse dei Linguaggi	»	120
■ La Briqueterie	»	126
3.4.2 Immergersi in luoghi di cultura: asse dei Contesti	»	128
3.4.3 Vivere il presente per vivere nel presente: asse degli Incontri	»	132
3.4.4 Fare meno gesti possibili: asse degli Stili	»	136
■ Valeria Giuga	»	142
Nuovi passi		
Questa è ricerca pura	»	146
Agency	»	150
Postfazione		
Un progetto di innovazione scolastica in equilibrio tra agency e sostenibilità	»	154
Le voci del Comitato Scientifico	»	162
Doriana Crema	»	164
Rita Maria Fabris	»	166
Riferimenti bibliografici	»	170
Simonetta Lingua e Claudio Tortone con Alda Cosola	»	172
Bibliografia Bibliography	»	176
Ringraziamenti	»	184



3.2 Reading and analysing data	»	81
3.2.1 A living dialogue between presences: Axis of Encounters	»	83
3.2.2 Experimenting, changing and contaminating: Axis of Styles	»	91
3.2.3 Like a small mountain river: Axis of Languages	»	97
3.2.4 Gateways: Axis of Contexts	»	101
3.2.5 A multimodal archive: Possibilities	»	103
■ Salvo Lombardo	»	111
3.3 Project structure in the French context	»	113
■ Lycée International de Saint-Germain en Laye	»	119
3.4 Reading and analysing data	»	121
3.4.1 Living archives: Axis of Languages	»	121
■ La Briqueterie	»	127
3.4.2 Immersion in cultural places: Axis of Contexts	»	129
3.4.3 Living the present to live in the present: Axis of Encounters	»	133
3.4.4 Making as few gestures as possible: Axis of Styles	»	137
■ Valeria Giuga	»	143
New steps		
This is pure research	»	147
Agency	»	151
Afterword		
A school innovation project balancing agency and sustainability	»	155
Voices of the Scientific Committee	»	163
Doriana Crema	»	165
Rita Maria Fabris	»	167
References	»	171
Simonetta Lingua and Claudio Tortone with Alda Cosola	»	173
Bibliografia Bibliography	»	176
Acknowledgements	»	185



Prefazione

di Mara Loro¹

Come il linguaggio del performativo e il luogo teatro possono rappresentare un valore per gli adolescenti?

Intorno a questa domanda, la Lavanderia ha costruito, dal 2015 ad oggi, la traiettoria di sviluppo della sua proposta di danza contemporanea per le scuole secondarie di secondo grado: *Media Dance*². Una domanda sempre aperta, mai tesa alla risoluzione, ma piuttosto alla esplorazione per la progettazione e programmazione di un'offerta culturale e artistica dedicata alla costruzione di una dimensione di senso e di rilevanza per gli attori artistici, sociali, pedagogici, sanitari, educativi coinvolti e per i policy maker che l'hanno sostenuta in questi anni. Dalla programmazione della stagione, alla sperimentazione attraverso le residenze di nuovi formati, alla costruzione di una comunità temporanea dedicata, secondo i principi dell'agency, alla creazione di uno spazio di immaginazione e di programmazione di nuove esperienze che potessero rappresentare un valore per gli artisti e contemporaneamente per la comunità scolastica. Questo è il percorso che ci ha accompagnato dal 2015 ad oggi.

Sette anni fa, infatti, nel novembre del 2015, la Fondazione Piemonte dal Vivo, è diventata capofila di un Raggruppamento Temporaneo di Organismi (RTO) per la gestione della Lavanderia a Vapore. Un progetto che in questi anni ha visto la collaborazione di MiC, Regione Piemonte, Città di Collegno e il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo.

Nel 2008 si è conclusa una importante ristrutturazione degli spazi della Lavanderia a Vapore che ha portato alla trasformazione della lavanderia

¹ Project manager per Fondazione Piemonte dal Vivo di cui cura e coordina l'area di Innovazione e ricerca. Attualmente Direttrice di Hangar Piemonte. Ha sviluppato progettualità artistiche e culturali innovative per il settore dell'impresa, per la scuola, per la salute e il benessere dei cittadini e per la riconversione di spazi urbani e peri-urbani.

² Cfr. <https://www.mediadanceplus.eu/>.



Preface

by *Mara Loro*¹

How can the language of performance and the theatre environment be of value to adolescents?

Around this question, the Lavanderia has structured, from 2015 to the present day, the development of its contemporary dance programme for secondary schools: *Media Dance*². A question that is always open, never seeking resolution, but rather exploration to design and plan a cultural and artistic programme focused on constructing a meaningful and relevant sphere for the artistic, social, pedagogical, health and educational actors involved and for the policy makers who have supported it over the years. From planning the season to experimenting with new formats through residencies, to building a temporary community dedicated, in line with the principles of agency, to creating a space for imagining and planning new experiences that could be valuable for both artists and the school community at the same time. This is the path that has accompanied us from 2015 to the present day.

Seven years ago, in November 2015, the foundation Fondazione Piemonte dal Vivo became the leader of a Temporary Grouping of Organisations (RTO) for the management of the Lavanderia a Vapore. Over the years, this project has involved the collaboration of the Italian Ministry of Culture (MiC), the Piedmont Region and the City of Collegno, as well as the support of the foundation Fondazione Compagnia di San Paolo.

2008 saw the completion of a major renovation of the Lavanderia a Vapore, transforming the laundry room of the former psychiatric asylum into

¹ Project manager for Fondazione Piemonte dal Vivo for which she manages and coordinates the Innovation and Research area. Currently Director of Hangar Piemonte. She has developed innovative artistic and cultural projects for the business sector, for schools, for public health and well-being, and for the redevelopment of urban and peri-urban spaces.

² See <https://www.mediadanceplus.eu/>.



dell'ex manicomio psichiatrico in un teatro da 224 posti con 4 sale prova. In questo contesto, uno spazio è stato dedicato, fin dall'inizio, unitamente alla programmazione di spettacoli di danza, all'attivazione di residenze coreografiche (2017), oggi Casa Europea della Danza membro dell'European Dance House Network.

L'imponenza dei suoi spazi e della sua destinazione di uso ha, dalle origini, sollecitato a un senso di responsabilità tra gli attori che la gestiscono, gli artisti e la società civile che la abita e un desiderio di trovare un ruolo artistico e sociale per quello spazio, che ha sempre accolto la domanda come strumento di ricerca e di senso del suo agito.

Nel 2015, non esisteva a Torino una vera e propria programmazione di danza contemporanea per le scuole superiori di secondo grado, per cui la Lavanderia, tra le diverse azioni agite con la Direzione di Paolo Cantù, ha iniziato a immaginare una Stagione per gli studenti e i suoi insegnanti: *Perché le scuole dovrebbero essere interessate a frequentare uno spazio artistico e culturale a loro sconosciuto, con una proposta artistica e culturale mediamente molto distante dagli interessi dei giovani?*

Questa domanda è stata condivisa con gli insegnanti e ha aperto una direzione di senso, fondante per lo sviluppo del progetto *Media Dance*. Il bisogno manifestato dagli insegnanti della prima cintura torinese era, nel 2016, uno spazio e un tempo dedicato alla riflessione e al confronto con i propri ragazzi su tematiche sociali contemporanee che, a scuola, per mancanza di strumenti e di spazi, non riuscivano, a loro avviso, ad affrontare, con un approccio costruttivo, adeguato e strategico.

Per affrontare temi del contemporaneo come anoressia, bulimia, bullismo, autolesionismo, omofobia, per citarne alcuni, è stato necessario costruire nuove alleanze e, al contempo, modificare l'approccio alla costruzione della programmazione. È stato necessario ricercare quei contenuti, non soltanto nella programmazione del teatro per i ragazzi, ma anche nella programmazione del teatro per gli adulti, e questo ha portato anche a ripensare la proposta stessa per le scuole superiori e ad aprire un dialogo con gli artisti in merito al contenuto delle loro proposte artistiche.

Nello specifico, per generare un momento di confronto con i ragazzi, il dialogo con gli artisti è stato finalizzato all'identificazione di una domanda attivatrice e di una riflessione in merito ai contenuti innescata dallo spettacolo. *Cosa vedi quando ti guardi allo specchio?* è stata la prima domanda che ha accompagnato la visione dello spettacolo *Rosa* scelta da Silvia Gribaudi per accompagnare gli studenti alla visione del proprio spettacolo.

Nel tempo (2018) grazie agli strumenti della filosofia for community portati da *Propositi di Filosofia*, la medesima domanda è stata attivatrice di una

a 224-seat theatre with four rehearsal rooms. In this context, from the outset a space has been dedicated to – in addition to dance performance planning – choreographic residencies (2017); today, it is a member of the European Dancehouse Network.

The grandeur of its spaces and its intended use has, from the beginning, stimulated a sense of responsibility among the actors who manage it, as well as the artists and civil society who inhabit it, along with a desire to find an artistic and social role for this space, which has always embraced this demand as a tool for research and for finding meaning in its actions.

In 2015, there was no real contemporary dance programme for secondary schools in Turin, so the Lavanderia, as one of the various actions taken under the direction of Paolo Cantù, began to envisage a season for students and teachers: *Why should schools be interested in visiting an artistic and cultural space that they are not familiar with, offering artistic and cultural activities that are, for the most part, far removed from young people's interests?*

This question was discussed among the teachers and led to a meaningful new direction, which was the basis for the development of the *Media Dance* project. The need expressed by teachers in Turin's first belt was, in 2016, for a space and time devoted to reflection and discussion with their pupils about contemporary social issues which, at school, due to a lack of tools and spaces, they felt unable to address with a constructive, appropriate and strategic approach.

To address contemporary issues such as anorexia, bulimia, bullying, self-harm and homophobia, just to name a few, it was necessary to build new alliances and, at the same time, to change the approach to planning. It was necessary to seek this content not only in theatre planning for children, but also in theatre planning for adults, which also led to a rethink of the proposal for secondary schools and to the opening of a dialogue with the artists regarding the content of their artistic proposals.

Specifically, in order to generate an opportunity for discussion with the children, the dialogue with the artists aimed at identifying a stimulating question and a reflection on the content triggered by the performance. *What do you see when you look at yourself in the mirror?* was the first question chosen by Silvia Gribaudi to accompany students at the viewing of her show *Rosa*.

Over time (2018), thanks to the 'philosophy for community' tools provided by *Propositi di Filosofia*, the same question was the trigger for a reflection that was no longer individual, but collective, a formative prerequisite for a participatory vision of the proposed performance and, *a posteriori*, a form of content to be shared: a video projected onto the backdrop of the theatre displayed the words of the young people, voicing an often veiled thought from which to start and then debate together.



riflessione non più individuale ma collettiva, presupposto formativo per una visione partecipata dello spettacolo proposto e, a posteriori, un contenuto da condividere: un video proiettato sul fondale del teatro riportava le parole dei ragazzi dando voce ad un pensiero, spesso velato, da cui partire, per poi dibattere tutti insieme.

Sono stati questi gli anni (2016-2018) in cui policy maker e operatori teatrali si sono interrogati sulle pratiche di coinvolgimento del pubblico, nell'ambito dell'*audience development*. Gli anni in cui i Teatri hanno sperimentato nuove modalità di fruizione degli spettacoli e le Residenze artistiche hanno sperimentato nuove modalità di creazione aperte in un dialogo con comunità specifiche, spesso condotte secondo una logica di reciprocità.

In queste attivazioni, in Lavanderia, Teatro e Residenza artistica, spontaneamente emerge la figura del “traduttore”: un insegnante, Alessandro Tollari, in questo caso, che agevola il dialogo e la finalizzazione delle pratiche, apportando letteralmente una traduzione linguistica e una traduzione dell'esperienza secondo tempi e modi consoni al contesto che negli anni ne facilita il suo sviluppo. Con questo dialogo, si individua lo spazio di pratica per lo studio e la ricerca di rilevanza del linguaggio del performativo a scuola nell'ambito dell'educazione civica e dei percorsi di PCTO³.

Dal 2019, nel corso della Direzione di Matteo Negrin, matura la possibilità di uno spazio istituzionale per una co-progettazione trasversale dello staff con i propri stakeholders, che con la pandemia, nello spazio digitale, assume un carattere di orizzontalità, fortemente ispirato dalle logiche di *agency* e riflessioni sul potere attraverso il lavoro performativo di Salvo Lombardo, Daniele Ninarello, Matteo Marchesi nel corso delle loro residenze artistiche in dialogo con gli artisti del TRA⁴ – tavolo della ricerca artistica della Lavanderia a Vapore – che dal 2018 ha lavorato sul progetto *Media Dance. Il progetto*, coordinato da Doriana Crema e composto da Barbara Altissimo, Francesca Cola, Francesca Cinalli, Gabriella Cerritelli, Erica Di Crescenzo, Debora Giordi, Arianna Perrone, Aldo Rendina, Valentina Rosselli, Valeria Sacco, Federica Tardito, Aldo Torta, ha sviluppato progettualità dedicate alle scuole, nella direzione di una innovazione didattica capace di generare benessere per l'intera comunità scolastica. È questo un cambio di paradigma storico che segna il passo e la direzione verso un nuovo modo di pensare alla relazione artista-pubblico, trasformandola nella relazione artista-studente, artista-insegnante.

³ Cfr. <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/pcto-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-orientamento/>.

⁴ Cfr. <https://www.lavanderiavapore.eu/blog/2021/03/19/il-tavolo-della-ricerca-artistica-fra-storie-memorie-e-narrazioni/>.

These were the years (2016-2018) in which policy makers and theatre professionals questioned audience engagement practices in the context of audience development. The years in which theatres experimented with new ways of using performances and artist residencies experimented with new creative methods opened as part of a dialogue with specific communities, often conducted with a reciprocal approach.

In these activities, in the Lavanderia theatre and artist residency, the figure of the ‘translator’ has spontaneously emerged: a teacher, Alessandro Tollari, in this case, who facilitates the dialogue and finalisation of the practices, literally providing a linguistic translation and a translation of the experience in a time and manner appropriate to the context that supports its development over the years. With this dialogue, a practice space has been identified for practising and researching the relevance of the language of performance at school in the field of civic education and PCTO paths (Italian Paths for Transversal Skills and Orientation)³.

Since 2019, under Matteo Negrin’s direction, the prospect of an institutional space for cross-disciplinary co-design by the staff with its stakeholders has come to fruition. In the wake of the pandemic, in the digital space, this has adopted a horizontal character heavily inspired by the rationale of *agency* and reflections on power through the performative work of Salvo Lombardo, Daniele Ninarello and Matteo Marchesi during their artist residencies in dialogue with the artists of TRA⁴ – Lavanderia a Vapore’s artistic research group – who have been working on the *Media Dance* project since 2018. *The project*, coordinated by Doriana Crema and involving Barbara Altissimo, Francesca Cola, Francesca Cinalli, Gabriella Cerritelli, Erica Di Crescenzo, Debora Giordi, Arianna Perrone, Aldo Rendina, Valentina Rosselli, Valeria Sacco, Federica Tardito, and Aldo Torta, has developed projects for schools to promote educational innovation that can generate well-being for the entire school community. This is a historic paradigm shift that marks the transition and movement toward a new way of thinking about the artist-public relationship, transforming it into an artist-student and artist-teacher relationship.

Within this framework, the *Educare alla Bellezza* (Educating for beauty) workshop has been set up, a gift from director Mira Andriolo to the Lavanderia a Vapore, curated, maintained and developed in recent years by Doriana Crema, creating a space for dialogue between artists, teachers and professionals, while opening up an interdisciplinary perspective: pedagogical,

³ See <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/pcto-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-lorientamento/>.

⁴ See <https://www.lavanderiavapore.eu/blog/2021/03/19/il-tavolo-della-ricerca-artistica-fra-storie-memorie-e-narrazioni/>.



In questa cornice, nasce il laboratorio *Educare alla Bellezza*, dono della regista Mira Andriolo alla Lavanderia a Vapore, curato, custodito e sviluppato in questi anni da Doriana Crema, innescando uno spazio di dialogo tra artisti, insegnanti e operatori e aprendo a una prospettiva interdisciplinare: pedagogica, artistica e sanitaria. Da questi presupposti, per orientare in una prospettiva interdisciplinare la riflessione rispetto alle progettualità in essere, nel 2018 è stato istituito il Comitato scientifico di *Media Dance*⁵, composto da: Francesca Antonacci, Ferri Nicoletta e Giulia Schiavone | Università di Milano-Bicocca; Rita M. Fabris | Università di Torino; Doriana Crema | artista associata Lavanderia a Vapore; Simonetta Lingua | Dors; Claudio Tortone | medico esperto in sanità pubblica; Alda Cosola | Promozione della Salute Asl To3; Renzo Suppo | Ambito Territoriale di Torino; Angelo Chiarle | Centro Servizi Didattici Città Metropolitana di Torino.

È all'interno di questo contesto che si colloca l'esperienza del progetto *Erasmus Plus*, di cui la presente pubblicazione è testimonianza, che porta il nome di *Media Dance Plus*, estensione internazionale dell'omonimo progetto della Lavanderia a Vapore.

Un *Plus* in più che rappresenta un'opportunità per un tempo dedicato a una riflessione congiunta tra studenti, insegnanti e artisti sui temi del contemporaneo, provando a condividere gli strumenti del performativo nel contesto scuola.

Questo percorso testimonia le potenzialità che uno sguardo performativo e coreutico può apportare dando voce alle narrazioni di contesti e luoghi del presente che necessitano di essere riconosciuti per trasformare e trasformarci: *Come può, ciascuno di noi, operare perché questo spazio del possibile riesca a permeare il nostro quotidiano?*

⁵. Cfr. nel presente testo *Le voci del comitato scientifico*.



artistic and healthcare-related. On this basis, in order to guide thinking in relation to existing projects from an interdisciplinary perspective, the *Media Dance*⁵ scientific committee was established in 2018, composed of: Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri and Giulia Schiavone | University of Milan-Bicocca; Rita M. Fabris | University of Turin; Doriana Crema | associated artist at Lavanderia a Vapore; Simonetta Lingua | Dors; Claudio Tortone | medical expert in public health; Alda Cosola | Promozione della Salute Asl To3; Renzo Suppo | Ambito Territoriale di Torino; Angelo Chiarle | Centro Servizi Didattici Città Metropolitana di Torino.

This is the context of the experience of the *Erasmus Plus* project – which this publication reports on – named *Media Dance Plus*, an international extension of the Lavanderia a Vapore project of the same name.

An extra *Plus* that represents an opportunity for a time devoted to shared reflection between students, teachers and artists on contemporary issues, seeking to share the tools of performance in the school context.

This process testifies to the potential that a performative and choreographic approach can offer by providing a voice for narratives of contexts and places in the present that need to be acknowledged in order to transform and to transform us: *How can each of us work to ensure that this space of the possible successfully permeates our daily lives?*

⁵. See in this text *Voices of the Scientific Committee*.



Prime parole⁶

*L'arte, nelle sue varie forme,
ha una funzione liberatrice.*

Michele Caputo e Giorgia Pinelli, Pedagogia dell'espressione artistica

Il presente volume intende restituire cornici, aspetti processuali ed esiti del progetto europeo Erasmus+ KA2 *Media Dance Plus*⁷, realizzato tra il novembre 2021 e il novembre 2022 in Italia e Francia. Il progetto, coordinato da Fondazione Piemonte dal Vivo tramite la Lavanderia a Vapore, si è sviluppato con la collaborazione de La Briqueterie “Centre De Développement Chorégraphique National”⁸ di Val-de-Marne e di due istituti di scuola superiore, il Liceo classico Alfieri di Torino⁹ e il Lycée International di Saint-Germain-en-Laye di Parigi¹⁰, insieme alla supervisione scientifica dell'equipe del Diparti-

⁶ Il testo è il frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Solo per finalità accademiche si segnala che Nicoletta Ferri ha redatto i paragrafi: 1.1 Sul fenomeno delle residenze artistiche a scuola; 1.2 Residenze artistiche a scuola e linguaggio coreutico; 3.3 La struttura del progetto in contesto francese; 3.4 Lettura e analisi dei dati e Nuovi passi; ha redatto Prime parole e i paragrafi: 1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto *Una scuola*; 1.3.1 Gli assi del Manifesto *Una scuola*; 2.1 La metodologia di ricerca; 2.2 Le azioni messe in campo; 2.3 I cinque assi come orientamento per la documentazione e l'analisi dei dati; 3.1. La struttura del progetto in contesto italiano; 3.2 Lettura e analisi dei dati.

⁷ Il progetto rientra nella tipologia degli Erasmus + dedicati ai Partenariati di Piccola Scala KA210-SCH.

⁸ Per approfondire, cfr. <https://www.labriqueterie.org/> e Box dedicato a p.126.

⁹ Media Dance Plus, in particolare, si è proposto di implementare tre aspetti particolarmente significativi delle attività del liceo: la sensibilità artistica (il liceo ha sentito l'esigenza di allargare la propria offerta formativa ai temi dell'arte sperimentando corsi, laboratori e attività artistiche); l'internazionalizzazione (l'istituto ha creato il corso “classico per l'Europa” ed è impegnato in attività di eTwinning e nell'offerta di scambi culturali e di certificazioni linguistiche); la partecipazione e l'attivazione civica dei giovani (nello specifico, data la collaborazione nel quartiere di San Salvario, area di Torino, in cui alla popolazione torinese preesistente si è aggiunta una porzione importante e crescente di immigrati, il liceo è impegnato nella promozione di progetti di promozione dei principi di coesione sociale, di solidarietà e di analisi dei concetti di identità e alterità). Per approfondire, cfr. Box a p. 78.

¹⁰ Istituto pubblico di istruzione nazionale, il Lycée International accoglie un'incomparabile diversità linguistica e culturale offrendo un programma pedagogico ed educativo bilingue e biculturale. La sua ambizione è quella di riunire le energie attorno a tre priorità d'azione, in



First words⁶

*Art, in its various forms,
has a liberating function.*

Michele Caputo e Giorgia Pinelli, Pedagogia dell'espressione artistica

This volume aims to present the frameworks, procedural aspects and outcomes of the KA2 *Media Dance Plus*⁷ Erasmus+ project conducted between November 2021 and November 2022 in Italy and France. The project, coordinated by Fondazione Piemonte dal Vivo through Lavanderia a Vapore, was developed in collaboration with La Briqueterie “Centre De Développement Chorégraphique National”⁸ in Val-de-Marne and two secondary schools, the Liceo Classico Alfieri in Turin⁹ and the Lycée International in Saint-Germain-en-Laye, Paris¹⁰, with scientific supervision by the team from the

⁶. The text is the result of shared work between the authors. For academic purposes only, it should be noted that Nicoletta Ferri wrote the sections: 1.1 On the phenomenon of artist residencies at school; 1.2 Artist residencies at school and choreographic language; 3.3 Project structure in the French context; 3.4 Reading and analysis of data and New steps;

wrote First words and the sections: 1.3 A theoretical framework for innovation: the *Una scuola* Manifesto; 1.3.1 The axes of the *Una scuola* Manifesto; 2.1 Research methodology; 2.2 Implemented actions; 2.3 The five axes as guidelines for documentation and data analysis; 3.1. Project structure in the Italian context; 3.2 Reading and analysing data.

⁷. The project falls into the Erasmus+ KA210-SCH Small-scale Partnerships category.

⁸. For more details, see <https://www.labriqueterie.org/> and dedicated box p.127.

⁹. Media Dance Plus, in particular, set out to implement three particularly significant aspects of the secondary school's activities: artistic sensitivity (the secondary school felt a need to broaden its educational programme to include art subjects by experimenting with courses, workshops and artistic activities); internationalisation (the institute created the ‘classico per l’Europa’ course and is involved in eTwinning activities and in offering cultural exchanges and language certifications); the participation and civic engagement of young people (specifically, in view of the collaboration in the San Salvario neighbourhood, an area of Turin where a substantial and growing number of immigrants have joined the existing Turin population, the secondary school is committed to promoting projects that foster the principles of social cohesion, solidarity and analysis of the concepts of identity and otherness). For more details, see box at p. 79.

¹⁰. A national public educational institution, the Lycée International embraces incomparable linguistic and cultural diversity with its bilingual and bicultural pedagogical and educational program. Its ambition is to unite efforts around three action priorities, so that multiculturalism,



mento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università degli Studi di Milano-Bicocca) e del comitato scientifico Media Dance¹¹. Focus del progetto è stata la valorizzazione, in contesti scolastici, della dimensione corporea e delle arti performative come linguaggi volti a favorire lo sviluppo delle potenzialità espressive e creative nei singoli, nella relazione, nel gruppo (Gamelli, 2011; Antonacci, Guerra e Mancino, 2015; Antonacci e Rossoni, 2016; Caputo e Pinelli, 2019; Gamelli e Mirabelli, 2019; Antonacci e Schiavone, 2021; Ferri, 2022a).

Fondazione Piemonte dal Vivo, come nella prefazione dettagliatamente descritto, è il Circuito Regionale Multidisciplinare riconosciuto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo e dalla Regione Piemonte, e la Lavanderia a Vapore – Centro di residenza per la danza di Collegno – è il luogo deputato alla sperimentazione artistica e culturale mediante i linguaggi performativi (danza, teatro e circo contemporaneo). Tra le principali aree in cui la Fondazione opera vi è quella dell’innovazione didattica, nella quale il progetto Media Dance Plus si colloca, e intorno alla quale è stata istituita dal 2020 una collaborazione scientifica con l’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Media Dance Plus, attraverso la duplice formazione rivolta sia agli studenti sia agli insegnanti¹² delle due scuole europee secondarie coinvolte, ha inteso promuovere a livello internazionale la sperimentazione di una metodologia didattica innovativa attraverso l’utilizzo di linguaggi espressivi, artistici e creativi. In particolare, per gli insegnanti è stata proposta una formazione esperienziale con interventi pedagogici sensibili alla dimensione corporea e ai linguaggi performativi nei processi di apprendimento-insegnamento, unitamente all’intervento di coreografi esperti in processi di innovazione didattica mediante la danza. Per gli studenti, parallelamente, è stato realizzato un percorso formativo immersivo condotto da un coreografo esperto, mediante metodologie attive e partecipate, ingaggianti e coinvolgenti, nel quale i ragazzi hanno avuto la possibilità di esplorare e approfondire temi e sfide complesse del contemporaneo.

La realizzazione di un percorso comune, attraverso l’applicazione della medesima metodologia – con una residenza d’artista svolta presso il liceo italiano e una presso il liceo francese, per un totale di 33 ore con gli studenti e 12 con gli insegnanti (per ciascuna delle due realtà coinvolte) –, ha consentito ai

modo che il multiculturalismo, lo spirito di apertura e la ricerca dell’eccellenza contribuiscano alla crescita e allo sviluppo dei propri studenti. Per approfondire, cfr. Box a p. 118.

¹¹. Cfr. Nel presente testo *Le voci del comitato scientifico*.

¹². Per non appesantire il testo, qui e in tutto il volume, si utilizzeranno i termini “studenti, ragazzi, giovani, insegnanti” da intendersi sempre nella doppia accezione di studenti e studentesse, ragazzi e ragazze, ecc.



“Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education (University of Milan-Bicocca) and the Media Dance Scientific Committee¹¹. The focus of the project was the enhancement, in school contexts, of the body dimension and the performing arts as languages aimed at fostering the development of expressive and creative potential in individuals, in relationships, and in groups (Gamelli, 2011; Antonacci, Guerra and Mancino, 2015; Antonacci and Rossoni, 2016; Caputo and Pinelli, 2019; Gamelli and Mirabelli, 2019; Antonacci and Schiavone, 2021; Ferri, 2022a).

The foundation Fondazione Piemonte dal Vivo, as described in detail in the preface, is the Regional Multidisciplinary Circuit recognised by the Ministry of Cultural Heritage and Activities and Tourism and the Piedmont Region, and the Lavanderia a Vapore – a residence centre for dance in Collegno – is a place for artistic and cultural experimentation through performative languages (dance, theatre and contemporary circus). One of the main areas in which the Foundation operates is didactic innovation, which is the framework for the Media Dance Plus project and has been the focus of a scientific collaboration with the University of Milan-Bicocca since 2020.

Media Dance Plus, through dual training aimed at both students and teachers¹² at the two European secondary schools involved, aimed to promote, at international level, experimentation with innovative teaching methodology through the use of expressive, artistic and creative languages. In particular, experiential training was proposed for teachers with pedagogical approaches that are sensitive to the body and to performative languages in learning-teaching processes, together with the participation of choreographers who are experts in dance-based didactic innovation processes. For the students, at the same time, an immersive training course was conducted by an experienced choreographer, using active and participatory engaging methodologies, in which the students had the opportunity to explore and investigate complex contemporary themes and challenges.

The creation of a shared approach, through the application of the same methodology – with an artist residency held at the Italian secondary school and another at the French secondary school, for a total of 33 hours with the students and 12 with the teachers (for each of the two schools involved) – enabled the two institutions and the entire network of partners involved to share good practices and create internationalisation processes. The goal of

a spirit of openness and the pursuit of excellence contribute to the growth and development of its students. For more details, see box at p. 119.

¹¹. See in this text *Voices of the Scientific Committee*.

¹². To avoid overly complicating the text, the terms ‘students’, ‘young people’ and ‘teachers’ will be used here and throughout the volume without specifying gender.



due istituti e a tutta la rete dei partner coinvolti di condividere buone pratiche e creare percorsi di internazionalizzazione. L'obiettivo di Media Dance Plus è stato infatti quello di promuovere la condivisione di un modello di didattica innovativo, basato sul riconoscimento della corporeità come strumento comunicativo, dialogico e manifestante nuovi modi di approcciarsi alla relazione insegnante-studenti. Unitamente, il progetto si è direzionato verso attività di formazione in grado di contribuire a migliorare nel corpo docente la comprensione, l'attivazione e la valorizzazione dei propri studenti, mediante l'utilizzo di metodologie e linguaggi altri, come quelli espressivi e performativi.

In merito alla scelta dei progetti artistici, questa è stata fatta con gli insegnanti di ciascuno dei due istituti liceali attraverso una pre-selezione di 10 progetti per classe. La scelta definitiva è stata successivamente operata dai docenti insieme agli studenti, con il supporto alla presentazione delle residenze artistiche di esperti della Lavanderia a Vapore e de La Briqueterie.

Nello specifico, in Italia, la residenza artistica selezionata è stata quella del coreografo e performer Salvo Lombardo¹³, artista associato presso la Lavanderia a Vapore, articolatasi a partire dal suo progetto artistico di ricerca e creazione multimediale "АМОР". Il progetto nasce dal desiderio di indagare il concetto di potere: cos'è il potere? Come si manifesta il potere? Qual è la sua micro-fisica? Come il potere muove e trasforma i corpi? Quali sono le sue articolazioni? È a partire da queste domande che docenti e studenti sono stati invitati a indagare, dialogare e riflettere circa il tema del potere e le sue implicazioni all'interno del contesto scolastico, con l'obiettivo di guardare alla pratica educativa in stretta connessione con una lettura critica di natura politica della società contemporanea. Come ricorda Paulo Freire «l'educazione [infatti] è politica perché richiede sempre decisione, scelta, intervento per favorire il cambiamento e la speranza di credere il cambiamento possibile: la mia presenza di insegnante, che non può passare inosservata agli occhi degli alunni durante la lezione o la scuola, è [dunque] di per sé una presenza politica» (p. 10, 2014).

Analogamente, in Francia, la residenza artistica selezionata è stata quella della coreografa e performer Valeria Giuga¹⁴ che, in collaborazione con lo scrittore e drammaturgo Anne-James Chaton, ha sviluppato un progetto incentrato sul tema del conflitto: "Dalla disputa al dialogo". Attraverso un'opera di traduzione semantica di materiali selezionati dai ragazzi, e provenienti da diversi medium espressivo/linguistici, l'intervento artistico si è fatto guida per un'esplorazione performativa del tema del conflitto che ha consentito agli

¹³. Per approfondire, cfr. <https://www.salvolombardo.org/>.

¹⁴. Per approfondire, cfr. <https://www.labriqueterie.org/artistes/valeria-giuga-anne-james-chaton>.

Media Dance Plus was to promote sharing of an innovative teaching model based on the recognition of corporeality as a communicative, dialogic tool that permits new ways of approaching the teacher-student relationship. At the same time, the project focused on training activities for the teaching staff that could contribute to improving the understanding, engagement and development of their students through the use of other methodologies and languages, such as those involving expression and performance.

Art projects were chosen with the teachers of each of the two secondary schools through a pre-selection of 10 projects per class. The final choice was then made by the teachers together with the students, with the support of the presentation of artist residencies by experts from the Lavanderia a Vapore and La Briqueterie.

Specifically, in Italy, the selected artist residency was that of the choreographer and performer Salvo Lombardo¹³, an associate artist at the Lavanderia a Vapore, who drew on his artistic research project and multimedia creation 'AMOЯ'. The project stems from a desire to investigate the concept of power: what is power? How is power manifested? What is its microphysics? How does power move and transform bodies? What are its articulations? Starting with these questions, teachers and students were invited to investigate, dialogue and reflect on the theme of power and its implications within the school context, with the aim of considering educational practice in close connection with a critical political reading of contemporary society. As Paulo Freire reminds us, education is political because it always requires decision, choice and intervention to foster change and the hope of believing that change is possible: my presence as a teacher, which cannot pass unnoticed in the eyes of pupils during class or school, is, therefore, in itself a political presence (2014).

Similarly, in France, the selected artist residency was that of the choreographer and performer Valeria Giuga¹⁴ who, in collaboration with the writer and playwright Anne-James Chaton, developed a project centred around the theme of conflict: "*From dispute to dialogue*". Through a work of semantic translation of materials selected by the students, originating from different expressive/linguistic mediums, the artistic intervention served as a guide for a performative exploration of the theme of conflict that allowed the students to encounter several contemporary themes – first and foremost, current international war events – and broaden and complexify their outlook, focusing on mediation processes and interpersonal relations.

¹³. For more details, see <https://www.salvolombardo.org/>.

¹⁴. For more details, see <https://www.labriqueterie.org/artistes/valeria-giuga-anne-james-chaton>.



studenti di incontrare alcuni temi del contemporaneo – in primis le vicende belliche internazionali in corso – e allargare, complessificare lo sguardo, ponendo il focus sui processi di mediazione e sulle relazioni interpersonali.

Durante il corso dell'intero progetto l'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, a partire dal framework teorico de il Manifesto *Una scuola*¹⁵ (Antonacci e Guerra, 2014), ha avuto il ruolo di monitorare e supervisionare scientificamente e pedagogicamente i percorsi, le attività e la metodologia sperimentata. I risultati, congiuntamente alla documentazione del processo e alla lettura e analisi dei dati raccolti di cui il presente volume intende essere testimonianza, sono stati inoltre disseminati nella forma di un corso di formazione online – rivolta sia ai docenti delle due scuole coinvolte nel progetto sia ai docenti di ogni altra scuola –, mediante piattaforma digitale¹⁶ fruibile in lingua inglese, con l'intento di condividere buone pratiche e implementare, al contempo, percorsi di internazionalizzazione.

¹⁵. Cfr. Paragrafo 1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto “*Una scuola*”.

¹⁶. Cfr. <https://www.mediadanceplus.eu/learn/>.



Throughout the course of the project, the team from the ‘Riccardo Massa’ Department of Human Sciences for Education, starting from the theoretical framework of the *Una scuola Manifesto*¹⁵ (Antonacci e Guerra, 2014), were responsible for scientifically and pedagogically monitoring and supervising the procedures, activities and tested methodology. The results, together with the documentation of the process and the reading and analysis of the collected data to which this volume is designed to bear witness, were also disseminated in the form of an online training course – aimed both at the teachers of the two schools involved in the project and at the teachers of any other school – via a digital¹⁶ platform accessible in English, with the intention of sharing good practices and implementing internationalisation processes at the same time.

¹⁵. See Section 1.3 A theoretical framework for innovation: the *Una scuola Manifesto*.

¹⁶. See <https://www.mediadanceplus.eu/learn/>.



1.

**Arti performative
per l'innovazione didattica:
uno sguardo
alla letteratura**

1.

**Performing arts
for educational innovation:
a literature
overview**

1.1 Sul fenomeno delle residenze artistiche a scuola

L'arte è uno stato d'incontro.

Nicolas Bourriaud in *Estetica relazionale*

La struttura del progetto *MediaDance Plus* ha previsto l'ingresso dei linguaggi performativi, in particolare coreutici, in contesti scolastici, attraverso una specifica modalità immersiva – in termini sia di durata temporale che di impatto relazionale – che è quella delle residenze artistiche.

A livello internazionale, la letteratura scientifica sulla sperimentazione di metodologie didattiche innovative attraverso l'utilizzo di linguaggi espressivi, artistici e creativi è vasta e variegata, e comprende studi afferenti a diverse discipline. Altrettanto variegata sono le modalità con cui si realizza l'innesto e l'incontro tra tali linguaggi e la forma scuola (Vincent, 1980; Vincent et alii 1994, 2012; Massa, 1997; Margiotta, 2016; Antonacci & Guerra, 2020b): tra queste troviamo il fenomeno delle residenze artistiche.

Per “residenza artistica” a scuola si intende l'ingresso di un artista nel contesto scolastico, per un periodo di tempo definito, all'interno del quale è chiamato a lavorare a uno specifico progetto (solitamente concordato e co-progettato con la comunità scolastica) o su un tema particolare, attraverso la mediazione del linguaggio artistico. Questa modalità di incontro tra performativo e scolastico si inserisce in un più ampio movimento di innovazione del sistema dello spettacolo che lega società e arte¹⁷, performatività e territori – intesi come “paesaggi di relazioni”, tessuti vivi che l'artista può

¹⁷. Cfr.: <https://www.residenzeartistiche.it/progetto>
https://www.fitzcarraldo.it/ricerca/pdf/residenze_monitoraggio_2016_report.pdf



Ph Andrea Macchia, 2022



Ph Andrea Macchia, 2022

1.1 On the phenomenon of artist residencies at school

Art is a state of encounter.

Nicolas Bourriaud in *Estetica relazionale*

The structure of the Media Dance Plus project involved the entry of performative languages, especially choreographic languages, into school contexts, through a specific immersive approach – in terms of both time duration and relational impact –, namely that of art residencies.

At an international level, scientific literature on experimentation with innovative teaching methodologies through the use of expressive, artistic and creative languages is vast and varied, and includes studies from various disciplines. Equally varied are the ways in which the engagement and encounter between such languages and the school format occurs (Vincent, 1980; Vincent et alii 1994, 2012; Massa, 1997; Margiotta, 2016; Antonacci & Guerra, 2020b): these include the phenomenon of artist residencies.

An ‘artist residency’ at a school refers to the entry of an artist into the school context for a defined period of time, during which they are required to work on a specific project (usually agreed and co-designed with the school community) or on a particular theme, through the mediation of artistic language. This form of encounter between the performative and the scholastic is part of a broader movement of innovation within the performing arts system that links society and art¹⁷, performativity and local areas – understood as ‘landscapes of relations’, living tissues that the artist

¹⁷. See <https://www.residenzeartistiche.it/progetto>
https://www.fitzcarraldo.it/ricerca/pdf/residenze_monitoraggio_2016_report.pdf

contribuire a riconnettere e riattivare attraverso la sua opera. Un rinnovamento non solo artistico ma anche etico e sociale.

Questo motore performativo ha anzitutto l'obiettivo di creare ibridazioni tra le discipline, di generare contaminazioni che, entrando in contatto con la comunità di riferimento, possano produrre buone pratiche di vivere civile, oltre che sperimentazioni artistiche esportabili e replicabili anche in altri contesti. Le residenze, infatti, fanno parte diretta di quell'importante fenomeno culturale iniziato negli anni Settanta del secolo scorso, portato avanti da compagnie e centri performativi che hanno saputo diffondersi in territori geografici e culturali spesso depauperati, periferici, dissodando terreni difficili sul piano sociale e arrivando a consolidarsi con pratiche di rinnovamento dei linguaggi, dei contesti e degli spettatori. Un'arte *relazionale*, come viene definita da Nicolas Bourriaud (2010), che assume come orizzonte teorico la sfera delle interazioni umane e il suo contesto sociale piuttosto che l'affermazione di uno spazio autonomo e privato. Un'arte, questa, che negli anni, intrecciandosi ai mutamenti sociali e culturali, ha saputo restituire piena dignità alla ricerca performativa (Pontremoli, 2018), sottraendola alla nicchia dell'autoreferenzialità.

Da un punto di vista geografico, il fenomeno delle residenze artistiche all'interno dei contesti scolastici è diffuso e consolidato in territorio anglosas-



Ph Andrea Macchia, 2022

can help reconnect and reactivate through their work. A renewal that is not only artistic, but also ethical and social.

This performative engine aims above all to create hybridisations between disciplines, to generate contaminations which, by coming into contact with the community in question, can produce good civil living practices, as well as artistic experiments that can be exported and replicated in other contexts. Indeed, residencies are a direct part of the important cultural phenomenon that began in the 1970s, pursued by companies and performance centres that managed to penetrate often impoverished, peripheral geographic and cultural areas, breaking socially difficult ground and consolidating with practices of renewing languages, contexts and spectators. A *relational* art, as it has been defined by Nicolas Bourriaud (2010), which takes as its theoretical horizon the sphere of human interactions and its social context, rather than the assertion of an autonomous and private space. Over the years, this art, interweaving with social and cultural changes, has restored full dignity to performative research (Pontremoli, 2018), removing it from the niche of self-referentiality.

From a geographical standpoint, the phenomenon of artist residencies within school contexts is widespread and well-established in the English-speaking world



Ph Andrea Macchia, 2022

sone e in diversi paesi europei¹⁸, e anche in Italia¹⁹ si stanno da tempo sviluppando progetti sperimentali in tal senso²⁰. Nei diversi paesi, sono in atto molteplici sperimentazioni atte a valorizzare l'incontro tra la dimensione artistica e quella educativa: incontro che si incarna nell'attiva, materiale e corporea presenza di un artista all'interno dell'istituzione scolastica, sia essa dell'infanzia, primaria o secondaria.

Dal punto di vista teorico ed empirico, tale fenomeno è stato studiato da diversi autori e da molteplici prospettive disciplinari; a partire da una ricognizione dei risultati reperibili nella letteratura scientifica, è possibile suddividere il materiale di questo variegato panorama in tre macro-aree principali.



Ph Andrea Macchia, 2022

¹⁸. A titolo solo esemplificativo e consapevole della parzialità dei riferimenti presentati, si citano di seguito alcuni progetti realizzati in ambito internazionale. In Inghilterra l'Arts Council of England, insieme a tre fondazioni private, ha fondato l'"Air – Artist in Residence" (<https://www.artistsinresidence.org.uk/>) – un programma che mira a portare residenze d'artista di alta qualità nelle scuole, promuovendo lo sviluppo di curricula artistici e facilitando la co-progettazione tra artisti, scuole e studenti.

Un simile scenario è presente in Australia, in cui l'Air è presente e attivo dal 2008.

In Francia il MET, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - ha pubblicato, nel 2010, una circolare (n° 2010-032 del 5 marzo 2010) in cui inquadra, regola ed evidenzia il valore artistico e pedagogico delle residenze d'artista a scuola, distribuite in tutto il territorio nazionale (<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/10/mene1003709c.htm>).

Anche la Spagna è un contesto fertile e ricco di sperimentazione di residenze artistiche a scuola (Palacios, 2020): il volume "Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela" (2021) ricostruisce le molteplici esperienze attive sul territorio nazionale spagnolo. Evidenziamo i programmi "En residencia" (<https://www.enresidencia.org/es/definicion>) e "Levadura. Programa de residencias de creadoras en escuelas" (<https://residenciaslevadura.com/>).

In Portogallo il fenomeno delle residenze artistiche (R-A) è un'iniziativa interministeriale promossa dalla Direção geral da educação, che ogni anno, dal 2016, pubblica le candidature, i risultati delle selezioni e la testimonianza dei progetti sul proprio sito (<https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/resultados-candidaturas-r-2022>).

In Germania, nel 2018, la Fondazione Crespo, insieme al Ministero della Cultura dell'Assia (HKM) e del Ministero della Scienza e dell'Arte dell'Assia (HMWK), ha lanciato il programma "The Flying Artists' Room" (<https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/das-projekt/>), di educazione culturale nelle scuole, a cui è connessa l'organizzazione strutturale delle residenze artistiche (<https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur-macht-schule/angebote-fuer-schulklassen/artists-in-residence>).

¹⁹. I cui antesignani sono le figure degli *atelieristi* introdotti da Loris Malaguzzi in quello che si costituirà come metodo Reggio Children.

²⁰. Si vedano, solo a titolo esemplificativo, i progetti: "Le Murate. Progetti di Arte contemporanea" in collaborazione con il Comune di Firenze (<https://www.murateartdistrict.it/archive/residenze-dartista-nelle-scuole/>) e il sito <https://www.artinresidence.it/it/residenze/>



and in several European countries¹⁸. Even in Italy¹⁹, experimental projects have been developed for some time in this area²⁰. In the various countries, many experiments are under way to enhance the encounter between the artistic and educational spheres: an encounter that is embodied in the active, material and bodily presence of an artist within the school institution, whether it be a nursery, primary or secondary school.

From a theoretical and empirical standpoint, this phenomenon has been studied by various authors and from multiple disciplinary perspectives; based on a review of the results available in the scientific literature, the material in this varied panorama can be divided into three main macro-areas.

¹⁸. By way of example only, fully aware of the partial nature of these references, the following are some of the projects that have been implemented internationally. In England the Arts Council of England, together with three private foundations, founded the “AIR – Artists in Residence” (<https://www.artistsinresidence.org.uk/>) – a programme aimed at bringing high-quality artist residencies to schools, promoting the development of art curricula and facilitating co-design between artists, schools and students.

The situation is similar in Australia, where AIR has been present and active since 2008.

In France, the MET, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, published, in 2010, a circular (no. 2010-032 of 5 March 2010) in which it frames, regulates and highlights the artistic and pedagogical value of artist residencies in schools, spread throughout the country (<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/10/mene1003709c.htm>).

Spain is also a fertile and rich environment for experimentation with artist residencies in schools (Palacios, 2020): the book “Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela” (2021) reconstructs the many experiences taking place in Spain. We highlight the “En residencia” (<https://www.enresidencia.org/es/definicion>) and “Levadura. Programa de residencias de creadoras en escuelas” programmes (<https://residenciaslevadura.com/>).

In Portugal, the phenomenon of artist residencies (R-A) is an inter-ministerial initiative promoted by the Direção geral da educação, which has been publishing applications, selection results and project testimonials on its website every year since 2016 (<https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/resultados-candidaturas-r-2022>).

In Germany, in 2018, the Crespo Foundation, together with the Hessian Ministry of Culture (HKM) and the Hessian Ministry for Science and the Arts (HMWK), launched “The Flying Artists’ Room” programme (<https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/das-projekt/>) for cultural education in schools, which is linked to the structural organisation of artist residencies (<https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur-macht-schule/angebote-fuer-schulklassen/artists-in-residence>).

In reference to the German experiences, two reports have been published which are available online and document the phenomenon, methodology and produced output (see “Artists in Residence an Schulen. Erfahrungen teilen”, edited by J. Hangartner, and “Artist-in-Residence an Schulen. Kunst und Schule miteinander denken”, edited by N. Berner).

¹⁹. Their forerunners are the figures of the *atelieristi* introduced by Loris Malaguzzi in what would become known as the Reggio Emilia approach.

²⁰. See, by way of example only, the projects: “Le Murate. Progetti di Arte contemporanea” in collaboration with the Municipality of Florence (<https://www.murateartdistrict.it/archive/residenze-dartista-nelle-scuole/>) and the website <https://www.artinresidence.it/it/residenze/>

1.1.1 Studi dedicati all'impatto delle residenze artistiche sugli studenti

a) Focus sul processo di apprendimento (e insegnamento)

Diversi studi (Bresler et alii 2000; Ruokonen & Ruismäki, 2015; Ruokonen, 2017; Paris-Romia, 2019) evidenziano l'impatto e il cambiamento che la presenza di un artista a scuola può determinare sulle modalità di apprendimento degli studenti, oltre che come stimolo per il corpo docente rispetto allo sviluppo di nuove strategie di insegnamento. Il contributo di Paris-Romia, in particolare, mostra come, all'interno dello spazio – fisico e di intervento educativo – di un artista a scuola, gli studenti sviluppino maggiore autonomia di azione e maggiore libertà; e che quello stesso spazio di rottura degli equilibri relazionali consueti possa fungere, per gli insegnanti, da rivelatore di nuove modalità didattiche e di apprendimento. Altre ricerche mettono in evidenza come l'esplicita collaborazione tra artisti ed insegnanti e l'impiego di linguaggi artistici nei processi scolastici inneschino significativi sviluppi delle competenze sociali, di apprendimento e del senso di autoefficacia di bambini (Ruokonen & Ruismäki, 2015) e ragazzi (Ruokonen, 2017).

b) Focus su engagement e autonomo sense-making

Molteplici studi, come quello condotto da Bresler e colleghi (2000), mettono in luce l'impatto che le residenze d'artista hanno sugli studenti coinvolti. Trattare alcuni argomenti grazie al medium artistico favorisce nei ragazzi lo sviluppo di connessioni con esperienze personali, contribuendo a innalzare il livello di coinvolgimento (engagement) e stimolare, al contempo, processi di produzione di significato (meaning-making) autonomi. La presenza dell'artista in residenza può, infatti, facilitare gli studenti ad assumere un ruolo attivo rispetto al tema trattato e ad esercitare le proprie capacità di pensiero critico mentre stabiliscono connessioni personali con l'argomento. A riguardo, il contributo statunitense di Hunter-Donigera e Berlinsky (2017) mostra come l'innesto di residenze artistiche all'interno di istituzioni scolastiche aumenti il livello di coinvolgimento (engagement) degli studenti anche in termini di riflessione, espressione, esplorazione, concentrazione, impegno e comprensione delle discipline.

Altri contributi evidenziano, inoltre, il ruolo che l'impiego dei linguaggi artistici a scuola – in particolare legati alla formula *residenza* – avrebbe nella promozione dello sviluppo di competenze trasversali (relazionali, comunicative, di problem solving) negli studenti, alimentando, in particolare, la facoltà immaginativa e la connessione tra la componente affettiva e quella cognitiva nei processi creativi e di apprendimento (Eisner, 1982).

1.1.1 Studies on the impact of artist residencies on students

a) Focus on the learning (and teaching) process

Several studies (Bresler et alii 2000; Ruokonen & Ruismäki, 2015; Ruokonen, 2017; Paris-Romia, 2019) highlight the impact and change that the presence of an artist in a school can produce with regard to students' learning methods, while also acting as a stimulus for the teaching staff to develop new teaching strategies. Paris-Romia's work, in particular, shows how, within the physical and educational intervention space of an artist at a school, students develop greater autonomy of action and more freedom; and how and this space of *disruption* of the usual relational balances can act, for teachers, as a means of revealing new ways of teaching and learning. Other research shows how explicit collaboration between artists and teachers and the use of artistic languages in school processes trigger significant developments in children's (Ruokonen & Ruismäki, 2015) and young people's social and learning skills and sense of self-efficacy (Ruokonen, 2017).

b) Focus on engagement and autonomous sense-making

Several studies, such as the one conducted by Bresler and his colleagues (2000), highlight the impact that artist residencies have on the students involved. Addressing certain topics through the medium of art encourages young people to develop connections with personal experiences, helping to raise the level of engagement and at the same time stimulating autonomous meaning-making processes. The presence of the artist-in-residence can actually facilitate students to take an *active role* in relation to the subject matter and to exercise their own critical thinking skills *while* making personal connections with the topic. In this regard, the US study by Hunter-Donigera and Berlinsky (2017) shows how the inclusion of artist residencies within educational institutions also increases the level of student engagement in terms of reflection, expression, exploration, concentration, commitment and understanding of subjects.

Other studies also highlight the role that the use of artistic languages at school – particularly linked to the *residency* formula – plays in promoting the development of soft skills (relational, communicative, problem-solving) in students, nurturing, in particular, the imaginative faculty and the connection between the affective and cognitive components in creative and learning processes (Eisner, 1982).

1.1.2 Studi dedicati all'impatto delle residenze d'artista sugli insegnanti

a) Focus sull'acquisizione di competenze artistiche

In diversi studi – come quello condotto da Hunter, Mary, Baker, e Nailon (2014) in una ricerca connessa alla rete “AiR - Artist in Residence”, attivata dal governo australiano nel 2008 – viene rilevata una crescita del *capitale creativo* (Fisher, 2004) degli insegnanti coinvolti. La ricerca presentata dagli autori mostra, infatti, come i docenti abbiano acquisito nel corso della residenza *nuove competenze e conoscenze artistiche*, percependo un miglioramento del proprio “sé creativo” e del senso di familiarità con strumenti artistici per la didattica.

b) Focus sull'acquisizione di competenze pedagogiche e relazionali

In un altro studio australiano, Hunter, Baker & Nailon (2014), si sottolinea come le residenze artistiche consentano ai docenti coinvolti di acquisire nuove competenze nel *costruire relazioni*, sia attraverso una modificazione di setting, fisico e relazionale – che permette di “togliere le lenti da insegnante” per osservare con sguardo nuovo i ragazzi e i temi da loro espressi – sia attraverso la consapevolezza di nuove opportunità relazionali che lo stare su un piano collaborativo con artisti e studenti comporta (“partenariati creativi”). La ricerca condotta dagli studiosi australiani ha, inoltre, messo in luce come le residenze artistiche abbiano offerto contemporaneamente, a studenti e insegnanti, la possibilità di avvicinarsi alla propria sfera personale ed emotiva, sviluppando degli *insight* difficilmente rintracciabili nelle consuete relazioni e attività in classe. Lo studio rileva come il progetto abbia incrementato il bagaglio degli insegnanti di «diversi stili educativi e di insegnamento che incoraggiano un apprendimento esperienziale e ‘intrinseco’, che, rispetto ad alcuni approcci tradizionalmente impiegati, risulta potenzialmente più collaborativo, creativo, non competitivo e inclusivo» (Hunter, Baker & Nailon, 2014, p.83).

L'esperienza, in particolare, è stata utile per cogliere e valorizzare «il principio sottostante [al lavoro degli artisti], affinché l'insegnante possa generare un proprio metodo di insegnamento e un apprendimento creativo» (Hatcher, 2011, p. 405). L'elemento di rilievo, infatti, è che ciò non ha implicato solamente la possibilità di replicare l'esperienza pratica, ma, al contrario, ha permesso l'innescò di un «ricco lavoro intellettuale», di «riconcettualizzazione» dei processi avviati dagli artisti coinvolti, consentendo agli insegnanti di dare un «nuovo senso pedagogico» al proprio modo di fare scuola.

1.1.2 Studies on the impact of artist residencies on teachers

a) Focus on the acquisition of *artistic skills*

Various studies – such as that conducted by Hunter, Mary, Baker, and Nailon (2014) in research connected to the ‘AiR - Artists in Residence’ network, launched by the Australian government in 2008 – note an increase in the *creative capital* (Fisher, 2004) of the teachers involved. Indeed, the research presented by the authors shows how teachers acquired *new artistic skills and knowledge* during their residency, perceiving an improvement in their ‘creative self’ and familiarity with artistic tools for teaching.



Ph. Andrea Mecchia, 2022

b) Focus on the acquisition of *pedagogical and interpersonal skills*

Another Australian study by Hunter, Baker & Nailon (2014) emphasises how artist residencies enable the teachers involved to acquire new skills in *building relationships*, both through a change of physical and relational setting – which allows them ‘to remove the teacher’s lens’ in order to observe the pupils and the themes they express with a new gaze – and through the awareness of new relational opportunities resulting from being on a collaborative level with artists and students (‘creative partnerships’). The research conducted by the Australian academics also highlighted how artistic residencies offered students and teachers an opportunity to engage with their personal and emotional spheres at the same time, developing insights that are rarely found in conventional classroom relationships and activities. The study found that the project increased teachers’ knowledge of different educational and teaching styles that encourage experiential and ‘intrinsic’ learning, which is potentially more collaborative, creative, non-competitive and inclusive than certain approaches that are traditionally employed (Hunter, Baker & Nailon, 2014).

The experience, in particular, was helpful in understanding and appreciating the underlying principle [of the artists’ work], so that the teacher can create their own teaching method and creative learning (Hatcher, 2011). The important element is that this did not only involve the possibility of replicating the practical experience, but, on the contrary, triggered a “rich intellectual work” of “reconceptualization” of the processes initiated by the artists involved, enabling teachers to give a “new pedagogical sense” to their schooling.

1.1.3 Studi dedicati all'impatto sul sistema-scuola

a) Fare comunità

In ulteriori contributi (Stephens, 2001; Rabkin & Redmond, 2004; Pringle, 2009; Lee, 2013) emerge come le residenze d'artista consentano di creare “partnership comunitarie” tra insegnanti e operatori e di generare culture potenzialmente trasformative all'interno della scuola, diventando così volano per una rivisitazione critica del modello trasmissivo della didattica tradizionale. Gli autori, in particolare, individuano nel senso di ingaggio e di *urgenza* che il processo creativo innesca, un elemento chiave per *motivare* e *stimolare* gli studenti (Hunter-Donigera & Berlinskyb, 2015): la residenza artistica attiva, infatti, un modello di apprendimento esperienziale (Dewey, 2014), strettamente legato a un *fare collettivo*, agganciato a un compito di realtà autentico e sfidante (Marchesi, 2018). L'esperienza artistica è, nel suo essere, autotelica e immersiva, rende possibile, a chi la attraversa, di vivere un'esperienza di flusso (Csikszentmihalyi, 1990; Antonacci, 2019), in cui sperimentare il *piacere* di sentirsi immersi in un *altrove comune*, unito al *piacere* di agire collettivamente (Marchesi & Marmo 2019).



Ph Andrea Macchia, 2022

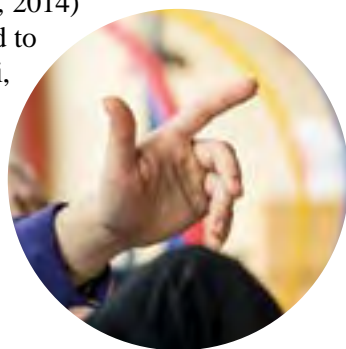
b) Cambiare la forma scuola

Nell'ambito dei contributi che analizzano l'impatto innovativo che le residenze artistiche sono in grado di innescare a livello politico e istituzionale, si trovano diversi studi francesi, come quelli condotti da Rupp (2015) e Filiod (2018). Il contributo di Filiod, in particolare, muove da un inquadramento istituzionale, con riferimento a norme ministeriali francesi in merito all'introduzione di residenze d'artista a scuola, per poi procedere attraverso un'interpretazione strutturalista del cambiamento che tali interventi artistici sono in grado di provocare nell'istituzione formativa. Lo studio non si focalizza tanto sull'intreccio tra linguaggio artistico e didattica, quanto, piuttosto, sulla capacità che le residenze artistiche avrebbero di *cambiare la forma scuola* nella sua struttura intrinseca. Il contributo sottolinea, nello specifico, quali trasformazioni subisce lo *spazio materiale e relazionale* della scuola nel momento in cui un artista entra a far parte della sua architettura, evidenziando un cambiamento *performativo* della *forma scuola* tradizionale rispetto alla sua organizzazione spazio-temporale.

1.1.3 Studies on the impact on the school system

a) Building a community

Other studies (Stephens, 2001; Rabkin & Redmond, 2004; Pringle, 2009; Lee, 2013) reveal how artist residencies enable the creation of “community partnerships” between teachers and professionals, generating potentially transformative cultures within the school, thus becoming a driving force for a critical review of the transmissive model of traditional education. The authors, in particular, identify – in the sense of engagement and *urgency* that the creative process triggers – a key element to *motivate* and *stimulate* students (Hunter-Donigera & Berlinskyb, 2015): the artist residency activates a model of experiential learning (Dewey, 2014) that is closely linked to *collective action*, anchored to an authentic and challenging reality task (Marchesi, 2018). The artistic experience is, intrinsically, autotelic and immersive, making it possible, for those who undergo it, to have an experience of flux (Csikszentmihalyi, 1990; Antonacci, 2019) in which to enjoy the *pleasure* of being immersed in a *shared elsewhere*, combined with the *pleasure* of collective action (Marchesi & Marmo 2019).



b) Changing the school format

Studies analysing the innovative impact that artist residencies can trigger at a political and institutional level include several French studies, such as those conducted by Ruppin (2015) and Filiod (2018). Filiod’s study, in particular, starts from an institutional framework, with reference to French ministerial regulations concerning the introduction of artist residencies in schools, and then pursues a structuralist interpretation of the change that such artistic interventions can bring about in the educational institution. The study does not focus so much on the interweaving of artistic language and didactics, but rather on the ability that artist residencies have to *change the school format* in its intrinsic structure. The study specifically emphasises the transformations that the school’s *material and relational space* undergoes when an artist becomes part of its architecture, highlighting a *performative* change in the traditional *school format* with respect to its spatio-temporal organisation.



1.2 Residenze artistiche a scuola e linguaggio coreutico

Il posto della danza è nelle case, per le strade, nella vita.

Maurice Bèjart in *Lettere a un giovane danzatore*

Nell'ambito dei progetti di residenze artistiche realizzate in contesti scolastici, spiccano le collaborazioni con professionisti del linguaggio coreutico – coreografi, danzatori o performer – che intessono con gli istituti scolastici collaborazioni e progetti sinergici²¹. Le ricerche dedicate a questo ambito confermano i risultati presentati nel precedente paragrafo relativi agli impatti – sugli studenti, sui docenti, sul sistema scuola – provocati dall'ingresso di un artista a scuola, arricchendoli di specificità relative al linguaggio coreutico. Seppure la danza ricopra ancora un ruolo marginale (laddove non assente) nel curriculum scolastico di ogni ordine e grado (Klein, 2007), la ricerca scientifica interpreta la danza, all'interno del contesto scuola, come un mezzo potente per coltivare la capacità di pensiero critico, la comprensione, la rappresentazione simbolica e l'espressione di sé (Hanna, 2008), oltre che un valido strumento per acquisire consapevolezza corporea e spaziale, contribuendo allo sviluppo di uno spirito cooperativo e di comunità.

Di seguito, proveremo a mettere in rilievo tre tematiche ricorrenti e trasversali riscontrate nei dati di letteratura.

²¹. A titolo solo esemplificativo e consapevole della parzialità dei riferimenti presentati, si citano qui alcuni recenti progetti di residenze artistiche europee tenute da danzatori e performer in contesti scolastici e reperibili sul web.

Rispetto al contesto italiano, evidenziamo il progetto “Media Dance” <https://www.lavanderiavaapore.eu/2020/07/31/media-dance-innovazione-didattica/> e il progetto “LAIVin” <https://progettolaivin.it>.

In ambito francese portiamo all'attenzione alcuni progetti di residenze artistiche che hanno impiegato il linguaggio coreutico in contesti di scuola primaria http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=eed0c6320a4926a5b-b214e700d36d3a529c20261&file=fileadmin/sites/cult_ens/upload/cult_ens_super_editor/cult_ens_editor/documents/Decret/Residences_d_artistes/RA_Selectionnees_2021_2022_Internet.pdf, presso scuole superiori di primo grado <https://seinesaintdenis.fr/In-Situ-artistes-en-residence-dans-les-colleges>, e, infine, presso realtà liceali https://www.saintbrieuc-armor-agglo.bzh/fileadmin/user_upload/appele_a_projet_de_residence_en_milieu_scolaire.pdf

Un'ulteriore raccolta di recenti progetti è disponibile sul sito di “Creation en cours” (<https://www.ateliersmedicis.fr/label/creation-en-cours-679>).

In merito al contesto spagnolo, segnaliamo questo portale in cui vengono documentati alcuni progetti di residenze artistiche condotti da coreografi e performer <https://www.enresidencia.org/es/edicion/13a-edicion-2021-2022/residencias>.

Infine, rispetto all'ambito anglosassone, segnaliamo il sito dell'Arts Council <https://www.artscouncil.org.uk/blog/dance-game-changer> e alcuni progetti residenziali in contesti scolastici <https://theplace.org.uk/work-with-us/schools-and-colleges>.

1.2 Artist residencies at school and choreographic language

The place of dance is in homes, in the streets, in life.

Maurice Bèjart in *Letters to a Young Dancer*

Within the framework of artist residency projects created in school contexts, particularly notable collaborations involve choreographic language professionals – choreographers, dancers and performers – who establish collaborations and synergistic projects with educational institutions²¹. The research devoted to this area confirms the results presented in the previous section concerning the impact – on students, teachers and the school system – caused by the entry of an artist into the school, enriching them with specific qualities relating to the language of choreography. Although dance still plays a marginal role (where not absent) in the school curriculum at all levels (Klein, 2007), scientific research interprets dance, within the school context, as a powerful means of cultivating critical thinking skills, understanding, symbolic representation and self-expression (Hanna, 2008), as well as a valid tool for acquiring bodily and spatial awareness, contributing to the development of a cooperative and community spirit.

Below, we will seek to highlight three recurring, cross-cutting themes found in the literature.

²¹ By way of example only, fully aware of the partial nature of these references, the following are some recent projects of European artist residencies conducted by dancers and performers in school contexts that can be found online.

In the Italian context, we highlight the ‘Media Dance’ project <https://www.lavander-iaavapore.eu/2020/07/31/media-dance-innovazione-didattica/> and the ‘LAIVin’ project <https://progettolaivin.it>.

In the French context, we draw attention to a number of artist residency projects that have employed choreographic language in primary schools http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&hash=eed0c6320a4926a5bb214e700d36d3a529c20261&file=fileadmin/sites/cult_ens/upload/cult_ens_super_editor/cult_ens_editor/documents/Decret/Residences_d_artistes/RA_Selectionnees_2021_2022_Internet.pdf.at junior secondary schools <https://seinesaintdenis.fr/In-Situ-artistes-en-residence-dans-les-colleges>. and finally at secondary schools https://www.saintbrieuc-armor-agglo.bzh/fileadmin/user_upload/appel_a_projet_de_residence_en_milieu_scolaire.pdf

A further collection of recent projects is available on the ‘Creation en cours’ website (<https://www.ateliersmedicis.fr/label/creation-en-cours-679>).

In relation to the Spanish context, we highlight this website where several artist residency projects led by choreographers and performers are documented <https://www.enresidencia.org/es/edicion/13a-edicion-2021-2022/residencias>.

Finally, with respect to the British context, we refer to the Arts Council website <https://www.artscouncil.org.uk/blog/dance-game-changer> and several residential projects in schools <https://theplace.org.uk/work-with-us/schools-and-colleges>.

1.2.1 Trasformazione del rapporto con il sapere: embodiment

Diverse ricerche (Geršak & Podobnik, 2019; Leonard, Hall, Herro, 2015) esplorano come il linguaggio coreutico, impiegato da coreografi, performer e danzatori in residenza artistica, sia generativo, a scuola, di una trasformazione nel rapporto con il sapere, l'apprendimento e la conoscenza delle materie. Il linguaggio coreutico ha, infatti, la capacità di alimentare un rapporto *performativo, espressivo, incarnato e rappresentativo* con la conoscenza (Leonard, 2012), come messo in risalto da Leonard e colleghi (2015) in uno studio teso a indagare l'impatto della danza sui processi di alfabetizzazione in una scuola elementare statunitense:

La danza come sapere trasversale detiene anche un potere e un potenziale unici nelle scuole come conoscenza incarnata, forma di indagine, mezzo per sviluppare un'autonoma rappresentazione della conoscenza, perché il corpo danzante funge contemporaneamente da oggetto e soggetto, attore e azione, scrittore e scritto, oratore e discorso, sé e espressione di sé. Il nostro mondo è fatto di simboli e di complessi processi di creazione di significati all'interno e attraverso i media, pertanto ci richiede di fare appello a molteplici alfabetizzazioni per accedervi, interpretarlo e ricrearlo (Ivi, p.2).

Queste ricerche sottolineano come la danza, in termini di sapere trasversale e conoscenza incarnata, possa offrire molteplici occasioni per sviluppare pensiero critico e capacità di analisi, aprendo alla possibilità di espressione e rappresentazione di sé; perché il corpo "dice" nei suoi movimenti, nei suoi rapporti con gli altri e con lo spazio, nella sua estetica e nelle sue identità culturali, sociali e politiche (Greene, 1995; Sheets-Johnstone, 1992).

In tali ricerche, si evidenzia come l'impiego del linguaggio coreutico consenta di attivare processi di *transmediazione del sapere* (Cowan and Albers, 2006; Hoyt, 1992; Jenkins et al., 2006) in grado, da un lato, di promuovere una conoscenza e una rielaborazione profonda del tema trattato, dall'altro, di aumentare l'*agency* degli studenti, consentendo loro di percepirsi attivi protagonisti, di «ampliare il proprio vocabolario multimodale oltre che le pratiche per rappresentare idee, facilitando la creazione di significati a molti livelli» (Leonard, Hall & Herro, 2015, p. 6).

Viene inoltre sottolineato come la residenza artistica di un coreografo a scuola comporti una rottura (disruption) e una sfida nelle normali pratiche scolastiche, creando l'opportunità, per gli studenti, di un'*espressione multimodale di contenuti e conoscenze, in modalità estetiche e creative*. Ci preme inoltre evidenziare come, nei progetti qui riportati, l'utilizzo del linguaggio coreutico

1.2.1 Transforming the relationship with knowledge: embodiment

Various studies (Geršak & Podobnik, 2019; Leonard, Hall, Herro, 2015) explore how the language of choreography, used by choreographers, performers and dancers in artist residencies, generates, at school, a transformation in the relationship with knowledge, learning and subject expertise. Indeed, choreographic language has the capacity to foster a performative, *expressive, embodied and representational* relationship with knowledge (Leonard, 2012), as emphasised by Leonard and his colleagues (2015) in a study investigating the impact of dance on literacy processes in a US elementary school:

Dance as literacy also holds unique power and potential in schools as embodied knowledge, a form of inquiry, a means of developing autonomy, and representing knowledge because the dancing body simultaneously serves as object and subject, enactor and action, writer and the written, speaker and the spoken, self and the expression of self.

Because our world is one of symbols and complex meaning-making within and across media, it requires us to call upon multiple literacies in order to access, interpret, and recreate it (Ivi, p. 2).

These studies emphasise how dance, in terms of cross-cutting expertise and embodied knowledge, can offer numerous opportunities to develop critical thought and analytical skills, opening the possibility of self-expression and self-representation; because the body ‘speaks’ in its movements, in its relations with others and with space, in its aesthetics and in its cultural, social and political identities (Greene, 1995; Sheets-Johnstone, 1992).

In these studies, it is evident that the use of choreographic language makes it possible to enable *knowledge transmediation* processes (Cowan and Albers, 2006; Hoyt, 1992; Jenkins et al., 2006) that can, on the one hand, promote in-depth knowledge and reworking of the subject matter, and, on the other, increase the students’ *agency*, allowing them to perceive themselves as active protagonists, to “expanding their multimodal vocabulary and practices for representing ideas and facilitating meaning-making on many levels” (Leonard, Hall & Herro, 2015, p. 6).

It is also emphasised that a choreographer’s artist residency at a school entails a disruption and challenge in normal school practices, creating an opportunity for students to *express content and knowledge in a multimodal, aesthetic and creative way*. We would also like to emphasise how, in the projects reported here, the use of choreographic language is not so much



non si fonda tanto sullo sviluppo e l'apprendimento di competenze tecniche legate alla danza, quanto piuttosto su principi partecipativi mutuati dal modello della danza di comunità²²: al centro vi è la possibilità concreta di mettere tutti nelle condizioni di danzare, valorizzando, al contempo, i contributi portati da ciascun soggetto partecipante. Come si legge nello studio:

La danza ha fornito un'esperienza incarnata e un sistema di rappresentazione in grado di aprire un ventaglio di possibilità, tra cui un'indagine artistica e di studio dell'esperienza personale, storica, sociale e culturale; per tutti gli studenti, indipendentemente dalle precedenti esperienze di danza (Ibidem, p. 26).

Nella medesima direzione si muove il contributo di Geršak & Podobnik (2019), che testimonia e documenta i risultati di una ricerca interdisciplinare, "Movement and Its Trace", realizzato in collaborazione con un museo del territorio, il cui obiettivo era integrare e collegare danza e arte visiva all'interno del curriculum scolastico di scuola primaria. Durante la residenza artistica, gli studenti hanno esplorato un argomento curricolare (le manifatture) attraverso lo studio dei principi cinetici implicati nel lavoro operaio (spazio, tempo, energia, direzione, forma, percorso, dimensioni, ritmo e peso), incorporando e danzando la linea di produzione di un opificio. I risultati hanno mostrato che, durante il processo di apprendimento attraverso l'esperienza artistica, i partecipanti hanno ampliato il loro campo concettuale in merito all'argomento, acuendone la comprensione e, al contempo, implementando la propria capacità espressiva. Viene rilevato, anche, che il linguaggio coreutico, come pratica performativa a scuola, permette agli studenti di poter *embody a concept* (Gillette & Pietsch, 2016, p. 185) in un processo che favorisce una comprensione e, unitamente, un senso di agency molto forti rispetto ai temi affrontati. Questo perché ne consente una appropriazione interna e intima (un'incorporazione) e al contempo un'espressione all'esterno (Leonard, Hall & Herro, 2015) che aumenta il senso di *empowerment* (Leonard, 2012), individuale e collettivo. La conoscenza, infatti, non è tale se i suoi processi non vengono incorporati dai soggetti e soprattutto se l'esperienza non viene integrata, andando a stratificarsi e a costruire il senso per chi apprende: non esiste apprendimento se esso non viene incorporato, diventando così parte della propria storia (Gamelli, 2011a).

Altri contributi (Giguere, 2006; 2011a) mettono in risalto le particolari strategie di pensiero che la danza stimola negli studenti: la cognizione si attiva

²². Per danza di comunità si fa riferimento a un approccio alla danza nato negli anni '70 del secolo scorso e che può essere riassunto come una grande varietà di esperienze e progetti finalizzati alla diffusione delle pratiche di danza in contesti sociali e educativi (Pontremoli, 2018; Zagatti, 2012, Delfini, 2005).

based on the development and learning of technical dance skills, but rather on participative principles borrowed from the model of community dance²²: central to this is the concrete possibility of enabling everyone to dance, while at the same time enhancing the contributions made by each participant. As stated in the study:

Dance provided an embodied experience and system of representation that offers many possibilities, among them artistic and scholarly inquiry about personal, historical, social, and cultural experience for all students, regardless of previous dance experience (Ibidem, p. 26).

A similar approach is taken in the study by Geršak & Podobnik (2019), which records and documents the results of an interdisciplinary research project, “Movement and Its Trace”, conducted in collaboration with a local museum, which aimed to integrate and link dance and visual art within the primary school curriculum. During the artist residency, the students explored a curricular topic (manufacturing) by studying the kinetic principles involved in workers’ labour (space, time, energy, direction, shape, path, size, rhythm and weight), incorporating and dancing a factory’s production line. The results showed that, during the learning process through the artistic experience, the participants broadened their conceptual scope regarding the subject matter, increasing their understanding and, at the same time, implementing their own expressive capacity. It is also noted that choreographic language, as a performative practice at school, allows students to *embody a concept* (Gilette & Pietsch, 2016, p. 185) in a process that fosters an understanding and, in conjunction, a very strong sense of agency with respect to the topics addressed. This is because it allows for an internal and intimate appropriation (an incorporation) and at the same time an outward expression (Leonard, Hall & Herro, 2015) that heightens the sense of individual and collective *empowerment* (Leonard, 2012). Indeed, knowledge is not such if its processes are not incorporated by the individuals and, above all, if the experience is not integrated, layering and constructing meaning for learners: there is no learning if it is not incorporated, thereby becoming part of one’s history (Gamelli, 2011a).

Other studies (Giguere, 2006; 2011a) highlight the particular thinking strategies that dance stimulates in students: cognition is activated through

²² Community dance refers to an approach to dance that originated in the 1970s and can be summarised as a wide variety of experiences and projects aimed at the dissemination of dance practices in social and educational contexts (Pontremoli, 2018; Zagatti, 2012, Delfini, 2005).

attraverso processi di osservazione, *body thinking*, empatizzazione, riconoscimento dei pattern relazionali e *creative reverie* (Giguere, 2006). Uno studio, condotto dalla stessa autrice e basato su una residenza artistica in due scuole elementari a Philadelphia (Giguere, 2011b), partendo da una cornice di matrice cognitivista mette in evidenza la componente sociale insita nella danza, in grado di innescare opportunità di apprendimento cooperativo e collaborativo.

Da tutt'altra posizione teorica di partenza, ma simile rispetto alle tesi a cui approda, è l'interpretazione della danza come processo di *mimesis* (Scaramuzzo, 2010): trasportare sul piano motorio ciò che si sente, si vede, si percepisce fuori e dentro di noi, significa trovare i modi per dar forma al nostro sentire, non per imitazione o narrazione, ma per quella naturale risonanza empatica con le cose e con gli altri, che ci permette di legare spontaneamente sensazioni tattili, suoni, odori, visioni. A scuola, tutto ciò dà luogo a processi di *sintonizzazione e rispecchiamento* (Ferri, 2021) che creano ulteriormente un senso di gruppo e di intima appartenenza, tra i soggetti coinvolti e il contenuto al centro dell'esplorazione e della ricerca.

1) **Trasformazione del “sense of agency” e sviluppo di un senso sociale**

Molteplici studi mettono a fuoco l'impatto che le residenze artistiche di stampo coreutico hanno sulla componente sociale. Ad esempio, il contributo di Leonard “*Democratic Bodies: Exemplary Practice and Democratic Education in a K-5 Dance Residency*” (2014) evidenzia l'aspetto partecipativo e politico dell'impiego della danza come strumento di coinvolgimento e ingaggio di un'intera comunità scolastica. Il contributo analizza i risultati di un caso di studio condotto presso una scuola primaria: una residenza artistica in cui la danza è entrata come mezzo di esplorazione di contenuti curricolari, permettendo così agli studenti di mettere in forma performativa le conoscenze apprese. Lo studio sottolinea come l'uso della danza in residenza abbia favorito e alimentato caratteristiche chiave dei principi e delle pratiche democratiche. Mirando a un impegno attivo dei giovani cittadini in una società democratica, il contributo evidenzia come il linguaggio della danza abbia coinvolto tutti gli studenti, senza nessuna distinzione di background o di competenza, risultando in questo senso uno strumento altamente inclusivo, facilitatore della partecipazione di tutti gli attori coinvolti.

La danza, inoltre, implica l'innescare di processi di conoscenza dello spazio e dell'ambiente circostante, nonchè l'esercizio di una continua capacità di contrattazione e negoziazione della – mobile e in continuo cambiamento – presenza degli altri nel medesimo spazio: principi democratici, questi, che tramite la danza vengono attivamente *enacted* e *embodied* (Varela, Thompson & Rosch, 1992) dagli studenti.

processes of observation, body thinking, empathy, relational pattern recognition and *creative reverie* (Giguere, 2006). One study, conducted by the same author and based on an artist residency in two elementary schools in Philadelphia (Giguere, 2011b), highlights, starting from a cognitivist framework, the social component inherent in dance, which can trigger cooperative and collaborative learning opportunities.

Starting from a completely different theoretical position, but nevertheless arriving at a similar thesis, is the interpretation of dance as a process of *mimesis* (Scaramuzzo, 2010): transporting on the motor plane what we feel, see, and perceive both outside and within us means finding ways to give form to our feeling, not through imitation or narration, but through that natural empathic resonance with things and with others, which allows us to spontaneously connect tactile sensations, sounds, smells and sights. At school, all this gives rise to processes of *attunement and mirroring* (Ferri, 2021) that further create a sense of belonging to a group and intimate togetherness between those involved and the content at the centre of the exploration and research.

1) Transforming the ‘sense of agency’ and developing a social sense

Numerous studies focus on the impact that choreographic artist residencies have on the social component. For example, Leonard’s paper ‘*Democratic Bodies: Exemplary Practice and Democratic Education in a K–5 Dance Residency*’ (2014) highlights the participatory and political aspect of the use of dance as a means of involving and engaging an entire school community. The paper analyses the results of a case study conducted at a primary school: an artist residency in which dance was introduced as a means of exploring curricular content, allowing students to put the knowledge they had learnt into performative form. The study emphasises how the use of dance in a residency fostered and nurtured key aspects of democratic principles and practices. Aiming to actively engage young citizens in a democratic society, the paper highlights how the language of dance involved all students, without distinctions based on their background or skills, thereby proving to be a highly inclusive tool that facilitates the participation of everyone involved.

Dance also entails the triggering of processes of knowledge of space and surroundings, as well as the exercise of a continuous capacity for negotiating over the – mobile and constantly changing – presence of others in the same space: democratic principles that are actively *enacted and embodied* through dance (Varela, Thompson & Rosch, 1992) by students.

2) La danza al servizio della costruzione comunitaria e democratica

In connessione al precedente punto, ci sembra importante rilevare un ultimo aspetto ricorrente negli studi citati. La capacità della danza di trasformare performativamente dissonanze e conflitti gruppal, alimentando la costruzione di un forte senso di comunità, incoraggerebbe gli studenti a esporsi e ad esprimersi in maniera radicalmente diversa dai contesti abitati dai tradizionali codici scolastici. A riguardo, la ricerca condotta da Leonard (2014) mette in risalto il valore politico dell'ingresso della danza a scuola, connettendo i dati rilevati con il pensiero di autori che indagano il nesso tra corpo, politica, potere e democrazia. Il corpo è, infatti, ciò su cui è iscritto il potere, il mezzo attraverso il quale esso si manifesta; è, al contempo, oggetto e soggetto del potere, come oggetto e soggetto di resistenza (Foucault, 1995). In questo senso, guardare alle implicazioni politiche, sociali e culturali di un corpo danzante consente di far emergere il potere educativo e sociale della danza come *medium*, incarnato ed espressivo (*embodied and expressive*), mediante il quale trasmettere istanze e pratiche democratiche.

1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto *Una scuola*

*Se si dovesse fare un paragone
tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano,
si dovrebbe dire che la scuola corrisponde
a quegli organi che nell'organismo umano
hanno la funzione di creare il sangue.*

Piero Calamandrei, 1950

Pur nella complessa fenomenologia appena ricostruita e nella diversità di aspetti che i differenti contributi offrono alla lettura del fenomeno delle residenze artistiche a scuola, proveremo qui di seguito a rintracciare dimensioni/ categorie trasversali che contribuiscono a fare di tale ambito un possibile dispositivo di innovazione didattica e cambiamento scolastico.

In particolare riteniamo che, nel ripensare il sistema scuola e la formazione degli insegnanti, possa essere di vitale importanza favorire percorsi formativi finalizzati a riguardare l'assetto consueto della didattica grazie a metodologie e pratiche innovative capaci di valorizzare i plurimi linguaggi dell'umano (Gardner, 2013; Antonacci, Guerra & Mancino, 2015; Antonacci & Schia-

2) Dance to serve community and democratic building

In connection with the previous point, we feel it is important to note one last recurring aspect in the studies cited above. Dance's ability to performatively transform dissonances and group conflicts – fostering the construction of a strong sense of community – encourages students to expose and express themselves in ways that are radically different from the contexts inhabited by traditional school codes. In this regard, the research conducted by Leonard (2014) emphasises the political value of the introduction of dance in schools, connecting the collected data with the thinking of authors who investigate the connection between the body, politics, power and democracy. The body is, in fact, that on which power is inscribed, the medium through which it manifests itself; it is, at the same time, the object and subject of power and the object and subject of resistance (Foucault, 1995). In this sense, examining the political, social and cultural implications of a dancing body permits the emergence of the educational and social power of dance as a *medium*, embodied and expressive, through which to convey democratic instances and practices.

1.3 A theoretical framework for innovation: the *Una scuola* Manifesto

If one were to compare the constitutional organism with the human organism, one would have to say that the school corresponds to those organs in the human organism that are responsible for creating blood.

Piero Calamandrei, 1950

Notwithstanding the complex phenomenology outlined above and the diverse aspects that the different studies offer for interpreting the phenomenon of artist residencies in schools, we will now seek to trace the cross-cutting dimensions/categories that contribute to making this sphere a viable device for didactic innovation and educational change.

In particular, we believe that, in rethinking the school system and teacher training, it may be vitally important to foster training processes aimed at rethinking the usual structure of didactics through innovative methodologies and practices that can enhance the multiple human languages (Gardner, 1987; Antonacci, Guerra & Mancino, 2015; Antonacci & Schiavone, 2021). In other



vone, 2021). Si tratta, in altre parole, di riconoscere come le arti, all'interno dei contesti scolastici, possano oggi divenire veicolo e linguaggio di apprendimento, e non mero orpello esornativo di un sapere concettuale e astratto (Antonacci & Guerra, 2018; Caputo & Pinelli, 2019; Zuccoli, 2020).

Nel compiere questa operazione ci riferiremo, nel corso dell'intero volume, al Manifesto *Una Scuola*, ideato da Francesca Antonacci e Monica Guerra (2018), quale framework teorico e dispositivo di analisi della forma-scuola basato su cinque assi fondamentali: «Incontri», «Stili», «Linguaggi», «Contesti», «Possibilità».

1.3.1 Gli assi de Il Manifesto Una scuola

Come pedagogiste, riteniamo importante riconoscere che *cambiare la scuola* è, anzitutto, un'esigenza innervata nel suo stesso tessuto perché, come ambito di elaborazione dell'esperienza culturale, essa è necessariamente in continua trasformazione, pena il suo deperimento strutturale. Eppure, per cambiare la scuola, non si può pensare di modificarne un aspetto senza che questo vada ad incidere su tutti gli altri; di conseguenza è necessario disegnarne una cornice il più possibile ampia, capace di leggerne i diversi livelli: istituzionale, organizzativo, economico, culturale, relazionale. Una cornice che di questi livelli interpreti e delinei il piano dei metodi, delle pratiche, degli obiettivi.

Se la formazione implica una trasformazione dell'esistente, cambiare uno di questi assi significa dunque, implicitamente, modificare anche gli altri. Risulta di conseguenza importante, quando si progetta la variazione di un aspetto, analizzarlo nella cornice prospettica complessiva, perché ciò che viene modificato in modo implicito e inconsapevole rischia di retroagire in forma imprevista e spesso distruttiva.

Il *primo asse*, quello relazionale, è l'asse degli *incontri* e descrive l'attenzione nella scuola all'ambito comunitario, nel quale costruire legami e vincoli in primo luogo come insegnanti con le giovani e i giovani che sono in aula, ma anche con i colleghi, con le famiglie, con il territorio. Pensare la scuola come dispositivo relazionale significa mettere al centro del progetto formativo il gruppo e non solo il singolo soggetto. Per questo è necessaria una formazione specifica in modo da saper progettare una relazionalità fruttuosa e riflessiva, corale.

In questa direzione, le residenze artistiche a scuola, lavorando e muovendo la dimensione del *gruppo* come oggetto di attenzione e di lavoro pedagogico, consentono di spostare l'intervento educativo dall'individuo alle relazioni interpersonali e alla comunità. Pensare alla formazione di gruppi che appren-

words, it is a matter of recognising how the arts, within school contexts, can now become a vehicle and language for learning, rather than a mere ornament of conceptual and abstract knowledge (Antonacci & Guerra, 2018; Caputo & Pinelli, 2019; Zuccoli, 2020).

In doing so, we will refer throughout this volume to the *Una scuola* Manifesto devised by Francesca Antonacci and Monica Guerra (2018) as a theoretical framework and device for analysing the school format based on five fundamental axes: Encounters, Styles, Languages, Contexts and Possibilities.

1.3.1 *The axes of the Una scuola Manifesto*

As pedagogists, we believe that it is important to recognise that *changing schools* is, first and foremost, a need embedded in its very fabric because, as a sphere of elaboration of cultural experience, it necessarily undergoes continuous transformation, otherwise it structurally deteriorates. Yet, in order to change schools, we cannot consider altering one aspect of them without impacting all the others; it is therefore necessary to design a framework that is as broad as possible, capable of reading the different institutional, organisational, economic, cultural and relational levels. A framework which, in relation to these levels, interprets and outlines a plan of methods, practices and goals.

If education involves a transformation of the existing, then changing one of these axes implicitly means changing the others as well. It is consequently important, when planning the variation of an aspect, to analyse it within its overall framework, since what is altered implicitly and unconsciously risks backfiring in an unforeseen and often destructive fashion.

The *first axis*, the relational axis, is that of *encounters*. It describes the school's focus on the community sphere, in which we build links and bonds first and foremost as teachers with young people in the classroom, as well as with colleagues, families and the local area. Thinking of the school as a relational device means putting the group, rather than just the individual, at the centre of the educational project. This requires specific training in order to design a fruitful and reflective choral relationality.

In this regard, artist residencies at school, by working and moving the *group* dimension as an object of attention and pedagogical work, make it possible to shift educational intervention from the individual to interpersonal relationships and the community. Thinking about the education of groups that learn synergistically means adopting a theoretical framework and cooperative

dono sinergicamente significa adottare un orizzonte teorico e delle strategie didattiche di tipo cooperativo. Questo è particolarmente rilevante nel caso delle residenze artistiche che impiegano la *danza di comunità* (Zagatti 2012, 2018) come linguaggio e strumento di intervento. Il linguaggio della danza favorisce, infatti, una dimensione di *partecipazione* e incontro inedito tra tutti gli attori che abitano all'interno del contesto scolastico, consentendo di vivere esperienze immersive e trasformative. Per trasformare e trasformarsi nella pratica educativa esperienziale.

Nelle arti performative e coreutiche il corpo è riconosciuto origine di ogni esperienza cognitiva, sensoriale, emozionale, relazionale, dispositivo capace di «collocare l'esperienza educativa lontana dai congegni lineari del ragionamento mentale e di aprire canali differenti da quelli canonici» (Zagatti, 2012, p. 18). Sostenendo l'influenza circolare tra stato emotivo incorporato e processi cognitivi e relazionali (Mignosi, 2015), i linguaggi espressivi e performativi, all'interno del contesto scolastico, hanno dunque la possibilità di innescare processi di cambiamento, in termini di benessere e apprendimenti, nella relazione fra studenti e insegnanti.

Il corpo del danzatore e analogamente, sosteniamo, quello dell'insegnante, richiede di essere allenato per saper esercitare nella propria professionalità quella che da Eugenio Barba (1993) viene definita un'*energia di lusso*, ovvero una qualità dell'energia differente da quella impiegata nei gesti quotidiani. Gli esercizi e le attivazioni esperite mediante un prolungato training psicocorporeo (Grotowski, 1979; Barba, 1993; Alschitz, 1998; Brook, 1998; Antonacci & Cappa, 2001), permettono infatti di sviluppare un modo differente di muoversi, agire e reagire, giungendo a una rinnovata e sempre più approfondita conoscenza e consapevolezza non solo del proprio corpo ma anche relazionale. Il training psicocorporeo, sperimentato attraverso le pratiche performative, è in questo senso inteso come un processo per trasformare il corpo-mente dell'insegnante, solitamente agito dall'abitudine e da pattern di comportamento codificati, in un corpo-mente presente, consapevole della propria postura, capace di connettersi e risuonare nell'incontro con l'altro.

Il *secondo asse* analizza gli *stili* educativi, quindi la scuola come ambito in cui cambiare lo stile di apprendimento e conseguentemente di insegnamento. Usare un differente stile nella scuola significa uscire dal modello tradizionale di tipo trasmissivo, basato sui contenuti da passare da soggetti ad altri soggetti e fondare un nuovo modello sul paradigma di ricerca, in modo tale che l'attitudine da ricercatore o esploratore diventi lo stile prioritario. In questo senso, lo stile *in ricerca, euristico, possibilitante* incarnato dal performer, può informare sia la metodologia della formazione che lo stile didattico degli stessi insegnanti a scuola con ragazze e ragazzi. Uno stile che aderisce alla

teaching strategies. This is particularly relevant in the case of artist residencies that use *community dance* (Zagatti 2012, 2018) as a language and intervention tool. The language of dance encourages unprecedented *participation* and encounters between all the actors inhabiting the school context, enabling immersive and transformative experiences. To transform and be transformed into experiential educational practice.

In performing and choreographic arts, the body is recognised as the origin of every cognitive, sensory, emotional and relational experience, a device that can “situate the educational experience away from the linear devices of mental reasoning and open up channels that differ from the standard ones” (Zagatti, 2012, p. 18). Supporting the circular influence between embedded emotional state and cognitive and relational processes (Mignosi, 2015), expressive and performative languages, within the school context, can therefore potentially trigger processes of change, in terms of well-being and learning, in the relationship between students and teachers.

The dancer’s body, and similarly, we would argue, that of the teacher, requires training in order to be able to exercise our own professionalism what Eugenio Barba (1993) defines as a *luxury energy*, i.e. a different quality of energy from that used in everyday gestures. The exercises and activities performed through prolonged psycho-corporeal training (Grotowski, 1979; Barba, 1993; Alschitz, 1998; Brook, 1998; Antonacci & Cappa, 2001) allow one to develop a different way of moving, acting and reacting, reaching a renewed and ever deeper knowledge and awareness not only of one’s own body, but also of relationships. Psycho-corporeal training, experienced through performative practices, is in this sense understood as a process to transform the teacher’s body-mind, usually acted out by habit and codified patterns of behaviour, into a present body-mind, aware of its own posture and able to connect and resonate in the encounter with the other.

The *second axis* analyses educational *styles*, i.e. the school as an environment in which to change the style of learning and consequently of teaching. Using a different style in schools means moving away from the traditional transmissive model in which content is passed from one individual to another and establishing a new model based on the research paradigm, so that the researcher or explorer attitude becomes the priority style. In this sense, the *searching*, *heuristic* and *possibilising* style embodied by the performer can inform both the methodology of education and the teaching style of teachers themselves in schools with girls and boys. A style that embraces the representation of knowledge as a process that happens, knowledge that is constructed at school, in education, *in fieri*, more fluid and

rappresentazione del sapere come un processo che accade, un sapere che si costruisce a scuola, in formazione, *in fieri*, più fluido e negoziato con i soggetti in formazione (da cui si evince l'organicità armonica con il primo asse relazionale). Questo non solo perché l'artista si posiziona in una postura di ricerca, di ascolto e di apertura verso la scuola e i suoi protagonisti, ma anche e soprattutto perché il linguaggio artistico sprona l'insegnante a *essere in ricerca* con gli allievi, favorendo un procedere per domande inteso come attitudine che apre al cambiamento e alla trasformazione.

Come ricorda Paulo Freire «non vi è insegnamento senza ricerca e viceversa. [...] Mentre insegno, continuo a cercare e a ricercare di nuovo. Insegno perché cerco, perché ho indagato, perché indago e indago su me stesso» (2014, p. 29). In questa direzione, il domandare, l'andare alla scoperta e l'atto del ricercare divengono parte della natura stessa del fare scuola e della pratica docente: «quello di cui ha bisogno un insegnante nella sua formazione permanente [continua l'autore] è il sentirsi e il considerarsi un ricercatore, proprio in quanto insegnante» (ibidem).

La curiosità, come inquietudine che spinge a indagare, come domanda *incarnata* (Varela, Thompson & Rosch, 1992), ovvero attraversata ed esperita con l'intero corpo-mente, informa tanto la pratica performativa quanto quella scolastica. Si tratta, in questo senso, di sperimentare una destrutturazione dello sguardo e dell'atteggiamento – fisico, mentale ed emozionale – usuale per rinnovare la quotidianità scolastica, nella direzione di immaginare e agire nuove posture, *habitus* e atteggiamenti. Un modo qualitativamente differente di guardare e sentire, uno stato di profonda concentrazione che passando da esercizi e attivazioni psicocorporee può tradursi, al contempo, in un diverso atteggiamento della mente (Morselli, 2007).

Il *terzo asse* si concentra sui *linguaggi* ed evidenzia la necessità di cambiare la prospettiva del linguaggio nella formazione degli insegnanti e di conseguenza nella scuola, per capovolgere la classica gerarchia che vige implicitamente, ma in modo altrettanto rigoroso, all'interno del dispositivo scolastico.

È collocandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza anche a scuola l'intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico espressiva (Baldacci, 2008; Pinto Minerva & Villa, 2012; Antonacci & Guerra, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019), che si intende qui non riferirsi meramente ai due linguaggi oggi prevalenti, quello linguistico letterario e quello logico matematico, ma di abilitare tutti i linguaggi che sono patrimonio culturale dell'uomo nella storia. E di conseguenza riabilitare, e restituire la medesima dignità, soprattutto a quelli più trascurati nella scuola, come quelli *artistici, poetici, espressivi, corporei*. Questi sono ancora oggi completamente relegati a sfere marginali nella scuola anche se sono, para-

negotiated with the individuals undergoing training (hence the harmonious coherence with the first relational axis). This is not only because artists position themselves in a posture of research, listening and openness towards the school and its protagonists, but also and above all because the artistic language encourages teachers to *be in research* with their pupils, fostering a question-based approach understood as an attitude that is open to change and transformation.

As Paulo Freire reminds us, there is no teaching without research and vice versa. While teaching, we continue to search and re-search. We teach because we search, because we investigate and because we investigate ourselves (2014). In this sense, questioning, seeking to discover and the act of researching become part of the very nature of schooling and teaching practice: what a teacher needs in their ongoing training is to feel and see themselves as a researcher, precisely because they are a teacher (ibid.).

Curiosity, as a restlessness that drives us to inquire, as an *embodied* question (Varela, Thompson & Rosch, 1992), i.e. explored and experienced with the whole body-mind, informs both performative and school practice. In this sense, it is a question of experimenting with a deconstruction of the gaze and customary physical, mental and emotional attitude in order to renew everyday school life, with a view to imagining and acting out new postures, habitus and attitudes. A qualitatively different way of looking and feeling, a state of deep concentration which, through psycho-corporeal exercises and activities, can result in a different mindset (Morselli, 2007).

The *third axis* focuses on *languages* and emphasises the need to change the perspective of language in teacher training and consequently in schools, to overturn the classic hierarchy that implicitly, but no less rigidly, prevails within the school system.

By positioning itself in the wake of a pedagogical tradition that recognises and values, even at school, the intertwining of man and the world, body and mind, the scientific and artistic expressive dimension (Baldacci, 2008; Pinto Minerva & Villa, 2012; Antonacci & Guerra, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019), the intention here is not merely to refer to the two languages that prevail today – literary/linguistic and mathematical/logical –, but to enable all languages that are man's cultural heritage throughout history. And consequently to rehabilitate and restore the same dignity, especially to those that are most neglected in schools, such as the *artistic, poetic, expressive, and corporeal* languages. Today, these remain completely relegated to marginal spheres at school even though they are, paradoxically, the closest to the vital and expressive world of the young, since they know how to talk about their bodies, their affections, their drives and desires during a stage of powerful



dossalmente, quelli maggiormente vicini al mondo vitale ed espressivo delle giovani e dei giovani, perché sanno parlare dei loro corpi, dei loro affetti, delle loro pulsioni e desideri in una fase di potente trasformazione fisica, emotiva, cognitiva, comunicativa. I linguaggi artistici, da sempre necessariamente incarnati, concorrono infatti, come indicato anche dal Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21):

a creare, decifrare, interpretare e integrare vari processi conoscitivi, veicolando messaggi profondi e valori antropologici universali, attivando processi comunicativi, stimolando il pensiero divergente e generativo, consolidando e sviluppando l'immagine di sé in rapporto all'ambiente, promuovendo la riflessione e la creazione all'interno di paradigmi ecologici della realtà [...]: la scuola rappresenta il laboratorio naturale per la scoperta e lo sviluppo di facoltà umane e potenzialità espressive, in cui conoscenza, azione, riflessione si alimentano in una circolarità virtuosa

(Allegato A, Quadro generale dei principi fondativi, p. 6).

Le residenze artistiche a scuola si avvalgono di un *linguaggio* capace di scardinare la didattica tradizionale e il suo modello trasmissivo in favore di una valorizzazione delle componenti emotive, corporee e sociali di ciascun soggetto all'interno del processo di apprendimento. È avvalendosi della danza, come *medium* e come linguaggio, che si intende così implementare un modello di didattica innovativo in cui l'apprendimento «non si organizza a partire da nozioni teoriche ma dalle attività cinestetiche di un soggetto incarnato, di un individuo concreto fatto di carne e d'ossa in rapporto con il mondo» (Massa, 1997, p. 159). Un modello di scuola questo che, grazie ai linguaggi performativi e ai processi di *embodied education* (Zambaldi, 2016; Macedonia, 2019; Ferri, 2022a) che sono in grado di attivare, riafferma le dimensioni vitali dell'esperienza, radicando l'apprendimento e l'educazione dentro di essa.

Il *quarto asse* è quello dei **contesti** e consente di pensare in modo critico e riflessivo lo spazio, non solamente come luogo asettico e indifferente dove fare la scuola, ma come ambito pensato pedagogicamente. Progettare lo spazio in funzione di cosa è necessario che vi accada può diventare una competenza fondamentale per l'insegnante, che deve ideare e realizzare contesti funzionali allo stile di apprendimento che ha in mente di veicolare, capace di farvi abitare i soggetti nelle loro relazioni (in connessione con gli assi precedenti). Si tratta di contesti di apprendimento che richiedono di essere complessi, intriganti, variabili, intrisi di passione, in grado di parlare con linguaggi differenti.

In questa direzione le arti performative e le residenze artistiche, in particolare, istituendo uno spazio e un tempo extra-ordinario – materialmente e



physical, emotional, cognitive and communicative transformation. Indeed, artistic languages, which have always necessarily been embodied, compete with each other, as also noted in the Three-Year Arts Plan (Italian Prime Minister's Decree 12/05/21):

to create, decipher, interpret and integrate various cognitive processes, conveying profound messages and universal anthropological values, activating communicative processes, stimulating divergent and generative thinking, consolidating and developing the self-image in relation to the environment, promoting reflection and creation within ecological paradigms of reality [...]: schools are natural laboratories for the discovery and development of human faculties and expressive potential, where knowledge, action, and reflection are nurtured as part of a virtuous cycle

(Annex A, General Framework of Founding Principles, p. 6).

Artist residencies at school use a *language* that can disrupt traditional didactics and its transmissive model so as to value the emotional, bodily and social components of each individual within the learning process. It is through the use of dance, as a *medium* and as a language, that we intend to implement an innovative didactic model in which learning “is not organised on the basis of theoretical notions, but rather based on the kinaesthetic activities of an embodied subject, of a concrete individual made of flesh and bones in relation with the world” (Massa, 1997, p. 159). This is a school model which, thanks to performative languages and the *embodied education* processes (Zambaldi, 2016; Macedonia, 2019; Ferri, 2022a) that they can activate, reaffirms the vital aspects of experience, rooting learning and education within it.

The *fourth axis* is that of *contexts* and it allows us to think critically and reflectively about space, not just as a sterile and indifferent place for schooling, but as a pedagogically thought-out environment. Designing a space based on what needs to happen in it can become a fundamental skill for teachers, who must devise and implement contexts that are functional for the learning style they intend to convey, enabling subjects to inhabit them in their relationships (in connection with the previous axes). These are learning contexts that must be complex, intriguing, variable, full of passion, and capable of speaking in different languages.

In this regard, performing arts and artist residencies, in particular, by establishing an extra-ordinary space and time – materially and symbolically separated from ordinary school life –, allow for the creation of a *magic circle* (Huizinga, 2001; Antonacci 2019) within which to experience moments of

simbolicamente separato dall'ordinarietà scolastica –, consentono di creare un *cerchio magico* (Huizinga, 2001; Antonacci 2019) all'interno del quale vivere momenti di sospensione della vita diffusa. La materiale presenza di un artista a scuola apre infatti alla possibilità, per gli studenti, di entrare in contatto con temi e sfide del contemporaneo, portati dal performer attraverso la propria progettualità di ricerca artistica. Ciò consente al contesto scuola di farsi elaboratore pedagogico di tematiche del contemporaneo attraverso un medium capace di restituire un senso di ingaggio e di agency negli studenti, e quindi di adempiere alla sua funzione di formazione alla cittadinanza attiva (Tarozzi, 2005; Salmeri, 2015; Antonacci & Guerra, 2017, 2020b) in una modalità speciale.

È in questo spazio-tempo *sacro*, altro dall'ordinarietà degli spazi e dei tempi scolastici abituali, che gli studenti hanno modo di attraversare domande e temi del contemporaneo, incarnandoli, performandorli, agendoli, per restituirli, infine, in forma simbolica. I linguaggi performativi e coreutici consentono infatti di attivare non solo la dimensione del pensiero e della volontà, ma anche la dimensione creativa e immaginativa. L'immaginazione, quale facoltà conoscitiva che utilizza le immagini per comprendere e rappresentare la realtà, si traduce in una tensione trasformativa capace di generare inedite possibilità, per ripensare e immaginare il contesto scuola nella sua complessità.

Sono questi momenti di elaborazione dell'esperienza profondamente formativi, perché capaci di cambiare la forma della scuola (Massa, 1997; Filioli 2018, Antonacci & Guerra, 2020a) attraverso una modifica degli spazi, non solo materiali ma anche e soprattutto relazionali, smuovendone gli assetti e i codici tradizionali, scardinando la consueta disposizione dei corpi all'interno delle classi e del contesto scuola nel suo complesso.

L'*ultimo asse* è quello delle *possibilità*, termine con cui ne Il Manifesto le due pedagogiste definiscono ciò che materialmente avviene nella scuola, quindi l'ambito della progettazione e della valutazione scolastica, che dovrebbero subire, in questo processo di ripensamento organico della forma scuola, una trasformazione radicale e profonda. Essa deve poter assolvere una funzione educativa, socializzante, democratizzante e soprattutto formativa, intesa come funzione di sviluppo in un percorso che dura, per ciascun individuo, l'intero corso della vita.

In questo senso la progettazione scolastica, per essere coerente con uno stile euristico e possibilante, deve informarsi di una matrice fluida di ricerca e non sottomessa a una programmazione rigida. Di conseguenza anche la valutazione non può essere pensata in funzione selettiva, ma dovrebbe divenire un processo di documentazione organica degli apprendimenti dei singoli e dei gruppi. La documentazione di tutto ciò che avviene all'interno del processo

suspension from normal life. Indeed, the material presence of an artist in a school allows students to come into contact with contemporary themes and challenges addressed by the performer through their own artistic research projects. This allows the school context to become a pedagogical elaborator of contemporary issues through a medium that can give students a sense of engagement and agency, and therefore fulfil its function of training them in active citizenship (Tarozzi, 2005; Salmieri, 2015; Antonacci & Guerra, 2017, 2020b) in a special manner.

It is in this *sacred* space-time – separate from the ordinariness of usual school spaces and times – that the students have an opportunity to explore contemporary questions and themes, embodying them, performing them, acting them out and finally rendering them in symbolic form. Performative and choreographic languages activate not only the sphere of thought and will, but also the creative and imaginative sphere. Imagination, as a cognitive faculty that uses images to understand and represent reality, leads to a transformative tension that can generate new possibilities to rethink and imagine the school context in all its complexity.

It is these moments of elaborating the experience that are profoundly formative because they are capable of changing the shape of the school (Massa, 1997; Filiod 2018, Antonacci & Guerra, 2020a) through a modification of spaces, not only material, but also and above all relational, disrupting traditional structures and codes, deconstructing the usual arrangement of bodies within classrooms and the school context as a whole.

The *last axis* is that of *possibilities*, the term used in Manifesto by the two pedagogists to define what materially happens in the school, hence the area of school planning and evaluation, which must undergo a radical and profound transformation in this process of organic rethinking of the school format. It must be able to fulfil an educational, socialising, democratising and, above all, formative function, understood as a developmental function in a journey that lasts, for each individual, a lifetime.

In this sense, school planning, in order to be consistent with a heuristic and possibilising style, must be informed by a fluid research matrix and not be subject to rigid scheduling. Consequently, even assessment cannot be thought of as a selective function, but should become a process of organic documentation of the learning of individuals and groups. Documentation of everything that takes place within the school process can therefore become the pivot around which all school planning revolves, moving towards greater fluidity, paying attention to the processes actually present in the contexts, capable of enabling and interweaving different intelligences and multiple languages.




scolastico può diventare dunque il cardine attorno a cui far ruotare l'intera progettazione scolastica, in una direzione di maggiore fluidità, attenzione ai processi effettivamente presenti nei contesti, capace di abilitare e intrecciare le diverse intelligenze e i plurimi linguaggi.

In questa direzione le arti performative e coreutiche, innescando un processo creativo e di ricerca, consentono di esperire processi *open-ended*: studenti e insegnanti hanno la possibilità di comprendere che il processo artistico è una forma di lavoro *viva*, in cui la dimensione del cambiamento, del rischio e dell'errore, così come la tensione alla sperimentazione e alla trasformazione, non solo sono possibili ma necessari e vitali al processo stesso. La performance finale, tutt'altro dall'essere un prodotto concluso e definitivo, si traduce in una messa in forma dell'attività di documentazione che ha informato l'intero progetto, attraverso la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. Una documentazione questa – multimodale, narrativa, poetica e multisensoriale – che è sintesi e *archivio* delle esperienze, dei pensieri, delle emozioni e delle decisioni maturate da studenti, insegnanti e artisti nel corso dell'intero percorso formativo.



In this regard, performing and choreographic arts, by triggering a creative research process, make it possible to experience *open-ended* processes: students and teachers have an opportunity to understand that the artistic process is a *living* form of work in which change, risk and error, as well as the tension towards experimentation and transformation, are not only possible, but necessary and vital to the process itself. The final performance, far from being a finished and definitive product, is a shaping of the documentation process that informed the entire project, through the participation of all those involved. This multimodal, narrative, poetic and multi-sensory documentation is a synthesis and *archive* of the experiences, thoughts, emotions and decisions developed by students, teachers and artists throughout their entire education.



*Costruire un sapere significativo
perché radicato nell'esperienza,
e per questo capace di costruirsi
come orizzonte di pensiero per la pratica.*

Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*

2.

Il disegno di ricerca

2.

Research design

*Building meaningful knowledge
because it is rooted in experience,
and therefore capable of constructing itself
as a horizon of thought for practice.*

Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*



2.1 La metodologia di ricerca

A partire dal quadro teorico specifico rintracciabile nel Manifesto *Una scuola* e sulla base di una cultura della ricerca di taglio qualitativo, l'intero progetto si è ispirato ai principi della ricerca-formazione (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005; Mortari, 2007, 2009, 2010; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Baldacci & Frabboni, 2013), riferendosi, in particolare, a una metodologia di ricerca partecipata (Heron & Reason, 1997; Formenti, 2009; McNiff, 2013; Guerra & Luciano, 2014; Guerra & Ottolini, 2019) e ingaggiante (Arvanitakis & Hodge, 2012; Cresswell & Spandler, 2013; Ang et al., 2015; Morris, Adshead, & Bowman, 2016).

Nello specifico l'Engaged Research è stata individuata quale metodologia particolarmente appropriata in quanto volta a un ingaggio (Engaged) di tutti gli attori coinvolti nel processo, quindi sia l'equipe di ricerca²³, sia le persone interessate sul campo²⁴. In questo senso grande importanza è stata data al gruppo e alla comunità con le loro reciproche interrelazioni.

Coerentemente con gli obiettivi del progetto e con una metodologia di ricerca che si è avvalsa della dimensione artistica, espressiva e performativa come linguaggio specifico per l'esplorazione della realtà e la costruzione di nuova conoscenza (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Knowles & Cole, 2008; Barrett & Bolt, 2010; Barone & Eisner, 2012; Ellingson, 2017; Even & Schewe, 2016; Leavy, 2017), si è ricorso a strumenti di indagine volti a un coinvolgimento diretto di tutti i soggetti coinvolti. In particolare, per la raccolta dei dati, sono state condotte interviste semi-strutturate (rivolte ad artisti, insegnanti e studenti), stilati diari osservativi (da parte degli artisti) e redatti diari di bordo (da parte di artisti, insegnanti e studenti), unitamente all'utilizzo di una lavagna multimediale (da parte di insegnanti e studenti) e a fotografie e video come strumenti di documentazione (da parte di tutti i partecipanti).

Quello proposto è stato dunque un ingaggio permanente, in quanto ha postulato, sin dall'origine del progetto, la ricerca di un dialogo necessario, con artisti e insegnanti, al fine di garantirne non solo l'esito ma la stessa vitalità. In questo senso, l'intenzione è stata quella di «valorizzare i contributi di ciascuno e contemporaneamente di costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le questioni da quanti più punti di vista possibili» (Antonacci & Guerra, 2020b, p.1446).

²³. Afferente al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa, Università di Milano-Bicocca.

²⁴. Artisti-coreografi, insegnanti e studenti.

2.1 Research methodology

Starting with the specific theoretical framework traceable in the *Una scuola* Manifesto and based on a research culture with a qualitative focus, the entire project was inspired by the principles of research-education (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005; Mortari, 2007, 2009, 2010; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Baldacci & Frabboni, 2013), referring, in particular, to a research methodology that is participatory (Heron & Reason, 1997; Formenti, 2009; McNiff, 2013; Guerra & Luciano, 2014; Guerra & Ottolini, 2019) and engaging (Arvanitakis & Hodge, 2012; Cresswell & Spandler, 2013; Ang et al., 2015; Morris, Adshead, & Bowman, 2016).

Specifically, Engaged Research was identified as a particularly appropriate methodology since it is aimed at engaging all the actors involved in the process, i.e. both the research team²³ and those involved in the field²⁴. In this respect, great importance was attached to the group and the community with their mutual interrelationships.

In line with the project's goals and a research methodology that used artistic, expressive and performative approaches as a specific language for exploring reality and constructing new knowledge (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Knowles & Cole, 2008; Barrett & Bolt, 2010; Barone & Eisner, 2012; Ellingson, 2017; Even & Schewe, 2016; Leavy, 2017), investigative tools were used to directly engage all those involved. In particular, for the purpose of data collection, semi-structured interviews (with artists, teachers and students) were conducted and observational diaries (by artists) and logbooks (by artists, teachers and students) were collected, accompanied by the use of a multimedia whiteboard (by teachers and students) and photographs and videos as documentation tools (by all participants).

The proposal was therefore a permanent undertaking, since it postulated, from the outset of the project, the search for a necessary dialogue with artists and teachers in order to guarantee not only its outcome, but its vitality. In this sense, the intention was to “value the contributions of each individual and simultaneously develop a collective gaze, which is exercised by continuing to read situations and issues from as many perspectives as possible” (Antonacci & Guerra, 2020b, p.1446).

²³. Affiliated with ‘Riccardo Massa’ Department of Human Sciences for Education of the University of Milan-Bicocca.

²⁴. Artists/choreographers, teachers and students.

2.2 Le azioni messe in campo

Al fine di condividere l'impianto teorico e metodologico che ha guidato l'intero progetto, e con l'obiettivo di creare le basi per un percorso comune da cui far sorgere domande, curiosità e bisogni, l'equipe dell'Università di Milano-Bicocca ha proposto, come prima azione, un momento formativo²⁵ – rivolto agli artisti-coreografi de La Briqueterie e de La Lavanderia a Vapore, e agli insegnanti dei due istituti liceali²⁶.

Nel corso dell'intero progetto, le azioni messe in campo dagli artisti, indirizzate agli insegnanti e agli studenti del Lycée International di Parigi e del Liceo Alfieri di Torino, hanno posto al centro il tema dell'innovazione scolastica²⁷ e il riconoscimento del valore della corporeità nei processi di apprendimento-insegnamento. La scelta di rivolgersi al corpo docente è stata dettata dal pensiero che, da un lato, sia necessario un cambiamento di sguardo e postura di molti dei professionisti che quotidianamente abitano la scuola, spesso ancorati a

²⁵. Meeting svolto presso gli spazi de La Briqueterie e del Lycée International di Parigi (28-31 marzo 2022).

²⁶. «Linguaggio, ascolto, educazione, esplorazione, postura, scoperta, spazio, corpo, parola, movimento, pratica, scambio, traiettoria, missione, archivio, traduzione» sono *Le parole della ricerca* emerse a conclusione dei quattro giorni intensivi di pratiche e riflessioni condivise tra ricercatori, artisti, insegnanti e partner di progetto».

²⁷. Di concerto con l'equipe dell'Università di Milano-Bicocca.



Ph Andrea Macchia, 2022

2.2 Implemented actions

In order to share the theoretical and methodological framework that guided the entire project, and with the goal of laying the foundations for a common path from which questions, concerns and needs could arise, the University of Milan-Bicocca team proposed, as a first action, a training²⁵ session for the artists/choreographers of La Briqueterie and La Lavanderia a Vapore, and the teachers of the two secondary schools²⁶.

Throughout the project, the actions implemented by the artists, aimed at teachers and students at the Lycée International in Paris and the Liceo Alfieri in Turin, focused on the theme of school innovation²⁷ and recognition of the value of corporeality in learning/teaching processes. The decision to address the teaching staff was based on the idea that, on the one hand, there is a need for a change in the outlook and posture of many of the professionals who inhabit the school on a daily basis, who are often entrenched in mechanical routines,

²⁵. Meeting held at La Briqueterie and the Lycée International in Paris (28-31 March 2022).

²⁶. “*Language, listening, education, exploration, posture, discovery, space, body, speech, movement, practice, exchange, trajectory, mission, archive and translation*” are the research words that emerged at the end of the four intensive days of shared practice and reflection between researchers, artists, teachers and project partners.

²⁷. Together with the team of the University of Milan-Bicocca.



Ph Andrea Macchia, 2022

meccaniche routine, per provare a metterle in discussione insieme e a interrogarle, ma anche, dall'altro, che sia di fondamentale importanza sostenere tutti quei professionisti che da tempo stanno provando a cambiare la scuola dal suo interno e che spesso si percepiscono soli (Antonacci & Guerra, 2022).

All'interno di questa cornice, il tema dell'innovazione scolastica e, in particolare, il riconoscimento e la valorizzazione dei linguaggi espressivi, artistici, performativi e partecipati nella didattica scolastica, è stato attraversato e documentato mediante molteplici azioni, messe in campo dagli artisti durante le residenze artistiche, e successivamente letto e analizzato da parte dell'equipe dell'Università di Milano-Bicocca, a partire dai cinque assi di riferimento presenti nel framework teorico de *Il Manifesto Una scuola: «Incontri», «Stili», «Linguaggi», «Contesti», «Possibilità»*.

La proposta è stata quella di avvalersi delle cinque categorie pedagogiche come punti di attenzione attraverso le quali definire una griglia e circoscrivere il campo di osservazione, con l'accortezza sempre che ogni asse non può sussistere senza gli altri, in quanto tra loro intrinsecamente connessi, come si legge in *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*: «cinque assi di riflessione, ben distinti tra loro ma al contempo in connessione, a partire dai quali pensiamo che la scuola [...] vada ripensata» (Antonacci & Guerra, 2022, p. 41).



2.3 I cinque assi come orientamento per la documentazione e l'analisi dei dati

L'utilizzo di una griglia per orientare, sia gli artisti e gli insegnanti nella fase di documentazione dell'esperienza, sia nella successiva fase di lettura e analisi del materiale da parte dell'equipe di ricerca, è stata di fondamentale importanza in quanto ha consentito di tenere insieme la complessità dell'esperienza attraversata all'interno di una struttura organica e condivisa.



Ph. Andrea Macchia, 2022

in order to try to challenge them together and question them, but also, on the other hand, on the fact that it is fundamentally important to support all the professionals who have been trying to change the school from within for some time and who often perceive themselves to be alone (Antonacci & Guerra, 2022).

Within this framework, the theme of scholastic innovation and, in particular, the recognition and enhancement of expressive, artistic, performative and participatory

languages in scholastic didactics, was explored and documented through multiple actions, implemented by the artists during the artist residencies, and subsequently interpreted and analysed by the University of Milan-Bicocca team, starting from the five benchmark axes contained in the theoretical framework of the *Una scuola* Manifesto: ‘Encounters’, ‘Styles’, ‘Languages’, ‘Contexts’, and ‘Possibilities’.

The proposal was to use the five pedagogical categories as focus areas through which to define a grid and delimit the scope of observation, while always bearing in mind that each axis cannot exist without the others, since they are intrinsically connected, as we read in *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*: “five axes of reflection, distinct from each other, yet connected, from which we think that the school [...] must be rethought” (Antonacci & Guerra, 2022, p. 41).

2.3 The five axes as guidelines for documentation and data analysis

The use of a grid to guide both artists and teachers in the process of documenting the experience, and in the subsequent phase of reading and analysing the material by the research team, was crucially important since it made it possible to bring together the complexity of the experience undergone within an organic and shared structure.

Ciascun asse ha preso la forma di una domanda esplorativa (Guerra, 2019; 2020), da intendersi come domanda aperta sia nella formulazione che nelle piste che sollecita: «qui ogni domanda è per definizione una opportunità, una suggestione non solo disponibile, ma addirittura interessata a risposte plurime e diversificate, talora imprevedibili [...]. In questo solco, quelle esplorative sono domande che delimitano un campo, non con l'obiettivo di ridurlo, ma nell'intenzione di circoscriverlo [...] per favorirne l'approfondimento» (Guerra, 2019, p. 89).

Nello specifico, l'asse degli **incontri** ha sollecitato a riflettere in merito al *modo in cui la pratica performativa può influire sulle relazioni tra i diversi attori della scuola*; l'asse dei **contesti** rispetto al *modo in cui il cambiamento di contesto (la residenza artistica) può sostenere il cambiamento nel sistema scuola*; l'asse degli **stili** a interrogarsi circa il *modo in cui la pratica performativa può influire sullo stile di insegnamento*, l'asse dei **linguaggi** in merito al *modo in cui la pratica performativa può influire sulla moltiplicazione dei linguaggi da utilizzare a scuola* e infine l'asse delle **possibilità** ha invitato a riflettere circa *nuovi possibili metodi di progettazione e valutazione innescati grazie alla pratica performativa*.

Muovendosi all'interno di questa cornice, nella fase di lettura e analisi dei dati, la griglia ha consentito di tenere insieme una rete di sguardi, voci, pratiche e azioni condivise da chi quotidianamente abita la scuola, permettendo alle ricercatrici di rintracciare, nella materialità delle residenze artistiche, lo sviluppo di alcuni nodi tematici tratteggiati dai cinque assi. Al contempo, la griglia ha permesso di evidenziare tematiche trasversali tese alla collezione di buone pratiche replicabili su larga scala

Each axis took the form of an exploratory question (Guerra, 2019; 2020) intended as an open question both in its formulation and in the paths it leads down: “here, every question is by definition an opportunity, an idea that is not only available, but even interested in multiple and diversified, sometimes unpredictable answers [...]. In this vein, exploratory questions are those that mark out a field, not with the aim of reducing it, but with the intention of circumscribing it [...] in order to facilitate its investigation” (Guerra, 2019, p. 89).

Specifically, the axis of **encounters** prompted reflection on *how performance practice can influence the relationships between the different actors in the school*; the axis of **contexts** on *how contextual change (the artist residency) can support change in the school system*; the axis of **styles** on *how performance practice can influence teaching styles*; the axis of **languages** on *how performance practice can influence the multiplication of languages to use at school*; and finally, the axis of **possibilities** invited reflection on *possible new design and evaluation methods triggered by performative practice*.

Operating within this framework, in the data reading and analysis stage, the grid made it possible to bring together a network of views, voices, practices and actions shared by those who inhabit the school on a daily basis, enabling the researchers to trace, in the materiality of the artist residencies, the development of certain themes delineated by the five axes. At the same time, the grid made it possible to highlight cross-cutting themes aimed at collecting good practices that can be replicated on a large scale.



3.

**Le residenze
artistiche:
Profuso AmoR
e *Dalla disputa al dialogo***

3.

**Artist residencies:
Profuso AmoR
and *Dalla disputa al dialogo***

3.1 La struttura del progetto in contesto italiano

*L'essere umano chiede di essere compreso.
Il "volto dell'altro" vieta ogni tipo di controllo
e chiama a una radicale responsabilità,
che consiste nell'attivare un metodo che sia capace
di accogliere l'altro in tutta la sua unicità
e di custodirne la sua differenza.*

Luigina Mortari, *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*

Per quanto riguarda il contesto italiano, la residenza artistica si è svolta presso Il Liceo Classico Vittorio Alfieri di Torino, dal 26 aprile al 7 maggio 2022, ed è stata condotta dal coreografo e performer Salvo Lombardo.

Il progetto di residenza, *Profuso AmoR*, ha inteso indagare, attraverso il linguaggio coreutico, il tema del potere e delle sue manifestazioni nel contemporaneo: che cos'è il potere? Come si manifesta il potere? Qual è la sua micro-fisica? Come il potere muove e trasforma i corpi? Quali sono le sue articolazioni? È a partire da queste domande che docenti e studenti sono stati invitati a esplorare, dialogare e riflettere circa il tema del potere e le sue implicazioni all'interno del contesto scolastico.

Nello specifico, la residenza artistica ha coinvolto in un percorso immersivo gli studenti della classe Sigma di Primo Liceo Classico (per un totale di 33 ore suddivise in 7 incontri) e l'intero suo corpo docente (per un totale di 12 ore suddivise in 4 incontri).

Il progetto, pur sviluppatosi lungo due traiettorie parallele dal punto di vista dell'esperienza, ha previsto molteplici intersezioni dal punto di vista delle attività proposte, dei linguaggi e degli strumenti utilizzati. Tutti



3.1 Project structure in the Italian context

*The human being demands to be understood.
The 'face of the other' prohibits any kind of control
and calls for radical responsibility,
which consists of implementing a method capable of
embracing the other in all its uniqueness
and cherishing its difference.*

Luigina Mortari, *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*



In the Italian context, the artist residency took place at the Liceo Classico Vittorio Alfieri in Turin, from 26 April to 7 May 2022, and was led by choreographer and performer Salvo Lombardo.

The residency project, *Profuso AmoR*, aimed to investigate, through the language of choreography, the theme of power and its manifestations in the contemporary world: what is power? How is power manifested? What is its microphysics? How does power move and transform

bodies? What are its articulations? Starting with these questions, teachers and students were invited to explore, dialogue and reflect on the theme of power and its implications within the school context.

Specifically, the artist residency involved the students of the Sigma class at the Primo Liceo Classico (for a total of 33 hours divided into 7 sessions) and its entire teaching staff (for a total of 12 hours divided into 4 sessions) in an immersive course.

Although the project was developed along two parallel trajectories from an experience standpoint, it involved multiple intersections in terms of the



Ph Andrea Macchia, 2022

gli incontri sono stati accomunati da un'attività introduttiva e conclusiva, denominata dall'artista *Mnemosyne* (μνημοσύνη), finalizzata alla stimolazione di un pensiero di tipo immaginativo e intuitivo, attraverso pratiche di visione e analisi di immagini dalla caratura fortemente simbolica, e all'ascolto del proprio e altrui corpo, mediante la proposta di esercizi e attivazioni espressivo-corporee. La pratica rituale *Mnemosyne* non ha avuto il solo obiettivo di favorire un risveglio integrale del proprio corpo-mente, ma anche una presa di attenzione e una consapevolezza accorta in merito al contesto e alla relazione con l'altro. La parte centrale di ciascun appuntamento, disseminata di letture ad alta voce di passaggi testuali scelti dall'artista relativa alla tematica del potere²⁸, è stata caratterizzata dall'alternanza di esercizi esplorativi centrati sul corpo e lo spazio²⁹, e di momenti di riflessione e dialogo in grande gruppo sulla dimensione del potere e sulle sue manifestazioni.

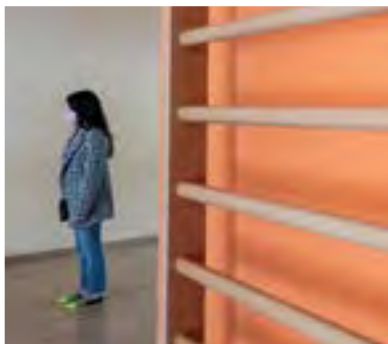
Al momento conclusivo è sempre seguito un tempo, definito dal coreografo, di *atterraggio* dedicato alla documentazione di quanto esperito durante l'incontro da parte di tutti i soggetti coinvolti.

²⁸. In particolare, cfr. Elias Canetti, *Massa e Potere* (1981), Milano: Adelphi.

²⁹. A titolo esemplificativo, cfr. Box p. 110.



Ph Andrea Macchia, 2022



activities proposed and the languages and tools used. All the sessions were united by an introductory and conclusive activity, referred to as *Mnemosyne* (μνημοσύνη) by the artist, aimed at stimulating imaginative and intuitive thinking through viewing and analysis of images with a strongly symbolic character, as well as at listening to one's own and others' bodies through expressive/body exercises and activities. The *Mnemosyne* ritual practice was not only intended to foster an integral awakening of one's own body/mind, but also a keen attention to and awareness of the context and relationship with the other. The central part of each session, punctuated with readings aloud of textual passages chosen by the artist relating to the theme of power²⁸, was characterised by alternating exploratory exercises centred on the body and space²⁹, as well as moments of reflection and dialogue in large groups regarding power and its manifestations.

The concluding moment was always followed by the so-called *landing time*, as the choreographer termed it, devoted to documenting what was experienced during the session by all those involved.

²⁸. See in particular Elias Canetti, *Massa e Potere* (1981), Milan: Adelphi.

²⁹. See for instance the Box at p. 111.

Liceo Classico Alfieri

Il Liceo Vittorio Alfieri è un liceo classico ubicato nel territorio di Torino. Ospita al suo interno oltre 1100 studenti e prevede un corso di studi di 5 anni, dai 13/14 anni fino ai 18/19 anni degli studenti.

Il corso di studi è prevalentemente incentrato su materie umanistiche, lasciando però, al contempo, ampio respiro anche all'approfondimento delle discipline scientifiche e allo studio delle lingue straniere. Al suo interno sono infatti presenti molteplici indirizzi, a testimonianza della particolare sensibilità rivolta al dialogo e alla contaminazione tra i plurimi saperi dell'umano, oltretutto all'importanza data alla dimensione dell'internazionalizzazione. In particolare, sono presenti 4 indirizzi: Classico e Artistico, Classico e Scientifico, Classico per l'Europa e Classico e Comunicazione.

Fig. 1
Liceo classico
"Vittorio Alfieri" - Torino

Ph Andrea Macchia, 2022



Liceo Classico Alfieri

The Liceo Vittorio Alfieri is a humanities-oriented high school located in the Turin area. It educates over 1100 students aged from 13/14 years to 18/19 and offers a five-year study programme.

The study programme mainly focuses on humanities subjects, while also leaving ample space for in-depth study of scientific subjects and the study of foreign languages. In fact, it encompasses multiple disciplines, testifying to a special sensitivity to the dialogue and contamination between the many facets of human knowledge, as well as to the importance attached to internationalisation. There are four main study areas: Classical and Artistic, Classical and Scientific, Classical for Europe and Classical and Communication.



Fig. 1
Liceo classico
"Vittorio Alfieri" - Torino

Ph Andrea Macchia, 2022

3.2 Lettura e analisi dei dati

Nessun percorso mentale di conoscenza fatto sui libri e quaderni può essere innescato dentro le aule scolastiche se il cammino di piedi materiali su strade non conosciute non sblocca le emozioni da una paura paralizzante.

Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*

In merito al progetto di residenza artistica *Profuso AmoR* proveremo di seguito ad attraversare, leggere e analizzare l'esperienza e la documentazione prodotta – da studenti, docenti e artista – utilizzando i 5 assi delineati nel Manifesto *Una scuola* – Incontri, Stili, Linguaggi, Contesti, Possibilità – come categorie pedagogiche di riferimento. Con l'attenzione sempre che l'equilibrio tra i diversi assi è dato da una tensione al cambiamento e alla trasformazione continua da parte di ciascuno di questi in relazione agli altri.

I dati raccolti – sotto forma di un *archivio multimodale* – intendono restituire la voce e lo sguardo di studenti e insegnanti attraverso diari di bordo corali (uno per gli studenti e uno per gli insegnanti) e contenuti audio e video raccolti mediante lo strumento multimediale “Miro”, una piattaforma online accessibile a studenti e insegnanti insieme.

«*Reciprocità, collaboratività, corresponsabilità*», unitamente alla possibilità di offrire «*uno sguardo prismatico, ampio, voluminoso, mai esaustivo di un solo punto di vista*», sono le parole-chiave utilizzate dal danzatore Salvo Lombardo (da Intervista a Salvo Lombardo del 20/07/22) per descrivere il processo di documentazione che ha caratterizzato l'intero percorso.



Ph Andrea Maccchia, 2022

3.2 Reading and analysing data

*No mental knowledge journey made in books and notebooks
can be initiated inside classrooms
if the walk of material feet on unfamiliar paths
does not unlock the emotions from a paralysing fear.*

Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*

With regard to the *Profuso AmoR* artist residency project, we will now seek to explore, interpret and analyse the experience and documentation produced – by students, teachers and the artist – using the five axes outlined in the *Una scuola* Manifesto – Encounters, Styles, Languages, Contexts and Possibilities – as benchmark pedagogical categories. Always bearing in mind that the balance between the different axes is created by a tension towards change and continuous transformation on the part of each of these in relation to the others.

The collected data – in the form of a *multimodal archive* – are intended to

convey the voices and views of students and teachers through joint logbooks (one for students and one for teachers), as well as audio and video content collected through the ‘Miro’ multimedia tool, an online platform that can be jointly accessed by students and teachers.

“*Reciprocity, collaborativeness and co-responsibility*”, together with the possibility of offering “*a prismatic, wide-ranging, voluminous look that is never one-sided*” are the key words used by the dancer Salvo Lombardo (from interview with Salvo Lombardo on 20/07/22) to describe the documentation process throughout the project.



Ph Andrea Macchia, 2022

3.2.1 Un dialogo vivo tra presenze: asse degli Incontri



Ph Andrea Macchia, 2022

Al fine di destrutturare dinamiche di potere consolidate, non solo nell'abituale relazione tra studenti e docenti, ma anche tra colleghi e compagni, e nella direzione di favorire un *incontro* tra corpi autenticamente presenti nel qui e ora della relazione educativa e nella relazione tra compagni e colleghi, è stata adottata una metodologia dialogica e partecipativa, ingaggiante e coinvolgente.

Nel corso di tutti gli appuntamenti, durante la pratica rituale di *Mnemosyne*, unitamente alla visione di immagini attinte da un bacino simbolico e poetico legato all'immaginario del potere, sono stati proposti esercizi e attivazioni espressivo-corporee provenienti dal training psicofisico del danzatore.

La danza, intesa qui come strumento di condivisione e integrazione, ha consentito di costruire e tessere un fertile dialogo, generando un senso di connessione tra corpi solitamente distanti e poco inclini a muoversi con attenzione e consapevolezza nello spazio. A riguardo, afferma uno degli studenti coinvolti nel progetto:

Abbiamo giocato molto sulla connessione tra i corpi, senza un linguaggio verbale, quindi senza l'utilizzo di parole, che in un primo momento ha scioccato un po' tutti quanti perché non abituati ad ascoltarci e poi successivamente è diventato qualcosa di particolarmente interessante e motivante, soprattutto per il fatto che negli ultimi due anni³⁰ il contatto tra noi è stato quasi nullo. Riuscire a rimettere in gioco i nostri corpi è stato un bel modo di stringere un legame più forte tra noi (da Intervista a studentessa del 6/05/22).

³⁰ Ci si riferisce qui al periodo pandemico causato dall'emergenza sanitaria da Covid-19.

3.2.1 A living dialogue between presences: Axis of Encounters



Ph Andrea Macchia, 2022

In order to deconstruct established power dynamics, not only in the customary relationship between students and teachers, but also between colleagues and peers, and with a view to facilitating an *encounter* between bodies authentically present in the here and now of the educational relationship and in the relationship between peers and colleagues, an engaging dialogic and participatory methodology was adopted.

Throughout all the encounters, during the ritual practice of *Mnemosyne*, together with the vision of images drawn from a symbolic and poetic reservoir linked to the imagery of power, exercises and expressive/body activities from the dancer's psychophysical training were proposed.

Dance, understood here as a tool for sharing and integrating, made it possible to construct and weave a fertile dialogue, generating a sense of connection between bodies that are usually distant and not particularly disposed to moving carefully and consciously in space. In this regard, one of the students involved in the project commented:

we played a lot on the connection between bodies, without a verbal language, i.e. without using words, which at first slightly shocked everyone because we were not used to listening to each other, and then later became something that was particularly interesting and motivating, especially due to the fact that there has been almost no contact between us over the last two years³⁰. The opportunity to re-engage our bodies was a great way to forge a stronger bond between us
(from interview with a student on 6/05/22).

³⁰. The reference here is to the pandemic period caused by the Covid-19 health emergency.

Sempre con l'intento di valorizzare la dimensione del gruppo e di un fare scuola che legittimi l'incontro tra corpi, oltreché di menti, uno degli studenti sottolinea come

proprio grazie alla tensione e alla connessione che avevamo creato, [...] credo che tutte le attività proposte da Salvo abbiano aiutato moltissimo la classe a unirsi ancora di più e soprattutto a far emergere quell'aspetto fisico che – a causa di questi due anni di pandemia, ma non solo – in classe, e più in generale all'interno del contesto scolastico, viene un po' meno

(da Intervista a studentessa del 13/05/22).



Ph Andrea Macchia, 2022

Again with the aim of enhancing the aspect of the group and of schooling that legitimises the meeting of bodies, as well as minds, one of the students emphasises how

precisely because of the tension and connection we created, [...] I believe that all the activities Salvo proposed helped the class to unite even more and above all to draw out that physical aspect which – due to these two years of pandemic, among other reasons– in the classroom, and more generally within the school context, is somewhat diminished

(from interview with a student on 13/05/22).



Ph Andrea Macchia, 2022

Un'esperienza inizialmente avvertita come disorientata, perché inusuale, ma riconosciuta poi come vitale per rinnovare le dinamiche abituali e innescare un altro tipo di dialogo, più prossimo al linguaggio del corpo e alla sfera delle emozioni:

È stato molto intenso. Un'esperienza – ci si riferisce qui a un'attivazione a coppie di “risveglio muscolare”, in cui ciascun compagno ha massaggiato per 10 minuti il corpo dell'altro – che ricorderemo forse anche per tutta la nostra vita. Non ci è mai stata data la possibilità di entrare in contatto così tanto con un compagno e forse questo è stato anche il motivo per cui si erano create delle barriere in classe, sin dai primi giorni. E questa attività ci ha aiutato moltissimo a far crollare queste barriere

(da Intervista studente del 6/05/22).

Nell'incontro silenzioso tra corpi in movimento nello spazio «*eravamo meno macchine e più persone*» (da Intervista studentessa del 13/05/22). Un'occasione, quella vissuta attraverso le pratiche corporee sperimentate, per



Ph Andrea Macchia, 2022

An experience that was initially perceived as disorienting, since it was unusual, but was later recognised as vital for renewing habitual dynamics and triggering another type of dialogue closer to body language and the realm of emotions:

“It was very intense. An experience” – this was referring to a ‘muscle-awakening’ activity in pairs, in which each partner massaged the other’s body for 10 minutes – *“that perhaps we will remember for the rest of our lives. We were never given the opportunity to connect so much with a classmate, which was perhaps also the reason why barriers were created in the classroom from the very first days. And this activity really helped us to break down these barriers”*

(from interview with a student on 6/05/22).

In the silent encounter between bodies moving in space *“we were less machines and more people”* (from interview with a student on 13/05/22). It was an opportunity, experienced through the bodily exercises performed,



Ph Andrea Macchia, 2022

ridefinire l'abituale processo di conoscenza che, proprio perché attraversato con i sensi e le sensazioni, e non solo con la preponderante sfera logico-razionale, è divenuto maggiormente motivante e coinvolgente. Le attività proposte hanno così messo in primo piano la possibilità di attivare una sensibilità agli aspetti corporei della relazione in quanto, come ricorda Zagatti, «interrogarsi sulla qualità del proprio tono muscolare, sulla respirazione, sul modo di guardare, di spostarsi, di avvicinarci e di entrare in contatto con gli altri, orienterà verso un'attitudine all'ascolto empatico» (2012, p. 33).

Nella direzione di tessere legami e di pensare/sentire la scuola come comunità di pratica educante (Dewey, 2014; Wenger, 2006), sembrano andare anche i docenti, che sottolineano come non di rado «*il lavoro dell'insegnante è un lavoro molto solitario... Spesso non ci si conosce molto perché mancano le occasioni per conoscersi a livello più personale. E invece in questo contesto ci si è dovuti aprire. E questo secondo me è stato utile perché ha creato una possibilità di incontro un po' diversa*» (da Intervista a docente del 14/07/22). Nei



momenti di dialogo e scambio attivati durante le pratiche di *Mnemosyne*, emerge, infatti, come all'interno del contesto scolastico spesso «*sia difficile che si diventi partecipi di ciò che accade [...]. Ci sono tanti progetti in atto a scuola, ma che si conoscono solo superficialmente*». Gli esercizi corporei sperimentati, al contrario, hanno permesso di «*creare maggiore connessione [...] coinvolgendo come soggetti, individui*» (ivi), dove l'attenzione al singolo si

è intrinsecamente connessa alla cura per il gruppo.

Le attivazioni proposte hanno al contempo consentito di esperire un'*orizzontalità* rispetto ai ruoli tradizionali (docente-discente). Un'*orizzontalità* favorita sia dall'ingresso a scuola di una figura altra rispetto all'insegnante – l'artista – che si è posta come *guida, mediatore*, innescando un dialogo vivo tra *presenze*, sia dalla struttura stessa del progetto che ha visto un coinvolgimento e una messa in gioco, tanto da parte degli studenti quanto dei docenti. Come testimoniato dalla voce degli insegnanti:

[Gli studenti] *ci hanno percepito al di fuori del ruolo classico [...]. Il fatto di sapere che eravamo coinvolti in un'attività che richiedeva qualcosa anche a noi, ci ha resi più umani*” (ivi). Concordano su questo anche gli studenti, affermando che: “[le attività esperite] *ci hanno fatto vedere i professori sotto punti di vista diversi, un po' più aperti, in un rapporto più diretto, più tranquillo alunno-professore e, in generale, ci ha fatto vivere la scuola in modo più rilassato*” (da Intervista a studentessa del 13/05/22).

to redefine the habitual process of knowledge, which, precisely because it was explored with the senses and sensations, rather than exclusively with the preponderant logical/rational sphere, became more motivating and engaging. The proposed activities thus highlighted the possibility of enabling a sensitivity to the bodily aspects of the relationship since, as Zagatti observes, “questioning the quality of one’s muscle tone, breathing, way of looking, moving, approaching and coming into contact with others will orient one towards an empathetic approach to listening” (2012, p. 33).

Weaving bonds and thinking/feeling the school as a community of educative practice (Dewey, 2014; Wenger, 2006) also seems to be the direction taken by teachers, who emphasise that the teacher’s job is not infrequently “*a very lonely one... We often do not know each other very well because there is a lack of opportunities to get to know each other on a more personal level.*

Whereas in this context we had to open up. And this in my opinion was useful because it created a slightly different possibility for encounters” (from interview with a teacher on 14/07/22). Indeed, in the moments of dialogue and exchange initiated during the *Mnemosyne* practices, it emerged that within the school context it is often “*difficult for one to become a participant in what is happening [...]. There are many projects going on at school, but we only know about them superficially*”. The tested bodily exercises, on the other hand, made it possible to “*create more connection [...] by involving us as subjects, individuals*” (ibid.), where attention to the individual was intrinsically linked to care for the group.

At the same time, the proposed activities made it possible to experience a *horizontal approach* to traditional roles (teacher/learner). A horizontal approach facilitated both by the entry into the school of a figure other than the teacher – the artist – who acted as *guide* and *mediator*, sparking a lively dialogue between *presences*, and by the structure of the project itself, which saw involvement and engagement on the part of both students and teachers. As attested to by the teachers:

“[the students] *perceived us outside the traditional role [...]. The fact that we knew we were involved in an activity that also required something from us made us more human*” (ibid.). The students also agree with this, stating that: “[the activities we experienced] *made us see teachers from different perspectives, a little more open, in a more direct, calmer pupil-teacher relationship and, in general, made us experience school in a more relaxed way*

(from interview with a student on 13/05/22).



Ph Andrea Macchia, 2022

3.2.2 Sperimentare, cambiare, lasciarsi contaminare: asse degli Stili



Ph Andrea Macchia, 2022

La scelta di lavorare a partire dalla visione e osservazione di immagini – dalla forte caratura poetica e simbolica –, per innescare un dialogo e un confronto in merito al tema del potere, ha consentito l'emergere di contenuti e riflessioni che difficilmente sarebbero scaturiti attraverso una richiesta esclusivamente formale circa il tentativo di definire e classificare tale dimensione all'interno del contesto scolastico.

Coerentemente con un approccio esplorativo (Guerra, 2016, 2019) e immaginativo (Antonacci, 2012a, 2012b; Antonacci & Rossoni, 2016), l'artista ha promosso un procedere per domande invitando, studenti e insegnanti, a indagare l'esistente in modo articolato e complesso. Le pratiche di *Mnemosyne*, attraverso un sostare lento e silenzioso sulle e con le immagini, hanno consentito di esercitare e allenare uno sguardo che, lontano dal pretendere di circoscrivere il potere all'interno di un'univoca visione, ha permesso di aprire e connettere alla molteplicità dei significati e delle possibilità. Come testimoniano le parole di alcuni degli insegnanti partecipanti: «[gli studenti]

3.2.2 *Experimenting, changing and contaminating:* *Axis of Styles*

The decision to work starting by viewing and observing images – with a strong poetic and symbolic value – in order to trigger a dialogue and discussion on the subject of power permitted the emergence of content and reflections that would have been unlikely to arise through a purely formal request regarding the attempt to define and classify this aspect within the school context.

In line with an exploratory (Guerra, 2016, 2019) and imaginative approach (Antonacci, 2012a, 2012b; Antonacci & Rossoni, 2016), the artist promoted a question-based process, inviting students and teachers to investigate the existing in a structured and complex way. *Mnemosyne* practices, through a slow and silent pause on and with images, permitted the exercise and training of an outlook which, far from claiming to circumscribe power within a single vision, allowed for openness and connection to the multiplicity of meanings and possibilities. As evidenced by the words of



Ph Andrea Macchia, 2022

si sono resi conto di quanto sia ricco e arricchente potersi confrontare, a partire da un'immagine, su dei contenuti. Questi contenuti che l'immagine ha portato con sé sono divenuti la base, non solo per un confronto, ma anche per costruire didatticamente delle riflessioni importanti» (da Intervista a docente del 14/07/22).

L'artista, allenando il gruppo a un'osservazione silente delle immagini, abbinata a esercizi incentrati sulla respirazione e l'ascolto del proprio corpo-mente, ha innescato *un dialogo altro* non solo tra compagni, colleghi e tra studenti e docenti, ma anche in relazione al conoscere stesso. Un dialogo che si è tradotto nella possibilità di un esercizio della libertà (Neill, 1979), intesa quest'ultima non come mera ricerca di soddisfazione dei propri bisogni, ovvero libertà di fare ciò che si vuole ma, piuttosto, di essere liberi da pregiudizi, preconcetti, precondizioni. Come ricorda Freire, è proprio grazie al contatto con il sapere che può crescere la consapevolezza delle relazioni fra l'uomo e gli altri, il mondo, le cose e quindi la possibilità di fare un uso consapevole della libertà (2018).

In questo senso la postura, l'habitus, l'attitudine incarnata dal coreografo, si è espressa in un modello di leadership che, senza imporre né ordinare né somministrare, ha *suggerito, mostrato, indicato, accompagnato* il gruppo lungo tutto il percorso di residenza. In altre parole, ha sostenuto gli studenti nel processo di conoscenza, anzitutto, ascoltandoli: «Ascoltare, nel senso in cui ne stiamo parlando, comporta la disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta, a essere aperto nei confronti del discorso dell'altro, nei confronti del suo gesto e nei confronti delle sue differenze. [...]. E nell'ascoltarlo io insegnante imparo a parlare *con lui*» (ivi, p. 98).

Le sollecitazioni scaturite dall'incontro prolungato con le immagini sono così da intendersi in un'ottica trasformativa non soltanto sul "cosa", ma, anche e soprattutto, sul "come": «È possibile scardinare, prima simbolicamente e poi fattivamente, alcuni piccoli atteggiamenti di potere all'interno del gruppo classe?» (da Diario di bordo dei docenti, 1° Incontro); «*Come il comportamento umano, in particolare gli atteggiamenti di potere si manifestano attraverso la postura?*» (da Diario di bordo degli studenti, 3° Incontro); «*Come posso reinventare la postura della mia didattica quando è necessario?*» (da Trascrizione 4° incontro docenti).

Domande, riflessioni aperte, queste, che invitano l'insegnante ad adottare una postura radicata nella concretezza e slanciata verso la speranza (Freire, 2014; Antonacci, 2019), nel senso di una tensione verso la crescita, il cambiamento e la trasformazione continui: «*Credo che il tentativo [come docente] dovrebbe essere di movimentare il più possibile [...]. Essere pronti a sperimentare, cambiare, lasciarsi contaminare*» (da Intervista docente del 14/07/22). E,

some of the participating teachers: “[the students] *realised how rich and enriching it is to be able to discuss content based on an image. This content that the image conveyed became a basis not only for discussion, but also for didactically constructing important reflections*” (from interview with a teacher on 14/07/22).

By training the group to silently observe the images, combined with exercises focusing on breathing and listening to one’s own body/mind, the artist triggered *another dialogue* not only between peers, colleagues and between students and teachers, but also in relation to knowing oneself. A dialogue that resulted in the possibility of an exercise of freedom (Neill, 1979), understood as not merely the pursuit of satisfaction of one’s needs, i.e. the freedom to do what one wants, but rather to be free of prejudices, preconceptions, and preconditions. As Freire reminds us, it is precisely through contact with knowledge that awareness of the relationships between man and others, the world, and things can grow, and thus the possibility of consciously using freedom (2018).

In this respect, the posture/habitus/attitude embodied by the choreographer was expressed in a leadership model which, without imposing or ordering or administering, *suggested, showed, indicated* and *accompanied* the group throughout the residency. In other words, it supported the students in the knowledge process, first and foremost by listening to them: “Listening, in the sense in which we are talking about it, entails a permanent readiness on the part of the listening individual to be open to the other’s discourse, to their gestures and to their differences. [...]. And in listening to them, I, the teacher, learn to talk *with* them” (*ibid.*, p. 98).

The stimuli triggered by the prolonged encounter with images should therefore be understood from a transformative standpoint not only in terms of the ‘what’, but also, and above all, in terms of the ‘how’: “*Is it possible to disrupt, first symbolically and then factually, certain small attitudes of power within the class group?*” (from Teachers’ Logbook, Session 1); “*How does human behaviour, in particular attitudes of power, manifest themselves through posture?*” (from Student’s Logbook, Session 3); “*How can I reinvent the posture of my teaching when necessary?*” (from Transcript of Teachers’ Session 4).

These are questions, open reflections, which invite the teacher to adopt a posture rooted in concreteness and propelled towards hope (Freire, 2014; Antonacci, 2019), in the sense of a tension towards continuous growth, change and transformation: “*I think the attempt [as a teacher] should be to create as much movement as possible [...]. Being ready to experiment, change and contaminate*” (from interview with a teacher on 14/07/22). And, through this



Ph Andrea Macchia, 2022

nella contaminazione, aprire la forma scuola a nuove possibilità, consentendo all'immaginazione di nutrirsi e di relazionarsi con il mondo in modo poetico e trasformativo, ponendo le basi di una relazione educativa che incoraggi e sostenga lo spazio per l'esercizio della passione, del desiderio e della ricerca.



Ph Andrea Macchia, 2022

contamination, to open the school format to new possibilities, allowing the imagination to feed on and relate to the world in a poetic and transformative manner, laying the foundations of an educational relationship that encourages and sustains the space for pursuing passion, desire and research.

3.2.3 Come un piccolo fiume montano: asse dei Linguaggi

La danza, come modalità espressiva specifica e come linguaggio trasversale, ha innervato l'intero percorso mostrando come sia possibile, all'interno del contesto scolastico, abitare esperienze organiche e complesse transitando da un linguaggio all'altro senza soluzione di continuità. I linguaggi che sappiamo parlare sono infatti molteplici e variegati, tuttavia, nella quotidianità scolastica viene spesso posta attenzione solo a quelli afferenti alla sfera umanistica e scientifica, provocando una scissione di corpi, menti ed emozioni.

Con l'intento di alimentare una formazione integrale della persona e di favorire un contatto vivo, *incarnato*, con il sapere e la conoscenza, in cui la dimensione del piacere e del desiderio siano riconosciute come tensioni fondamentali nel processo di apprendimento-insegnamento (Carson, 2020), durante ogni appuntamento si è cercato di valorizzare e connettere anche quei linguaggi ancora troppo trascurati a scuola – come quelli espressivi e corporei –, straordinari veicoli di apprendimento e di inclusione. A riguardo, queste le testimonianze di alcuni degli insegnanti emerse in un dialogo con l'artista al termine della residenza artistica:

È stato un lavoro silenzioso di collegamento tra le parti in cui la corporeità non era fine a se stessa, ma era in un'ottica implicitamente interdisciplinare, portando ad acquisire delle conoscenze il cui fine ultimo non era acquisite quel 'know how' tecnico del performer, ma al contrario: era solo un principio di attivazione per conoscere ad un altro livello, secondo un'altra pre-disposizione
(da Trascrizione 4° incontro docenti).

I linguaggi performativi e coreutici all'interno del contesto scolastico si sono posti, dunque, come reale occasione per abitare le relazioni, gli spazi e i tempi del fare scuola, non solo con la sfera logico-razionale, ma anche con quella intuitivo-immaginativa: «Attraverso una pratica di svuotamento in cui la richiesta [da parte dell'artista] era di 'abbandonarci' a noi stessi [...] abbiamo cercato di intuire quali fossero i momenti giusti per esporci senza usare il linguaggio verbale, ascoltando il nostro corpo e recependo le connessioni con gli altri» (da Diario di bordo degli studenti, 3° incontro). Sempre in questa direzione, dal diario degli studenti si legge: «usando l'intesa e l'energia sprigionata dai corpi ognuno camminava nello spazio e, all'incrociarsi degli sguardi e allo sfiorarsi dei corpi, eseguiva l'attività proposta [...]. Tutto scorreva regolarmente come l'acqua di un piccolo fiume montano» (ivi).

A ricordare come la relazione educativa, per essere tale, può nascere solo da una consapevole rinuncia all'esercizio del sapere-potere (Freire, 2018), e

3.2.3 Like a small mountain river: Axis of Languages

Dance, as a specific mode of expression and as a cross-cutting language, pervaded the entire course, showing how it is possible, within the school context, to inhabit organic and complex experiences, seamlessly transitioning from one language to another. The languages we know how to speak are many and varied, yet in everyday school life attention is often paid only to those relating to the humanistic and scientific spheres, leading to a separation of bodies, minds and emotions.

With the intention of nurturing an integral education of the person and of fostering a living, embodied contact with learning and knowledge, in which pleasure and desire are recognised as fundamental tensions in the learning/teaching process (Carson, 2020), during each session an attempt was made to also value and connect those languages that are still excessively neglected at school – such as expressive and bodily languages –, extraordinary vehicles for learning and inclusion. In this regard, these are the testimonies of some of the teachers that emerged in a dialogue with the artist at the end of the artist residency:

It was a silent work of connection between the parts in which corporeality was not an end in itself, but was understood from an implicitly interdisciplinary perspective, leading to the acquisition of knowledge whose ultimate goal was not to acquire the performer's technical 'know-how', but on the contrary: it was only an activation principle to learn at another level, according to another pre-disposition (from Transcript of Teachers' Session 4).

Performative and choreographic languages within the school context therefore emerged as a real opportunity to inhabit the relationships, spaces and times of schooling, not only with the logical/rational sphere, but also with the intuitive/imaginative realm: “*Through a practice of emptying ourselves in which the request [from the artist] was to ‘surrender’ to ourselves [...] we tried to sense the right moments to expose ourselves without using verbal language, by listening to our bodies and perceiving the connections with others*” (from Student's Logbook, Session 3). In the same vein, the students' diary reads: “*using the understanding and energy released by the bodies, everyone walked through the space and, as their eyes met and bodies brushed against each other, performed the proposed activity [...]. Everything flowed smoothly like the water of a small mountain stream*” (*ibid.*).

A reminder of how the educational relationship, to be such, can only arise from a conscious renunciation of the exercise of power/knowledge (Freire,

dove la lezione – da pratica frontale e trasmissione depositaria – può trasformarsi in una *lunga passeggiata* (Florenkij, 2015) *danzata* in cui sperimentare il diritto di fermarsi ad osservare il dettaglio, il piccolo (Guerra, 2019), così come il diritto di ritornare indietro per vedere meglio e di più, e ancora, a percorre insieme sentieri disseminati di «*apprendimenti e conoscenze che non passano solo attraverso la parola*» (da Diario di bordo degli studenti, 5° incontro). Perché, come emerge dagli studenti, «[un quadro di] *Monet è una cosa che senti con tutti i tuoi sensi, lo respiri, rimanendo molto più impresso rispetto all'acquisizione di una nozione*» (da Trascrizione 6° incontro studenti - dibattito corporeità sensorialità).

In questa direzione, sono da intendere anche alcune delle voci degli insegnanti coinvolti che raccontano di come, grazie agli esercizi e alle attivazioni psicocorporee sperimentate, «*sia stato possibile esperire un percorso che, tra linguaggi e grammatiche plurali, ha coinvolto i corpi, le menti e i sensi, in rapporto al gruppo e al contesto*» (da Diario di bordo dei docenti, 2° incontro). Un sentire, questo, manifestato anche dagli studenti che, al termine dell'ultimo incontro, sottolineano come le attività di Mnemosyne abbiano «*favorito una connessione di corpo e mente, [...] contribuendo a creare un clima pacifico, un dialogo più aperto all'interno del gruppo. Mnemosyne ha aiutato a scardinare. Tutti questi esercizi sono stati fondamentali per noi, hanno aiutato ad arrivare dove siamo*» (da Trascrizione 6° incontro studenti).

Ph Andrea Macchia, 2022



Ph Andrea Macchia, 2022

2018), and where the lesson – face-to-face practice and custodial transmission – can be transformed into a *long danced walk* (Florenkij, 2015) in which to experience the right to stop and observe the detail, the small (Guerra, 2019), as well as the right to go back to see better and more, and to walk together along paths strewn with “*learning and knowledge that does not only pass through words*” (from Student’s Logbook, Session 5). Because, as emerges from the students, “[a painting by] *Monet is something you feel with all your senses, you breathe it in, it remains much more imprinted than the acquisition of a notion*” (from Transcript of Students’ Session 6 – corporeality and sensoriality debate).

Some of the voices of the teachers involved should also be understood in this light, recounting how, thanks to the tested exercises and psycho-corporeal activities, “*it was possible to experience a process which, amidst multiple languages and grammars, involved bodies, minds and senses, in relation to the group and the context*” (from Teachers’ Logbook, Session 2). This sentiment was also expressed by the students, who, at the end of the last session, stressed how the Mnemosyne activities “*fostered a connection of body and mind, [...] contributing to a peaceful atmosphere, a more open dialogue within the group. Mnemosyne helped to disrupt. All these exercises were fundamental for us, they helped us get where we are*” (from Transcript of Students’ Session 6).

3.2.4 Porte d'accesso: asse dei Contesti



Ph Andrea Macchia, 2022

Profuso AmoR all'interno del contesto scolastico ha consentito di destrutturare gli spazi e i tempi abituali, istituendo uno spazio e un tempo extra-ordinario – materialmente e simbolicamente separato dall'ordinarietà scolastica –, un *cerchio magico*, all'interno del quale vivere momenti di sospensione della vita diffusa. L'ingresso di un artista-coreografo a scuola ha permesso di trasformare l'aula tradizionale in una «scena» (Antonacci & Cappa, 2001), capace di tenere insieme l'azione, la vita e l'interpretazione e la rielaborazione di ciò che vi accade all'interno.

Lo spazio scolastico è divenuto spazio dell'attesa, la pergamena bianca, il palcoscenico vuoto (Brook, 1998) dove *giocare* nuove posture, sperimentare altre dinamiche relazioni e generare inedite possibilità. In questo spazio-tempo sospeso, attraverso il linguaggio coreutico e simbolico, ci si è interrogati sulle “modalità posturali” attraverso cui in classe solitamente si manifesta l'autorità e il potere. Con le parole di uno delle insegnanti:

[Questo percorso] *mi ha messo molto in discussione, perché, nel momento in cui la mia postura suggerisce che stare seduti al banco nel nostro tempo insieme [in aula con gli studenti] non è l'unica modalità per ricevere determinate informazioni, allora [...] di contro anche il silenzio assoluto non è l'unica forma per manifestare attenzione [...]. Un modo di stare attenti [quello che emerge dalla documentazione prodotta dai ragazzi] che non sembra essere quella forma di ecclesiastico silenzio che invece ci immaginiamo e ci aspettiamo nella costruzione della soglia di attenzione [da parte degli studenti]* (da Trascrizione 4° incontro docenti).

3.2.4 Gateways: Axis of Contexts

Profuso AmoR, within the school context, made it possible to deconstruct habitual spaces and times, establishing an extra-ordinary space and time – materially and symbolically separated from ordinary school life –, a *magic circle* within which to experience moments of suspension from normal life. The entry of an artist/choreographer into the school made it possible to transform the traditional classroom into a “scene” (Antonacci & Cappa, 2001) that brings together action, life and the interpretation and reworking of what happens within it.

The school space became a space for waiting, a blank slate, the empty stage (Brook, 1998) where new postures could be *played out*, other dynamic relationships experimented with and new possibilities generated. In this suspended space/time, through choreographic and symbolic language, we questioned the ‘postural methods’ through which authority and power are usually manifested in the classroom. In the words of one of the teachers:

[This process] really challenged me, because when my posture suggests that sitting at the desk in our time together [in the classroom with students] is not the only way to receive certain information, then [...] conversely, absolute silence is also not the only way to express attention [...]. A way of being attentive [what emerges from the documentation produced by the students] that does not seem to be that form of ecclesiastical silence that we imagine and expect in the construction of the attention threshold [by the students]

(from Transcript of Teachers’ Session 4).



Ph Andrea Macchia, 2022

Le attività psicocorporee sperimentate e il contatto prolungato con le immagini/l'operatività artistica hanno generato domande complesse, non ovvie, che mettono in gioco (Guerra, 2019), porte d'accesso attraverso le quali ripensare il contesto scuola come contesto di possibilità: «*Che scuola vorremmo? Come inserire la corporeità nei programmi scolastici? Come tradurre determinate tematiche in forma di trasmissione del sapere senza che i rapporti 'gerarchici' ostacolino i processi di apprendimento?*» (da Trascrizione 4° incontro docenti).

L'ingresso dei linguaggi performativi e coreutici all'interno del contesto scolastico ha consentito di trasformare anche il tempo della lezione, che da abituale – nel senso di meccanicamente ripetuto – è divenuto appuntamento rituale – carico di attesa e mistero –, in cui sperimentare la dimensione della piacevolezza del conoscere e dell'apprendere. Come emerge dalla voce degli studenti, che nel tessere un'analogia tra residenza artistica e contesto museale, sottolineano come:

Magari non mi ricorderò tutti i particolari della vita di Monet, ma il suo quadro sicuramente mi rimarrà più impresso rispetto a una legge di chimica studiata a scuola [...]. Imparo molto di più nei musei che a scuola perché lì [a contatto con il linguaggio simbolico dell'arte] si entra in relazione con la dimensione del piacere. [...]. Quando diventa un obbligo viene meno anche la dimensione del piacere

(da Trascrizione 6° incontro studenti - dibattito corporeità sensorialità).

Dimensioni, quelle del piacere, della libertà e della scelta, che non hanno un valore solo sul piano della didattica disciplinare, ma che concorrono alla formazione della persona umana nella sua integralità e completezza. Come ricorda Dewey: «*l'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini [...] sono quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere*» (2014, p.36).

3.2.5 *Un archivio multimodale: asse delle Possibilità*

La residenza artistica è stata un'occasione per sperimentare all'interno del contesto scolastico una progettazione centrata sul *processo*, più che sul prodotto finale. Una progettazione che si è avvalsa di strumenti di documentazione capaci di parlare i plurimi linguaggi dell'umano. Un «*archivio multimodale*»³¹, «*un atlante*» – così è stato definito da Salvo Lombardo – il lu-

³¹ Ci si riferisce qui al diario di bordo online e alla Lavagna digitale/multimediale Miro.

The psycho-corporeal activities explored and the prolonged contact with images/artistic work generated complex, non-obvious questions that put ourselves out (Guerra, 2019), gateways through which to rethink the school context as a context of possibilities: «*What kind of school would we like? How can corporeality be incorporated into school programmes? How can certain topics be translated into knowledge transmission without 'hierarchical' relationships hindering learning processes?*» (from Transcript of Teachers' Session 4).

The entry of performance and choreographic languages into the school context also made it possible to transform lesson time, which, from being habitual – in the sense of being mechanically repeated – has become a ritual occasion, full of expectation and mystery, in which to experience the pleasure of knowing and learning. As is apparent from the comments of the students, who, in drawing an analogy between art residencies and museum contexts, emphasise how:

I may not remember all the details of Monet's life, but his painting will certainly stay with me longer than a chemistry law that I studied at school [...]. I learn a lot more in museums than in school because there [in contact with the symbolic language of art] you relate to the pleasure aspect. [...]. When it becomes an obligation the pleasure aspect is also lost

(from Transcript of Students' Session 6 – corporeality and sensoriality debate).

These dimensions of pleasure, freedom and choice not only have value in terms of subject teaching, but also contribute to the formation of the human person in their entirety and completeness. As Dewey observes, collateral learning, i.e. the formation of aptitudes are what really counts in the future. The attitude that is most important to acquire is the desire to learn (2014).

3.2.5 A multimodal archive: Possibilities

The art residency was an opportunity to experiment within the school context with planning centred on the *process* rather than the final product. Planning that used documentation tools that speak the multiple languages of humankind. A “*multimodal archive*”³¹, “*an atlas*” – as Salvo Lombardo termed it – the symbolic and material place in which, throughout the entire

³¹. The reference here is to the online logbook and the Miro digital/multimedia whiteboard.

go simbolico e materiale in cui, durante l'intero percorso, docenti e studenti hanno tenuto traccia sensibile delle esperienze fatte e delle riflessioni sorte a seguito di ogni appuntamento. Con le parole del coreografo: *«per me l'obiettivo è rintracciare una modalità in cui ciascuno possa trovare il proprio spazio di espressione personale, ma allo stesso tempo la sua modalità personale di conoscenza. Ecco perché Miro, o il diario di bordo, è da intendersi come uno strumento che sia archivio dell'esperienza e implicitamente strumento di verifica»* (da Trascrizione 6° incontro studenti). A riguardo, afferma uno degli studenti: *«Sulla piattaforma [Miro] eravamo liberi di caricare qualsiasi tipo di contenuto, audio, video, frasi, ecc., qualsiasi cosa che potesse essere inerente all'attività svolta e che in un modo diverso [da come a scuola siamo soliti fare] ci consentisse di tenere traccia di ciò che avevamo vissuto durante l'incontro»* (da Intervista studentessa del 13/05/22). E ancora: *«Salvo, tramite la piattaforma Miro, ha creato una lavagna sulla quale abbiamo trasformato il nostro pensiero e lo abbiamo adattato in qualcosa di digitale. E poi si è venuto a creare una vera e propria mappa concettuale forgiata da tutti, senza limiti e senza giudizio da parte degli altri. La libertà di potersi esprimere ha giocato un ruolo fondamentale all'interno di tutto il percorso»* (da Intervista studente del 6/05/22).

In questa direzione, la documentazione dell'esperienza e la documentazione degli apprendimenti, come lavoro di rielaborazione di secondo livello, è stata centrale al fine di guardare alla valutazione non come un'arma, né tantomeno uno strumento, ma come un modo per tessere relazione: è il modo di costruire la relazione nella scuola, tra le persone tra loro e tra le persone e le cose e la conoscenza, tra la conoscenza e il significato (Tama gnini, 2016). Come afferma il performer: *«l'esercizio sulla valutazione non è velleitario. È forse l'esercizio più importante che possiamo fare insieme e, se vi va, il mio invito è ad accogliere questo esercizio come un'occasione non per immaginare un'utopia irrealizzabile, ma per [...] capire come possiamo appoggiarci all'esperienza che abbiamo vissuto»* (da Trascrizione 4° incontro docenti).

La questione della valutazione e, in particolare, di come poter valutare il lavoro di residenza artistica sperimentato con il coreografo – in quanto parte del percorso della materia “Educazione Civica” in cui è previsto l'uso di un giudizio numerico da 1 a 10 –, ha messo in luce come possa *«essere complesso valutare un'esperienza che non si presta, per sua natura, ad essere valutata numericamente: la creatività, la serietà, la partecipazione, sono tutti elementi soggettivi che si scontrano con varie problematiche, nel momento in cui li si deve quantificare»* (da Report di ricerca docenti). In questo senso, si domandano gli insegnanti, *«come tenere conto di tutte le condizioni del 'valutare'»*

course, teachers and students kept a perceptible trace of their experiences and the reflections that arose as a result of each session. In the words of the choreographer: *“for me, the goal is to find a way in which everyone can find their own space for personal expression and at the same time their own personal way of knowing. This is why Miro, or the logbook, should be understood as a tool that is both an archive of the experience and implicitly a verification tool”* (from Transcript of Students’ Session 6). In this regard, one of the students remarked: *“On the [Miro] platform we were free to upload any kind of content, audio, video, sentences, etc., anything that might be related to the activity and that in a different way [from what we usually do at school] would allow us to keep track of what we experienced during the session”* (from interview with a student on 13/05/22). And in another case: *“Salvo, via the Miro platform, created a whiteboard on which we transformed our thoughts and adapted them into something digital. Then a kind of conceptual map was formed by everyone, without limits and without judgement from others. The freedom to express ourselves played a fundamental role throughout the process,”* (from interview with a student on 6/05/22).

In this sense, the documentation of the experience and the documentation of learning, as second-level work, has been central to viewing assessment not as a weapon, nor as a tool, but as a way of weaving relationships: it is a way of building relationships in the school, between people and each other and between people and things and knowledge, between knowledge and meaning (Tamagnini, 2016). As the performer stated: *“the exercise on evaluation is not impracticable. It is perhaps the most important exercise that we can do together and, if you wish, my invitation is for you to embrace this exercise as an opportunity not to imagine an unattainable utopia, but to [...] understand how we can draw from the experience we have had”* (from Transcript of Teachers’ Session 4).

The question of assessment and, in particular, of how to evaluate the artist residency work carried out with the choreographer – as part of the ‘Civic Education’ course in which a numerical mark from 1 to 10 is used –, highlighted how *“complex it can be to evaluate an experience that does not lend itself, by its very nature, to being numerically evaluated: creativity, seriousness and participation are all subjective elements that face various problems when it comes to quantifying them”* (from Teachers’ research report). In this sense, the teachers ask themselves, *“How do we take into account all the conditions of ‘evaluating’ in a non-classical learning experience like this and turn it into a grade? And, at the same time, “What do I want the students to observe?” And “In what form?”* (from Teachers’

in un'esperienza di apprendimento non classica come questa e trasformarla in un voto? E, al contempo, «Cosa voglio che gli studenti osservino?» E «In che forma?» (da Diario di bordo dei docenti, 4° incontro). Domande, queste, che aprono alla possibilità di guardare alla valutazione non come a un mero giudizio standardizzato, ma come a un sistema organico di documentazione dei processi, aprendo a valutazioni descrittive, amplificanti, poetiche e ricche (Antonacci, 2009).

I linguaggi performativi e coreutici, nel loro dare valore all'apprendere, grazie all'esperienza estetica e alla bellezza (Antonacci, 2012b), hanno generato una trasformazione dello sguardo che ha permesso di «uscire dalla gabbia valutativa usuale» (da Trascrizione 4° incontro docenti), conducendo alla possibilità di condividere con gli studenti un'ipotesi di autovalutazione dell'esperienza. Come espresso da uno degli insegnanti partecipanti:

Forse la difficoltà di valutare qualcosa presuppone che ci sia una trasformazione interna che, però, per realizzarsi, richiede dei tempi più lunghi. Secondo me ogni studente sa come si è relazionato all'esperienza. Quindi, forse, noi, nel trovare dei criteri (al posto di una scala numerica) potremmo chiedere a loro di autovalutarsi. E la valutazione che noi poi diamo è la loro autovalutazione

(da Trascrizione
4° incontro docenti).

In quest'ottica, documentare diventa il modo di attivare una valutazione che non soppesa le conoscenze e le competenze attraverso prove di varia natura, ma che dà valore agli apprendimenti e alle abilità di ciascuno all'interno di una documentazione condivisa: «Un altro obiettivo di questo lavoro [afferma il coreografo] è stato la multimodalità finalizzata al fatto che ognuno potesse tro-



Ph Andrea Macchia, 2022

Logbook, Session 4). These questions open up the possibility of looking at assessment not as a mere standardised judgement, but as an organic system of documenting processes, opening up descriptive, amplifying, poetic and rich assessments (Antonacci, 2009).

Performative and choreographic languages, in giving value to learning thanks to aesthetic experience and beauty (Antonacci, 2012b), generated a transformation of outlook that made it possible to “*break out of the usual evaluating cage*” (from Transcript of Teachers’ Session 4), leading to the possibility of sharing a hypothesis of self-assessment of the experience with the students. As expressed by one of the participating teachers:



Ph Andrea Macchia, 2022

Perhaps the difficulty of evaluating something implies that there is an internal transformation, which, however, takes longer to occur. In my opinion, every student knows how they relate to the experience. So perhaps we, in coming up with criteria (rather than a numerical scale) could ask them to self-assess. And the assessment we then give is their self-assessment

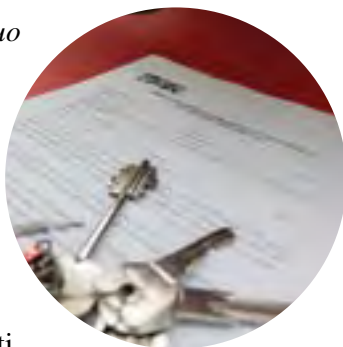
(from Transcript of Teachers’ Session 4).

Accordingly, documenting becomes a way of enabling an assessment that does not evaluate knowledge and skills through various kinds of tests, but values each individual’s learning and skills within shared documentation: “*Another goal of this work [explains the choreographer] was multimodality so that everyone could find their own space for expression, from their own specific perspective.*”



Ph Andrea Macchia, 2022

vare il proprio spazio di espressione, dal suo specifico punto di vista. E non solo dal punto di vista di cosa pensa, ma anche legato a eventuali abilità di cui è consapevole o di cui è inconsapevole» (da Trascrizione 4° Incontro docenti). Si tratta di una modalità di documentazione ampiamente descrittiva, che restituisce con cura le modalità messe in atto da ciascuno, le evoluzioni in corso, gli apprendimenti e, soprattutto, i meta apprendimenti.



Come sottolineato dal performer: «la questione del potere, dei ruoli non era [allora] più l'oggetto della nostra indagine ma, al contrario, l'oggetto era come ognuno può vivere, respirare, trovare il suo spazio di agentività dentro dei meccanismi, delle strutture date» (da Trascrizione 4° incontro docenti), in una logica integrata che riconosce il contributo di ciascuno per dare valore, come ogni valutazione dovrebbe fare, alle esperienze educative e formative di ogni ragazzo e ragazza (Antonacci, Guerra & Violi, 2020).



Ph Andrea Macchia, 2022



And not only from the standpoint of what they think, but also related to any abilities of which they are aware or of which they are unaware” (from Transcript of Teachers’ Session 4).

It is a largely descriptive documentation method that carefully conveys the methods applied by each individual, ongoing developments, learning and, above all, meta-learning. As emphasised by the performer: *“the question of power, of roles, was [then] no longer the subject of our investigation but, on the contrary, the subject was how everyone can live, breathe, find their space of agentivity within given mechanisms, given structures”* (from Transcript of Teachers’ Session 4), adopting an integrated approach that recognises each individual’s contribution in order to value, as any evaluation should do, the educational and training experiences of each boy and girl (Antonacci, Guerra & Violi, 2020).



Ph Andrea Macchia, 2022

Salvo Lombardo

Esercizi di intelligenza collettiva e percezione dello spazio*

Prima indicazione: il gruppo avanza insieme, a schiera, senza un comando esterno, esercitando un ascolto sensibile. Seconda indicazione: in cerchio il gruppo prova ad andare a terra, all'unisono. Terza indicazione: sempre in cerchio, ma questa volta di spalle, il gruppo prova a compiere un passo in avanti.

A seguire: lettura di un passo tratto dal testo di Canetti (1981) su *le posizioni dell'uomo e lo stare in piedi* e messa in relazione con il processo performativo realizzato per lo spettacolo "АМОЯ". Come per il training psicocorporeo rivolto ai danzatori, si tratta anche qui di costruire

delle azioni, eseguite più e più volte, fino a ricavarne una sorta di **glossario**: un catalogo di parole, ognuna delle quali corrisponde a un'azione. Dopo aver sperimentato gradualmente come attivare un **processo di traduzione dell'enunciato linguistico (verbale/scritto) in enunciato performativo**, il gruppo do-

vrebbe essere in grado di riattivare ognuno dei frammenti corrispondenti all'enunciato che la singola parola del glossario rievoca.

A seguire: definizione dello spazio di lavoro e spiegazione delle regole. Le azioni avvengono all'interno di un perimetro in cui tutti stanno in piedi, disponibili, con una soglia di attenzione alta. Il conduttore legge l'enunciato e il gruppo lo agisce.

Importante: i nomi del glossario devono essere scelti e negoziati tra gli studenti e affatto suggeriti né dal conduttore né dai docenti. Il coreografo, inoltre, non assegna dei ruoli per l'esecuzione ma è il gruppo stesso a organizzarsi improvvisando l'esecuzione e accordandosi senza il linguaggio verbale.

(*) Dal diario degli appunti metodologici di Salvo Lombardo, pratica proposta agli studenti durante il 3° Incontro.



Salvo Lombardo

Exercises in collective intelligence and spatial perception*

First instruction: the group advances together, in a row, without an external command, exercising sensitive listening. Second instruction: in a circle, the group tries to move to the ground in unison. Third instruction: still in a circle, but this time with their backs turned, the group tries to take a step forward.

Followed by: reading of a passage from Canetti's text (1981) on the positions of man and standing, relating it to the performance process created for the "АМОЯ" show. As with the psycho-physical training for dancers, it is also a question here of constructing actions, performed over

and over again, until a sort of glossary is obtained: a catalogue of words, each of which corresponds to an action. After gradually experimenting with how to activate a **process of translating the linguistic utterance (verbal/written) into a performative utterance**, the group should be able to reactivate each

of the fragments corresponding to the utterance that the single word in the glossary evokes.

Followed by: definition of the work space and explanation of the rules. The actions take place within a perimeter in which everyone is standing, alert, with a high level of attention. The instructor reads the utterance and the group acts it out.

Important: the names in the glossary should be chosen and discussed among the students and not prompted at all by either the instructor or the teachers. The choreographer also does not assign roles for the performance, but the group itself organises the performance by improvising and agreeing without verbal language.

(*) From the diary of Salvo Lombardo's methodological notes, practice proposed to the students during Session 3.



3.3 La struttura del progetto in contesto francese

If we can think, feel and move, we can dance.

Margaret H'Doubler

Lo sviluppo francese del progetto si è concretizzato in una residenza artistica al Liceo Internazionale di Saint-Germain-en-Laye, ideata e condotta dalla coreografa e performer Valeria Giuga, in collaborazione con lo scrittore e drammaturgo Anne-James Chaton. Il progetto ha coinvolto studenti e insegnanti della sezione italiana concentrandosi, in particolare, sul tema del conflitto, poi trasformato in “*Dalla disputa al dialogo*”. L'intento è stato quello di affrontare temi del contemporaneo – in primis le vicende belliche internazionali in corso – attraverso uno sguardo più esteso, che ne restituisse complessità e umanità, mantenendo il focus sulla mediazione e sulle relazioni interpersonali. Si è scelto, dunque, di mitigare il termine “conflitto” in “disputa”, salvaguardando l'aspetto dialogico.

La scelta di questo tema, è stata motivata dalla possibilità di lavorare sulla questione del confronto/scontro e sulle possibili risoluzioni, prescindendo dalle inevitabili ricadute determinate dal contesto bellico attuale, nell'ottica di un'apertura a una risoluzione della tematica mediante il dialogo e le possibilità di una definizione pacifica, dove possibile, del confronto

(da Intervista a docente del 6/4/ 2022).

La residenza artistica si è articolata in tre momenti: durante un primo incontro al liceo, nell'aprile 2022, la coreografa e il drammaturgo hanno fornito agli studenti il frame teorico e metodologico del progetto. Valeria Giuga ha, infatti, una formazione in notazione labaniana³² e ha presentato la propria attività artistica attraverso filmati – progetti di creazione coreografica a

³² La cinetografia Laban è un sistema di notazione simbolico del movimento ideato intorno agli anni Venti da Rudolf Laban (1879-1958), personalità di spicco della danza moderna centro-europea. Basato su un attento studio delle leggi universali che regolano il movimento umano – leggi cinetiche –, tale metodo fa uso di un numero limitato di simboli relativi alle facoltà motorie fondamentali, i quali possono essere combinati fra loro in vario modo a seconda del movimento da rappresentare. La cinetografia Laban consente di effettuare trascrizioni (dette cinetogrammi) di complessità variabile, a seconda dell'uso cui esse sono destinate e trova applicazione in molteplici settori legati al movimento umano, anche non strettamente legati a contesti artistici, ad esempio per descrivere gesti quotidiani o connessi a specifici ambiti lavorativi (Casini Ropa, 1990; Laban 2003; 2009; Maletic, 2011; Zagatti 2011).

3.3 Project structure in the French context

If we can think, feel and move, we can dance.

Margaret H'Doubler

The French development of the project consisted of an artist residency at the Lycée International de Saint-Germain-en-Laye, devised and led by choreographer and performer Valeria Giuga, in collaboration with writer and playwright Anne-James Chaton. The project involved students and teachers from the Italian section focusing, in particular, on the theme of conflict, then transformed into “*From dispute to dialogue*”. The intention was to explore contemporary themes – first and foremost, current international war events – through a broader outlook, conveying their complexity and humanity, while maintaining a focus on mediation and interpersonal relations. A choice was therefore made to soften the term ‘conflict’ to ‘dispute’, preserving the dialogic aspect.

The choice of this theme was prompted by the possibility of working on the issue of confrontation/conflict and possible resolutions, regardless of the inevitable fallout from the current state of war, with a view to a resolution of the issue through dialogue and the possibilities of a peaceful settlement, where possible, of the confrontation

(from interview with a teacher on 6/4/2022).

The artist residency was structured in three stages: during an initial meeting at the secondary school, in April 2022, the choreographer and playwright provided the students with the project’s theoretical and methodological framework. Indeed, Valeria Giuga has a background in Labanotation³² and presented her artistic activity through films – choreographic creation projects based on specific written

³² Laban kinetography is a system of symbolic notation of movement devised around the 1920s by Rudolf Laban (1879-1958), a leading figure in central European modern dance. Based on a careful study of the universal laws governing human movement – kinetic laws –, this method uses a limited number of symbols relating to the basic motor faculties, which can be combined in various ways depending on the movement being represented. Laban kinetography enables transcriptions (known as kinetograms) of varying complexity, depending on their intended use, and can be applied in many fields relating to human movement, including those that are not strictly related to artistic contexts, e.g. to describe everyday gestures or those related to specific work areas (Casini Ropa, 1990; Laban 2003; 2009; Maletic, 2011; Zagatti 2011).

partire da specifiche partiture scritte (cinetografie) –, illustrando il metodo Laban di notazione e scrittura di movimento. L'incontro è stato occasione per mettere a fuoco con gli studenti la principale direzione del progetto: il tendere verso un lavoro partecipativo per la realizzazione di una partitura coreografica intorno al tema “*Dalla disputa al dialogo*”. Nella seconda parte dell'incontro, gli studenti sono stati chiamati a presentare i testi scelti, precedentemente individuati su sollecitazione dell'insegnante, in modo da creare un primo panorama di declinazioni possibili del tema in oggetto, in connessione con gli interessi della classe. Infine, come attività-ponte per il successivo appuntamento, sono stati invitati a caricare immagini, disegni, fotografie e video collegati al proprio scritto su una cartella Drive dedicata, in modo da creare un archivio condiviso.

Il secondo incontro di progetto, in maggio, si è caratterizzato sin da subito per una forte discontinuità dello spazio/tempo scolastico: gli studenti del Liceo Internazionale, accompagnati dal docente di riferimento, si sono spostati dal contesto scuola a La Briqueterie – Centro Nazionale di Sviluppo Coreografico di Val-de-Marne – per un incontro con Valeria e Anne-James negli ampi spazi della casa della danza. Il lavoro performativo si è sviluppato, nello specifico, lungo due traiettorie: da una parte, di familiarizzazione con alcuni aspetti di base di cinetografia e simbolizzazione del movimento labaniano, esperiti attraverso un concreto lavoro corporeo, consistente in azioni di movimento di base nello spazio³³; dall'altra, di scrittura drammaturgica e relativa traduzione in partiture coreografiche dei materiali individuati e selezionati dagli studenti. Caratteristica

³³. A titolo esemplificativo, cfr. a p. 142.



Fig. 2 - Frame da video di Anne-James Chaton, 2022

scores (kinetographies) –, illustrating the Laban method of notation and movement writing. The session was an opportunity to focus with the students on the project’s main thrust: the trend towards participatory work to create a choreographic score around the theme “*From dispute to dialogue*”. In the second part of the session, the students were asked to present the chosen texts, previously identified at the teacher’s instigation, in order to create an initial overview of possible variations on the theme in question, relating to the interests of the class. Finally, as a bridging activity for the next meeting, they were invited to upload images, drawings, photographs and videos related to their writing to a dedicated Drive folder in order to create a shared archive.



Fig. 3 - Lycée International de Saint-Germain en Laye

The second project session, in May, was immediately characterised by strong space/school time discontinuity: the Lycée International students, accompanied by their teacher, moved from the school context to La Briqueterie – the National Choreographic Development Centre in Val-de-Marne – for a session with Valeria and Anne-James in the spacious dance centre. The performative work developed, specifically, along two trajectories: on the one hand, of familiarisation with some basic aspects of kinetography and symbolisation of Laban movement, experienced through concrete body work, consisting of basic movement actions in space³³; on the other hand, of dramaturgical writing and translation into choreographic scores of the

³³. See for instance the Box at p. 143.



Fig. 2 - Frame from video by Anne-James Chaton, 2022



Fig. 4 - Frame da video di Anne-James Chaton, 2022

fondante del progetto è stata, infatti, quella di muoversi costantemente su un doppio registro: uno testuale e uno fisico, con l'intento di scrivere e realizzare partiture corporee ma, al contempo, anche di poterle condividere.

La residenza artistica, infine, è arrivata al suo pieno sviluppo durante 5 giorni immersivi, dal 6 al 10 giugno 2022, condotti dalla coreografa e dal drammaturgo presso il Liceo Internazionale. Il lavoro ha visto la costruzione in piccolo gruppo di un testo narrativo – connesso a specifiche declinazioni del tema “*Dalla disputa al dialogo*”, emerse dai materiali precedentemente individuati dal gruppo classe –, della sua traduzione scenica (sceneggiatura), della costruzione di una partitura corporea relativa agli spostamenti spaziali dei performer coinvolti, dello studio di campo per la produzione di una breve video-performance e, infine, della sua realizzazione.

Nell'ottica di andare a costruire un archivio documentale di processo, ogni gruppo ha infine redatto un documento di sintesi composto da una parte narrativa (la storia), dagli spartiti di tutti gli spostamenti percorsi (ispirati alla cinetografia Laban) e infine dalle scelte di campo relative alla realizzazione video (il quadro), in cui esplicitare il punto di vista che ha guidato le scelte inerenti il filmato della loro danza. Il tutto nell'ottica di un potenziale scambio futuro del materiale con gli studenti del Liceo Alfieri:

Il mio desiderio è che questi documenti possano essere dati ai ragazzi dell'Alfieri, in modo che a loro volta possano realizzare un film a partire dallo stesso materiale. Il terzo step potrebbe essere il confronto dei due film realizzati [a partire da una medesima trama, partitura corporea e scelta di ripresa]
(da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

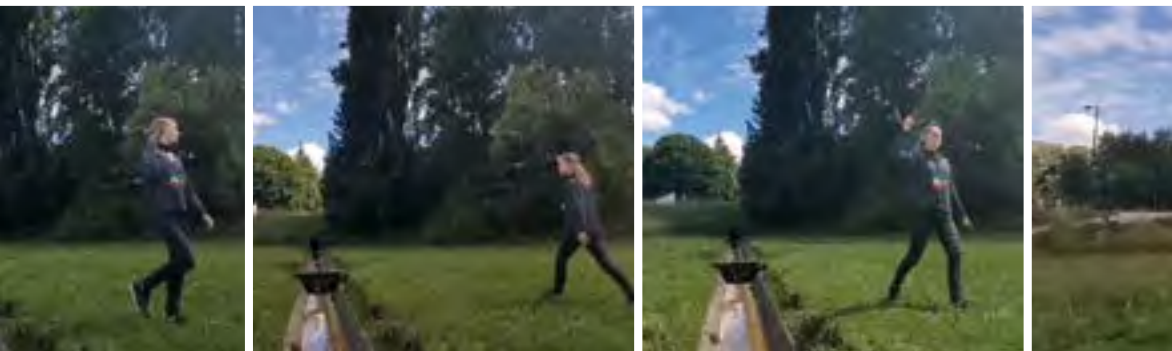


Fig. 4 - Frame from video by Anne-James Chaton, 2022

materials identified and selected by the students. The project's fundamental characteristic was to constantly move in two registers – one textual and one physical –, with the intention of writing and creating body scores but, at the same time, also being able to share them.

The artist residency finally came to full fruition during five immersive days, from 6 to 10 June 2022, led by the choreographer and playwright at the Lycée International. The work involved the construction in small groups of a narrative text – connected to specific interpretations of the theme “*From dispute to dialogue*” that emerged from the materials previously identified by the class group –, its scenic translation (script), the construction of a body score relating to the spatial movements of the performers involved, the field study for the production of a short video performance and, finally, its production.

With a view to constructing a documentary archive of the process, each group finally drew up a summary document consisting of a narrative part (the story), the scores of all the moves made (inspired by Laban kinetography) and finally the choices of the field relating to the video production (the framing), in which to explicitly present the perspective that guided the choices concerning the filming of their dance. All with a view to a potential future exchange of material with the students of the Liceo Alfieri:

I would like these documents to be given to the Alfieri students, so that they in turn can make a film from the same material. The third step could be a comparison of the two films created [with the same plot, camer angle and shot choice]
(from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).

*Fig. 5
Liceo Internazionale
di Saint-Germain-en-Laye*



Lycée International de Saint-Germain en Laye

Il Lycée International de Saint-Germain en Laye è uno storico istituto scolastico pubblico francese, che riunisce in un solo polo diversi ordini di scuola – dalla scuola dell’infanzia fino alla secondaria di secondo grado –, all’insegna dell’accoglienza di una grande diversità linguistica e culturale: ospita, infatti, quattordici sezioni internazionali. Quella italiana, presente sin dal 1968, accoglie alunni italofofoni, sia italiani sia stranieri, e offre un programma didattico bilingue e biculturale. L’istituto è animato dalla tensione verso il multiculturalismo e la ricerca dell’eccellenza come elementi volti a contribuire al successo e allo sviluppo dei propri studenti. Il titolo di studio finale, corrispondente alla maturità italiana, dà accesso a tutte le università italiane.



Fig. 5
Lycée International
de Saint-Germain en Laye

Lycée International de Saint-Germain en Laye

The Lycée International de Saint-Germain-en-Laye is a historic French state school, which brings together different school levels – from pre-school to secondary school – in one school, embracing great linguistic and cultural diversity: indeed, it is home to fourteen international sections. The Italian school, which has been operating since 1968, admits Italian-speaking pupils, both Italian and foreign, and offers a bilingual and bicultural curriculum. The institute is guided by a drive towards multiculturalism and the pursuit of excellence as elements aimed at contributing to its students' success and development. The final qualification, which is equivalent to the Italian high school diploma, grants access to all Italian universities.

3.4 Lettura e analisi dei dati

*Che cos'è la danza? La danza è pensare con il corpo.
È necessario pensare con il tuo corpo?
Non per la sopravvivenza ma per vivere.
Ci sono così tanti pensieri che solo il corpo
è in grado di pensare.*

Mats Ek

3.4.1 Archivi viventi: *asse dei Linguaggi*

Dall'analisi dei dati raccolti – interviste agli artisti e al docente di riferimento, documentazione scritta, audio e video prodotta dagli studenti e depositata in una cartella-archivio del progetto – è possibile evidenziare alcuni assi, in riferimento a il Manifesto *Una scuola*³⁴, che più di altri sono risultati rilevanti, sia per la loro significatività in relazione ai dati raccolti che per la dinamica di sviluppo del progetto.

³⁴ Cfr. Paragrafo 1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto *Una scuola*.

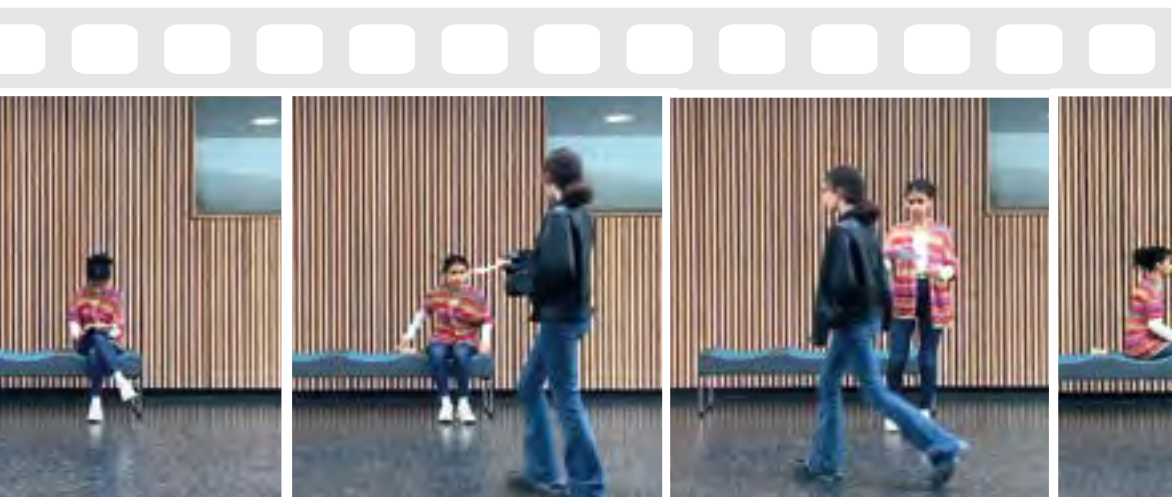


Fig. 6 - Frame da video di Anne-James Chaton, 2022

3.4 Reading and analysing data

*What is dance? Dance is thinking with your body.
Is it necessary to think with your body?
Not for survival, perhaps, but for living.
There are so many thoughts
that only the body can think.*

Mats Ek

3.4.1 Living archives: Axis of Languages

From analysis of the collected data – interviews with the artists and the relevant teacher, written, audio and video documentation produced by the students and stored in a project folder archive – certain axes can be highlighted, in relation to the *Una scuola* Manifesto³⁴, which, more than others, proved to be relevant, both in relation to the collected data and the dynamics of the project's development.

³⁴ See Section 1.3 A theoretical framework for innovation: the *Una scuola* Manifesto.



Fig. 6 - Frame from video by Anne-James Chaton, 2022

Il primo asse che emerge con forza, sia in fase progettuale che in fase realizzativa, è anzitutto quello dei linguaggi. L'intreccio tra scrittura testuale, scrittura di danza (cinetografia), movimento danzato e ripresa video ha innervato la struttura e lo sviluppo di ciascun incontro. Un procedere multimodale che ha mirato all'ideazione di un *archivio vivente*: un archivio depositario di danze/movimenti scritti in partiture, pronti per essere presi in mano, incarnati e resi vivi dai performer (in questo caso gli studenti); pronti per essere trasformati in gesti, in una danza viva. *Danza* quindi come passaggio di sapere che diventa dialogo e nel quale si riverbera il tema-guida del progetto, anche su un versante metodologico. «*Insegnante: Questa è ricerca pura. Sulla letteratura, sul corpo in movimento, sull'immagine, sulla parola. La scommessa è coniugare diversi ambiti testuali e semantizzarli tutti insieme*» (Da Trascrizione 1° incontro).

Lo stesso richiamo all'opera del coreografo e artista Rudolf Laban ha esplicitamente portato l'attenzione sul tema della *trascrizione* e dell'archivio, intesi come vincoli tra i cui scarti fosse possibile attuare un focus pedagogico-coreutico (Celaia, 2012). Fare della multimodalità e della traduzione semantica il centro della proposta artistica rivolta ai ragazzi risulta, infatti, profondamente in sintonia con un'idea di conoscenza non riduttiva, lontana dai meri processi di sola astrazione e che, coerentemente con l'approccio labaniano, si aggancia al sentire di ognuno e al significato che ciascun soggetto attribuisce all'esperienza sensibile (Cowan & Albers, 2006; Jenkins et al., 2006; Leonard, Hall & Herro, 2015).

Educare e insegnare, nella visione dell'artista [ndr Laban], pur essendo atti fondati su un preciso impianto metodologico di riferimento, non si affidano mai, nel passaggio delle conoscenze, a una modalità vincolante e forzata. Il sapere [...] va condiviso attraverso l'esperienza, non viene imposto, ma mostrato, ed è al singolo individuo che viene lasciata l'opzione del cammino

(Zagatti, 2011, pp. 3-4).

È in questo processo di traduzione da un linguaggio all'altro, dalla parola scritta alla partitura e poi dal movimento corporeo alla ripresa video, che i ragazzi sono stati chiamati a operare delle scelte consapevoli e personali, in cui l'indagine di temi specifici del contemporaneo risuonava nelle storie portate in scena. Il tema "*Dalla disputa al dialogo*" ha assunto, così, tagli prospettici e sfumature semantiche diversi da gruppo a gruppo: chi si è concentrato a narrare un panorama interiore ("*Il ballo delle emozioni*"), chi si è posto su un piano storico-politico di disputa tra le nazioni ("*Dispute sur le Nil*"), chi si

The first axis that strongly emerges, both in the design and production phases, is above all that of languages. The interweaving of textual writing, dance writing (kinetography), danced movement and video footage underpinned the structure and development of each session. A multimodal procedure that aimed to create a *living archive*: a repository of dances/movements written in scores, ready to be embraced, embodied and brought to life by performers (in this case the students); ready to be transformed into gestures, into a living dance. *Dance* therefore as a passage of knowledge that becomes dialogue and in which the project's guiding theme also reverberates from a methodological standpoint. "*Teacher: this is pure research. About literature, the body in movement, the image, the word. The challenge is to combine different textual fields and semanticise them all together*" (from Transcript of Session 1).

The same reference to the work of the choreographer and artist Rudolf Laban explicitly drew attention to the theme of *transcription* and the archive, understood as constraints from whose leftovers it was possible to implement a pedagogical/choreographic focus (Celaia, 2012). Making multimodality and semantic translation the focus of the artistic proposal addressed to children is profoundly in tune with a non-reductive idea of knowledge, far from mere abstraction processes and which, consistently with the Laban approach, is linked to each individual's feelings and to the meaning that each person attributes to sensory experience (Cowan & Albers, 2006; Jenkins et al., 2006; Leonard, Hall & Herro, 2015).

Educating and teaching, in the artist's vision [Ed., Laban], although they are acts based on a precise methodological framework, never rely on a binding and forced approach to passing on knowledge. Knowledge [...] should be shared through experience; it is not imposed, but shown, and it is up to the individual to choose the path

(Zagatti, 2011, pp. 3-4).

It was in this process of translation from one language to another, from the written word to the score and then from bodily movement to video shooting, that the children were required to make conscious and personal choices in which the investigation of specific contemporary issues resonated in the stories they performed. The 'From dispute to dialogue' theme thus took on different perspectives and semantic nuances from one group to the next: ("*The dance of emotions*"), those who placed themselves on a historical/political plane of dispute between nations ("*Dispute on the Nile*"),

è focalizzato su dinamiche relazionali nel gruppo dei pari (“È lei”), amicali, amorose (“*Deux aimants incompatibles*”), di vicinato (“*La melodia del gruppo*”) o in famiglia.

Nella traduzione da un linguaggio all’altro, dalla parola scritta alla partitura e poi dal movimento corporeo alla ripresa video, i ragazzi si sono cimentati in un processo creativo in cui, nel confronto con archivi dinamici, sono diventati essi stessi generatori di cultura come forma di vita. La traduzione, infatti, non rispondendo, come ricorda Benjamin (1995), a un principio di somiglianza, contiene in sé mutamento e rinnovamento del vivente, in cui l’originale si trasforma. In questo, lo strumento performativo amplifica e rende manifesta l’idea di una scuola come contesto in cui esercitarsi a una traslazione di linguaggi e a una comparazione di fonti da cui essi originano; un contesto che mira ad aumentare le consapevolezze interdisciplinari degli allievi, specialmente in relazione a problemi vitali e globali (Morin, 2000; 2001), che sollecitano l’incontro con una pluralità di paradigmi e punti di vista e richiedono, al contempo, l’attitudine a sostare e lasciarsi interrogare dal sapere del mondo.

«Il ‘tramandare’ nel senso latino di *liberare*³⁵, [...], porta alla luce tesori nascosti, del ‘già dato’, anche se tale luce è ancora soltanto di un’aurora esitante» (Heidegger, 1991, p.174). Un’*aurora esitante* perché in questo movimento di traduzione-tradizione c’è spazio non solo per il “far circolare” e consegnare significati del passato, ma, soprattutto, per produrre nuove significatività. Così, i contenuti dell’insegnamento per gli studenti assurgono al ruolo di *testi-fonte*, ossia originali da interpretare, comprendere, tradurre, promuovendo lo sviluppo di capacità critiche e riflessive.

È il processo che Jakobson chiama di *trasmutazione* (1959; 1967), di traduzione delle molteplici trasformazioni/trasposizioni di un testo (teatrale, cinematografiche, musicali, pittoriche...), e che include tutte le principali manifestazioni culturali di una *comunità*. In questo senso, lo stesso lavoro scolastico diventa appieno produzione di cultura: la continua interpretazione della tradizione, intesa come apertura di senso, continuità storica, attraverso il *medium* del linguaggio, permette di pensare la cultura come a un *testo* che nella sua riattualizzazione viene sempre parzialmente riscritto (Celaia, 2012) e che spinge i ragazzi verso una nuova agentività nel mondo. La dimensione performativa può divenire allora, in quest’ottica, un’occasione per lasciar traccia, rendere visibile e dunque comunicabile e condivisibile, anche all’esterno del contesto-scuola, questo processo generativo di cultura e il suo carattere potenzialmente innovativo.

³⁵. Corsivo di chi scrive.

those who focused on relational dynamics in the peer group (“*It is her*”), friendship, love (“*Two incompatible lovers*”), neighbours (“*The melody of the group*”) or family.

In the translation from one language to another, from the written word to the score and then from body movement to video shooting, the students were engaged in a creative process in which, faced with dynamic archives, they themselves became generators of culture as a form of life. Indeed, translation, not responding, as Benjamin (1995) reminds us, to a principle of similarity, contains within itself change and renewal of the living, in which the original is transformed. In this, the performative tool amplifies and manifests the idea of a school as a context in which to practise a translation of languages and a comparison of sources from which they originate; a context that aims to increase pupils’ interdisciplinary awareness, especially in relation to vital and global problems (Morin, 2000; 2001), which stimulate encounters with a plurality of paradigms and perspectives and require, at the same time, the aptitude to pause and let oneself be questioned by the knowledge of the world.

Transmitting in the Latin sense of *liberating*³⁵ brings to light hidden treasures of the already given, even if this light is still just a hesitant dawn (Heidegger, 1991). A *hesitant dawn* because in this movement of translation/tradition there is room not only to ‘circulate’ and deliver meanings from the past, but, above all, to produce new meanings. Thus, for students, teaching content assumes the role of *source-texts*, i.e. originals to interpret, understand and translate, promoting the development of critical and reflective skills.

This is the process that Jakobson calls *transmutation* (1959; 1967), the process of translating the multiple transformations/transpositions of a text (theatrical, cinematic, musical, pictorial, etc.), which includes all the main cultural manifestations of a *community*. In this sense, school work itself fully becomes the production of culture: the continuous interpretation of tradition, understood as an opening of meaning, historical continuity, through the medium of language, allows one to think of culture as a *text* which, in its re-actualisation, is always partially rewritten (Celaia, 2012) and which pushes young people towards a new agentivity in the world. The performative dimension can thus become, from this perspective, an opportunity to leave a trace, to make visible and thus communicable and shareable – including outside the school context – this generative process of culture and its potentially innovative character.

³⁵. Writer’s italics.

La Briqueterie

La Briqueterie, “Centre De Développement Chorégraphique National” di Val-de-Marne, si occupa di sostenere la creazione coreografica e lo sviluppo professionale di artisti tramite la messa a disposizione di spazi e la realizzazione di residenze artistiche. L’ente è attivo in Europa, in particolare nell’ambito “Creative Europe” e collabora con diverse istituzioni educative, – scuole, università, musei, conservatori – nell’organizzazione e nella produzione di eventi culturali per specifiche comunità di riferimento. Il suo scopo è di diffondere la cultura coreutica presso pubblici eterogenei.

Sorta dal restauro di un’antica fabbrica di mattoni del 1868, la struttura è stata architettonicamente ripensata diventando un ampio spazio di 3500 mq, luminoso e dalle linee contemporanee, interamente dedicato alla danza.

Fig. 7 - La Briqueterie





Fig. 8 - La Briqueterie: internal dance studio

La Briqueterie

La Briqueterie, “Centre De Développement Chorégraphique National” in Val-de-Marne is committed to supporting choreographic creation and artists’ professional development by providing spaces and organising artist residencies. The centre is active in Europe, particularly in the ‘Creative Europe’ framework, and collaborates with various educational institutions – schools, universities, museums and conservatories – in the organisation and production of cultural events for specific target communities. It aims to disseminate choreographic culture among heterogeneous audiences.

The building, a renovation of an old brick factory dating back to 1868, has been architecturally redesigned to become a large, bright and contemporary 3500 sq. m space entirely devoted to dance.

3.4.2 Immergersi in luoghi di cultura: asse dei Contesti

Un secondo asse attorno al quale si sono condensati significativi dati di progetto è quello dei contesti. La residenza artistica che ha coinvolto il Liceo Internazionale si è spostata, in occasione del secondo incontro, in uno spazio *altro* rispetto al luogo scolastico, per offrire ai ragazzi e ai docenti un'esperienza immersiva in un ambiente strutturalmente pensato e realizzato per il movimento e la danza. Questo è stato un elemento altamente significativo per il gruppo classe, determinando una partecipazione e un coinvolgimento apicali nel progetto, come sottolineato dalla coreografa:

Mi chiedo se l'immersione in un luogo di cultura e l'uscita dalla zona di comfort, in questo caso la scuola, non permetta un lavoro più fluido, anche un'apertura più grande. Per il semplice spostamento fisico e di orizzonte. Mi chiedo se questo tipo di progetti non andrebbero proposti sempre in un luogo di arte, di cultura... (da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

Dai dati di ricerca emerge come, modificando il luogo dell'esperienza educativa e di apprendimento, si possa ripensare e ristrutturare l'esperienza stessa, l'attitudine partecipativa degli studenti, la disponibilità ad andare verso il nuovo. Sperimentarsi ad apprendere in spazi differenti permette, infatti, di moltiplicare le connessioni tra il processo apprenditivo e l'ambiente in cui si è immersi, mettendo «nelle condizioni di trovare strategie originali per appassionarsi alle questioni, talora a partire proprio dai posti e dalle loro caratteristiche» (Bertolino & Guerra, 2020 p. 17). In tal senso, riteniamo di fondamentale importanza articolare e differenziare i contesti educativi, contemplandone di diversi, che aprano i ragazzi ad una eterogenea esperienza del mondo: «per permettere al mondo di farsi portatore di domande esperienziali e quindi autentiche» (Ibidem).

A La Briqueterie è andato tutto benissimo, dal viaggio alla giornata trascorsa. Perché i ragazzi sono arrivati con i loro scetticismi – e una volta tornati a scuola hanno proseguito con i loro scetticismi [...], da bravi adolescenti di 15-16 anni [...] – ma lì hanno lavorato con forte impegno, concentratissimi, si sono arci-divertiti e nelle coreografie che hanno organizzato per gruppi [...] sembravano dei professionisti (da Intervista a docente del 27/7/2022).

Gli studenti, pur manifestando atteggiamenti a tratti ambivalenti, sono sembrati vivere appieno l'esperienza formativa a mediazione corporea – dato emerso sia dalla visione dei video presenti in archivio, sia dalle interviste a

3.4.2 Immersion in cultural places: Axis of Contexts

A second axis that significant project data has converged around is that of contexts. The artistic residency involving the Lycée International moved, for the second session, to a space *other* than the school location in order to offer the students and teachers an immersive experience in an environment structurally designed and built for movement and dance. This was a highly significant element for the class group, leading to a peak of participation and involvement in the project, as emphasised by the choreographer:

I wonder if immersion in a place of culture and stepping out of the comfort zone, in this case the school, allows for more fluid work and greater immersion. Due to the simple physical displacement and change of reference point. I wonder whether these kinds of projects should always be proposed in a place of art, of culture... (from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).

Research data show how, by changing the site of the educational and learning experience, we can rethink and restructure the experience itself, the students' participatory attitude, and their willingness to embrace the new. Experiencing learning in different spaces makes it possible to multiply the connections between the learning process and the environment in which we are immersed, putting ourselves "in a position to find original strategies for getting passionate about issues, sometimes starting from the actual places and their characteristic" (Bertolino & Guerra, 2020 p. 17). In this sense, we consider fundamentally important to articulate and differentiate educational contexts, contemplating different contexts that open children to a heterogeneous experience of the world: "to allow the world to become the bearer of experiential and therefore authentic questions" (Ibid.).

Everything went really well at La Briqueterie, from the journey to the day itself. Because the children arrived full of scepticism – and once they were back at school they continued to be sceptical [...], like good 15-16 year old adolescents [...] – but there they worked hard, they were very focused, they really had a lot of fun, and in the choreographies that they organised in groups [...] they looked like professionals

(from interview with a teacher on 27/7/2022).

The students, while displaying attitudes that were at times ambivalent, seemed to fully enjoy the body-mediated training experience – a fact that emerged both from viewing the videos in the archive and from interviews with

insegnante e artisti – e in questo gli spazi per il training messi a disposizione da La Briqueterie hanno rivestito un ruolo determinante. L'architettura degli spazi, restaurati e completamente ridisegnati nel passaggio dall'originale destinazione d'uso industriale a quello attuale di stampo coreutico, ha infatti contribuito a collocare l'esperienza apprenditiva, di matrice performativa, in un luogo altro, con forte contrassegno artistico, specializzato e dunque, nella sua esplicita differenza, potenzialmente ricco di spunti trasformativi. Un cerchio magico (Huizinga, 2001), metafora di ogni dimensione di elaborazione e trasformazione dell'esperienza in forma rappresentativa: uno spazio-tempo extraquotidiano e simbolico, generatore di tensione immaginativa. «Tali dimensioni sono fondative rispetto alla tensione del reale verso un *altrove*, sono alla base di una insoddisfazione per ciò che meramente è, nella sua letteralità, e mostrano l'apertura verso la possibilità di diventare ciò che ancora non si mostra ma che è possibile solo intravedere» (Antonacci, 2019, p. 9).

Ciò significa «postulare potenzialità eversive di un'educazione che si muove verso l'esterno» (Guerra, 2020 p. 34) e, viceversa, riconoscere come questo possa contribuire a vitalizzare il fare scuola e renderlo contemporaneo, proprio grazie a una rinnovata apertura all'esistente. I luoghi di produzione della cultura, in particolare di quella artistica, possono offrire contesti complessi, intriganti, specializzati, intrisi di passione, abitati da linguaggi differenti (Weyland, 2014; Edwards, Gandini & Forman, 2017; Guerra, 2020) in grado di innescare percorsi di apprendimento rispondenti alla naturale inclinazione dei soggetti di abitare il mondo, invitando a porsi in un'attitudine di ricerca capace di interrogare e lasciarsi interrogare dai contesti attraversati.

Osservare che cosa l'abitare un contesto, pensato come generatore di cultura coreutica, abbia innescato nel gruppo, è stato particolarmente interessante anche in relazione al fatto che, nel prosieguo dell'analisi dei dati sull'asse dei contesti, sono emerse forti criticità organizzative e logistiche legate alla fase più propriamente immersiva della residenza artistica, avvenuta nel liceo. La scuola – impegnata in quei giorni nella complessa gestione degli esami di profitto finali e dunque con una disponibilità di aule limitata – ha destinato al progetto spazi troppo ristretti per un lavoro corporeo approfondito, spazi transitori che non hanno garantito adeguato supporto al processo creativo in atto, spezzando, così, il flusso interno del fare e dell'agire con una disorganizzazione logistica. Come racconta/testimonia il docente coinvolto nel progetto:

Abbiamo avuto enormi problemi di aule – spazi di per sé non paragonabili a La Briqueterie – strutturate per lavorare seduti e dunque, dal punto di vista della mobilità, ridottissime. A causa degli esami di fine anno, tutti gli spazi erano impegnati e il gruppo è stato costretto a cambiare aula sia mattina che

the teacher and artists – and the training spaces provided by La Briqueterie played a decisive role in this regard. In fact, the architecture of the spaces, restored and completely redesigned in the transition from their original industrial purpose to the current choreographic use, helped to place the performative learning experience in a different location with a strong artistic and specialised character, making it therefore potentially rich in transformative ideas. A magic circle (Huizinga, 2001), a metaphor for every dimension of the elaboration and transformation of experience into representative form: an extra-quotidian and symbolic space-time, a generator of imaginative tension. “These dimensions are fundamental with respect to the tension of the real towards an *elsewhere*, they are the basis of a dissatisfaction with what merely is, in its literalness, and show an openness towards the possibility of becoming what is not yet shown but can only be glimpsed” (Antonacci, 2019, p. 9).

This means “postulating the subversive potential of education that moves outwards” (Guerra, 2020 p. 34) and, conversely, recognising how this can contribute to vitalising schooling and making it contemporary, precisely thanks to a renewed openness to what exists. Places of production of culture, particularly artistic culture, can offer complex, intriguing and specialised contexts imbued with passion, inhabited by different languages (Weyland, 2014; Edwards, Gandini & Forman, 2017; Guerra, 2020) that can trigger learning pathways responsive to individuals’ natural inclination to inhabit the world, inviting them to place themselves in an attitude of research capable of interrogating and being interrogated by the traversed contexts.

Observing what inhabiting a context, conceived as a generator of choreographic culture, triggered in the group, was particularly interesting, including in relation to the fact that, in further analysis of the data on the axis of contexts, strong organisational and logistical issues emerged in connection with the more properly immersive phase of the artistic residency, which took place in the secondary school. The school – busy in those days with the complex management of the final exams and therefore with limited classroom availability – allocated spaces for the project that were too small for in-depth body work, transitory spaces that did not guarantee adequate support for the creative process underway, thereby breaking the internal flow of doing and acting with logistical disorganisation. As the teacher involved in the project recounts/testifies:

We had enormous problems with classrooms – spaces not comparable to La Briqueterie – structured for working seated and therefore, from a mobility standpoint, very small. Due to end-of-year examinations, all spaces were busy and the group was forced to change classrooms in the morning and afternoon.

pomeriggio. In più pioveva, quindi si è sommata l'impossibilità di andare a lavorare nell'ampio spazio esterno della scuola... Tutto ciò ha inciso fortemente su quello che è successo alla fine (da Intervista a docente del 27/7/2022)

Questo squilibrio rispetto all'asse del contesto mostra, in maniera emblematica, come sia necessario che tutti gli assi siano tra loro in sinergia per garantire una buona riuscita di un processo creativo o di apprendimento-insegnamento. Quando c'è un asse che vacilla, questo va a influenzare anche gli altri in maniera significativa; è quanto accaduto nella residenza artistica al Liceo Internazionale, con importanti conseguenze sull'asse degli incontri e della valutazione, come rilevato in sede di intervista al docente e agli artisti coinvolti.

3.4.3 *Vivere il presente per vivere nel presente: asse degli Incontri*



Fig. 9 - Frame da video di Anne-James Chaton, 2022

Intendere la scuola come polo generatore di cultura significa intrinsecamente dare valore e risalto all'*agency* degli studenti (Klemenčič 2014; 2015), e questo è un aspetto che la dimensione performativa può fortemente aiutare a nutrire e sostenere (Leonard, Hall & Herro, 2015). È quanto emerso dai dati di ricerca, che qui mettiamo in dialogo con l'asse degli incontri: attraverso un'incarnata interrogazione del momento presente, lo spazio performativo della residenza artistica ha offerto ai ragazzi la possibilità di dare voce al proprio modo di osservare alcuni temi del contemporaneo, nella concretezza del qui e ora performativo.

Moreover, it was raining, which compounded the impossibility of going to work in the school's large outdoor area... All this had a strong impact on what happened in the end (from interview with a teacher on 27/7/2022).

This imbalance with respect to the axis of contexts shows, emblematically, how it is necessary for all axes to be in synergy with each other in order to ensure a successful creative or learning/teaching process. When one axis falters, this also significantly influences the others; this is what happened in the art residency at the Lycée International, with major consequences on the axis of encounters and evaluation, as noted in the interview with the teacher and artists involved.

3.4.3 Living the present to live in the present: Axis of Encounters

Viewing school as a culture-generating centre inherently means valuing and emphasising the *agency* of students (Klemenčič 2014; 2015) and this is something that the performative dimension can strongly help to nurture and support (Leonard, Hall & Herro, 2015). This is what emerged from the research data, which here we relate to the axis of the encounters: through an embodied interrogation of the present moment, the performative space of the artistic residency offered the young people an opportunity to express their own way of observing certain contemporary themes, in the concreteness of the performative here and now.



Fig. 10 - Frame from video by Anne-James Chaton, 2022

Penso che il linguaggio performativo [...] possa avere un impatto sulla questione del vivere insieme, del vivere il presente. La performance è questo, la performance è il presente. L'atto nel momento stesso in cui è fornito. E questo iper-presente, performativo e di ricerca, in questo momento in cui i social network [amplificano] il distacco, tra la vita rappresentata e la vita reale, penso possa aiutare e sviluppare uno sguardo diverso sul mondo che ci circonda

(da Intervista a Valeria Giuga del 4/5/2022).

Il fare performativo, tramite residenza artistica, può rappresentare un prezioso momento all'interno del contesto scolastico per immergersi organicamente (Guerra & Militello, 2011) nel qui e ora esperienziale. Ce lo suggerisce lo stesso termine *performance*³⁶ che nel suo contenere la radice indoeuropea *-per* – “tentare, azzardare, rischiare”, stessa radice del greco *peira*, “esperienza” – addita a un’idea di *attraversamento* non neutro. È quanto sostiene l’antropologo Turner, sottolineando che la radice *-per* si sarebbe trasformata in inglese antico *faer*, “pericolo”, da cui facciamo derivare il nostro moderno *fear*, “paura”. «L’esperienza è un viaggio, una messa alla prova (di sé, delle proprie supposizioni sugli altri), un passaggio rituale, un esporsi al pericolo e alla paura» (Turner, 2014, p. 112). Quindi il termine *performance* avrebbe questa sfumatura del “dare forma/portare a compimento” dopo un attraversamento (Ferri, 2022b). Attraversamento di che cosa? Riportando la riflessione alla residenza artistica in oggetto, possiamo guardare alla realizzazione della video-performance come ciò che ha dato forma e compimento alla sfida dell’attraversamento dell’esperienza incarnata. “Sfida” perché il corpo a scuola è ancora spesso strumentalizzato (Gamelli, 2011a; 2019; Antonacci, 2012b) e osservato da prospettive riduzioniste, reso oggetto, svuotato di potenziale euristico e conoscitivo (Balduzzi, 2002; Contini et al., 2006; Manuzzi, 2009; Cunti, 2015). C’è ancora troppo poco spazio a scuola per l’irruzione del sapere corporeo, della corporeità come linguaggio intrinsecamente autotelico (Zagatti, 2012), che si dirige verso il mondo senza uno scopo utilitaristico, che non vuole produrre né ottenere alcunché di effettivo, eppure che può potentemente contaminare il contesto scuola verso un’educazione che educi ad un quotidiano ascolto sensibile e attento, in grado di affinare le connessioni che ci legano all’ambiente in cui viviamo, inteso come trama relazionale e contesto-mondo. In tal senso, valorizzare i linguaggi incarnati nel quotidiano fare scuola può contribuire concretamente a costruire sensibilità (Gamelli, 2011b) a partire dal sottile ascolto della rete corporea che ci connette al mondo. «Imparare non tanto a far funzionare le qualità espressive peculiari dei vari canali (compito a cui già sono delegate specifiche materie

³⁶ Termine di derivazione latina – *performāre* “dare forma”, “portare a compimento” (Zolli, 1999).

I think that performative language [...] can have an impact on the question of living together, of living the present. Performance is this, performance is the present. The act at the very moment it is provided. And this performative, research-oriented hyper-present, at this time in which social networks [amplify] the detachment between represented life and real life, I think can help and develop a different way of looking at the world around us

(from Interview with Valeria Giuga on 4/5/2022).

Performing through an artistic residency can be a valuable opportunity within the school context to organically immerse ourselves (Guerra & Militello, 2011) in the experiential here and now. This is suggested to us by the term *performance*³⁶ itself, which, containing the Indo-European root *-per* – ‘to attempt, venture, risk’, the same root as the Greek *peira*, ‘experience’ – suggests an idea of non-neutral crossing. This point is argued by the anthropologist Turner, who stresses that the root *-per* would have morphed into the Old English *faer*, ‘danger’, from which we derive our modern ‘fear’. Experience is a journey, a testing (of oneself and one’s assumptions about others), a ritual passage, an exposure to danger and fear (Turner, 2014). So the term *performance* has this nuance of ‘giving form/bringing to fruition’ after a crossing (Ferri, 2022b). A crossing of what? Turning our focus back to the art residency in question, we can view the creation of the video-performance as what gave form to and brought to fruition the challenge of crossing the embodied experience. This was a ‘challenge’ because the body at school is still often instrumentalised (Gamelli, 2011a; 2019; Antonacci, 2012b) and observed from reductionist perspectives, made an object, emptied of heuristic and cognitive potential (Balduzzi, 2002; Contini et al., 2006; Manuzzi, 2009; Cunti, 2015). There is still too little room in school for the incursion of bodily knowledge, of corporeality as an intrinsically autotelic language (Zagatti, 2012), which addresses the world without a utilitarian purpose, which does not want to produce or achieve anything effective, yet which can powerfully influence the school context towards education that educates us to listen sensitively and attentively on a daily basis and can strengthen the connections that bind us to the environment in which we live, understood as a relational web and context-world. In this sense, enhancing the languages embodied in everyday schooling can concretely contribute to building sensitivity (Gamelli, 2011b), starting with the subtle listening of the body network that connects us to the world. “Learning not so much how to make the particular expressive qualities of the various channels work (a task

³⁶ A term derived from Latin – *performāre* ‘to give form’, ‘to bring to completion’ (Zolli, 1999).

scolastiche), quanto a trasferire contenuti di sé da un canale all'altro libera risorse aggiuntive per aiutare a rilasciare processi di auto-riflessività altrimenti compromessi» (Gamelli, 2011a, p. 121).

Una sensibilizzazione corporea che può direzionarsi verso la promozione di una prospettiva critica, emancipatoria e responsabile, che tende alla trasformazione della realtà in cui ci troviamo (Freire, 2014), divenendo già per questo invito a coltivare un'epistemologia partecipativa (Damiano, 2009). Il performativo, infatti, può offrire al contesto scolastico uno spazio prezioso, generativo, di rielaborazione e trasformazione della realtà che ci circonda: un vivere *il* presente, nell'immersione di flusso dell'esperienza performativa (Antonacci, 2019) per vivere *nel* presente, aiutando così la scuola a rispondere a uno dei suoi mandati, quello di riportare la conoscenza al sapere del mondo, invitando gli studenti alla scoperta della propria agentività.

Essere con il mondo significa essere aperti al mondo, coglierlo e comprenderlo; significa agire in accordo con le sue finalità per trasformarlo. Non consiste semplicemente nel rispondere agli stimoli, ma è qualcosa di più: significa rispondere alle sfide. Le risposte dell'uomo alle sfide del mondo in modo da cambiarlo gradatamente, [...] sono delle attività che abbracciano in maniera non dicotomizzabile azione e riflessione (Freire, 2017, pp. 44-45).

3.4.4 Fare meno gesti possibili: *asse degli Stili*

Introdurre il sapere corporeo a scuola è una sfida non soltanto per l'impatto potenzialmente dirompente in termini didattici e di riorganizzazione istituzionale, ma soprattutto in termini di ingaggio per ragazzi e docenti, che possono vivere la prospettiva del movimento espressivo come spiazzante.

Molto spesso le persone che si accostano a pratiche di movimento e di danza in una fascia d'età che non sia quella infantile, sono legate ad abitudini e stereotipi motori assimilati nel corso del tempo e tendono a voler essere guidate e istruite con esattezza su cosa fare e come farlo. Non sono abituate a inventare, a sentirsi gratificate dal proprio stesso movimento, rimangono perplesse di fronte all'invito di muoversi "liberamente", affermano convinte di non avere idee e di sentirsi bloccate. La *creatività*³⁷, in particolare quella motoria [...] non dipende dalle doti o dalla predisposizione di una persona, ma dall'abitudine che essa ha nel metterla in atto (Zagatti, 2012, p. 35).

³⁷. Corsivo di chi scrive.

already assigned to specific school subjects), but how to transfer self-content from one channel to another frees up additional resources to help release otherwise compromised self-reflexive processes” (Gamelli, 2011a, p. 121).

A corporeal awareness that can be directed towards the promotion of a critical, emancipatory and responsible perspective that aims to transform the reality in which we find ourselves (Freire, 2014), already becoming an invitation to cultivate a participatory epistemology (Damiano, 2009). The performative can offer the school context a valuable, generative space for reworking and transforming the reality that surrounds us: a living *the* present, in the immersion of the flow of the performative experience (Antonacci, 2019) in order to live *in* the present, thereby helping the school to respond to one of its mandates, namely returning knowledge to knowledge of the world, inviting students to discover their own agentivity.

Being with the world means being open to the world, grasping and understanding it; it means acting in accordance with its purposes in order to transform it. It is not a matter of simply responding to stimuli, but is something more: it means responding to challenges. Man’s responses to the challenges of the world in order to gradually change it are activities that embrace action and reflection in a non-dichotomising manner (Freire, 2017).

3.4.4 Making as few gestures as possible: *Axis of Styles*

Introducing bodily knowledge at school is a challenge not only due to the potentially disruptive impact in terms of teaching and institutional reorganisation, but above all in terms of engagement for pupils and teachers, who may find the prospect of expressive movement to be disorienting.

Very often people who approach movement and dance practices at an age beyond childhood are bound by habits and motor stereotypes assimilated over time and tend to want to be precisely guided and instructed on what to do and how to do it. They are not used to inventing, to feeling rewarded by their own movement, they are puzzled by the invitation to move ‘freely’, they say they have no ideas and feel stuck. *Creativity*³⁷, particularly motor creativity [...] does not depend on a person’s gifts or predisposition, but on their habit of implementing it

(Zagatti, 2012, p. 35).

³⁷. Writer’s italics.

Dai dati raccolti emerge, infatti, come l'attraversamento della dimensione corporea si sia rivelata a tratti disorientante, come sottolineato dalla coreografa: «*Quando ho cercato di far lavorare il corpo diversamente, c'è stata una vera e propria resistenza da parte loro*» (da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

Lo spiazzamento può essere in parte connesso alla stessa idea di danza veicolata dalla visione labaniana – riferimento coreutico di cornice della residenza artistica in oggetto – fondata sull'invito a indagare il gesto nella sua originarietà, nell'essenzialità di forme, dinamiche e intenzioni spazio-temporali. Porre attenzione a gesti e azioni apparentemente scontati (ad esempio il camminare, lo spostarsi nello spazio) mostrandone la forza comunicativa e relazionale, e partire da questi per leggere sé stessi, gli altri, ciò che ci circonda, costringe a rivedere e rivedersi oltre il routinario e l'ovvio (Ferri, 2019); permette di sperimentare il corpo, proprio e altrui, secondo una diversa visione, più complessa e articolata, della corporeità, come luogo e fonte di identità, relazione, linguaggio simbolico (Guerra & Militello, 2011).

Tutto questo, nel progetto, si è incontrato/scontrato con un preciso immaginario di danza emerso dagli studenti, intessuto di specifici codici estetici e culturali, in parte derivati da specifici modelli individuabili nei social network.

Ho cercato di far sì che facessero meno gesti possibili ma questo è stato molto, molto difficile perché per loro la danza è... sono i gesti che trovano su TikTok, che ritrovano sui video... hanno riferimenti esteticamente super chiari e dai quali, se io mi sposto, la questione "Ma è ancora danza?" diventa molto importante. Per loro una camminata, uno sguardo, un braccio non è danza, e quindi devi partire proprio da questo...

(da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

Nella consapevolezza che un lavoro di decostruzione dei gesti motori avrebbe necessitato di un tempo diverso rispetto da quello in cui si è sviluppata la residenza artistica, lo sguardo della coreografa si è fatto ricettacolo, aprendosi ai territori di movimento abitati dai ragazzi e mettendosi al servizio dell'espressione individuale e della ricerca partecipata.

Così siamo arrivati alla produzione di mini-film, in cui lasciarli totalmente liberi di esprimersi, magari con delle estetiche molto lontane da quello che faccio io o da quello che fa Anne-James, lasciarli liberi di sprofondare, anche, nel cliché

(da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

Indeed, the collected data show how the crossing of the corporeal dimension proved disorienting at times, as the choreographer points out: “*When I tried to make the body work differently, there was real resistance from them*” (from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).

This disorientation may be partly connected to the very idea of dance conveyed by Laban’s vision – the choreographic frame of reference of the artist residency in question – founded on an invitation to investigate gesture in its originality, in the essential nature of forms, dynamics and spatiotemporal intentions. Paying attention to gestures and actions that are seemingly taken for granted (e.g. walking, moving in space), showing their communicative and relational power, and, on this basis, reading oneself, others, and one’s surroundings, forces one to review and revise oneself beyond the routine and the obvious (Schiavone, 2019); it allows one to experience the body, one’s own and that of others, according to a different, more complex and articulated vision of corporeality, as a place and source of identity, relationships, and symbolic language (Guerra & Militello, 2011).

All this, in the project, met/clashed a precise dance imagination that emerged from the students, interwoven with specific aesthetic and cultural codes, partly derived from specific models identifiable in social networks.

I tried to get them to make as few gestures as possible but this was very, very difficult because for them dance is... it’s the gestures they find on TikTok, they find in videos... they have super-clear aesthetic references and if I move away from them the question “But is it still dance?” becomes very important. For them, a walk, a look, an arm is not dance, and so you have to start with that...

(from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).

Conscious that a work of deconstruction of motor gestures would have required a different time than the one in which the artistic residency took place, the artist’s gaze became a receptacle, opening up to the territories of movement inhabited by the students and placing itself at the service of individual expression and participatory research.

So we arrived at the production of mini-films, in which we leave them totally free to express themselves, perhaps with aesthetics that are very far removed from what I do or from what Anne-James does, even letting them descend into cliché (from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).



Fig. 11 - Frame da video di Anne-James Chaton, 2022

Il percorso di accompagnamento, nell'acquisizione di criteri di scelta estetica sulla definizione di presenza del gesto, si è nutrito di un materiale culturale portato dai ragazzi, talvolta esteticamente uniformato e uniformante ma che ha rappresentato un punto di partenza per una ricerca partecipata.

In questo senso il gesto danzato, intenzionale, pensato e significativo ha rappresentato un punto di tensione, più che di arrivo, di un percorso in cui coreografo e drammaturgo hanno accettato la sfida di accogliere e valorizzare l'incognita di un sentiero modellato in base alle esigenze delle persone, dei luoghi, dei tempi: «l'atto del danzare diventa così, più che un obiettivo verso cui tendere, un punto di vista da adottare» (Zagatti, 2012, p. 31).

Mi sarebbe piaciuto trovare un modo per spostarli, per far dire loro le cose in modo non così esplicito. Nello stesso tempo mi sono detta, alla fine della settimana, che per poter dire le cose in un'altra maniera, bisogna prima averle dette così. E quindi ho lasciato fare ai ragazzi quello che desiderano fare. Perché credo sia importante [salvaguardare] questo desiderio di esprimersi, lasciare questo slancio che li ha portati dall'inizio alla fine della settimana
(da Intervista a Valeria Giuga del 7/7/2022).

La residenza artistica ha incontrato, dunque, il desiderio e lo slancio dei ragazzi ad immergersi nel tema contemporaneo del progetto, partendo dal proprio stile personale di attraversamento dell'esperienza incarnata e dalla propria cultura giovanile di appartenenza; questo aspetto motivazionale è stato fondamentale per salvaguardare negli studenti – e anche negli gli artisti – una postura esplorativa e di ricerca.



Fig. 12 - Frame from video by Anne-James Chaton, 2022

The accompanying path, in the acquisition of criteria of aesthetic choice regarding the definition of the presence of the gesture, was nurtured by cultural material provided by the children, sometimes aesthetically standardised and standardising, but which represented a starting point for participatory research.

In this sense, the danced, intentional, thought-out and signifying gesture represented a point of tension, rather than of arrival, of a journey in which choreographer and dramatist accepted the challenge of embracing and enhancing the unknown of a path modelled according to the needs of people, places and times: “the act of dancing thus becomes, rather than a goal to strive towards, a point of view to adopt” (Zagatti, 2012, p. 31).

I would have liked to find a way to move them around, to make them say things in a way that was not so explicit. At the same time, I told myself, at the end of the week, that in order to be able to say things another way, you must first have said them that way. So I just let the students do what they wanted to do. Because I think it is important [to safeguard] this desire to express themselves, to leave this momentum that they had from the beginning to the end of the week
(from Interview with Valeria Giuga on 7/7/2022).

The artist residency therefore encountered the students’ desire and enthusiasm to immerse themselves in the project’s contemporary theme, starting from their own personal style of traversing the embodied experience and their own youth culture; this motivational aspect was fundamental to safeguarding in the students – and also in the artists – an exploratory and research posture.

Valeria Giuga

Esplorazione dello spazio di evoluzione del movimento attraverso il camminare e l'orientarsi*
Pratica di derivazione labaniana

Identificate lo spazio di evoluzione e orientatevi, definendo l'“avanti”. Posionatevi in questo spazio e osservate le relazioni tra i presenti.

Provando a modificare l'orientazione o la posizione del vostro corpo, vedete quale sensazione provoca in voi questo cambiamento. Cominciate a camminare prestando attenzione alla direzione scelta e all'organizzazione globale dello spazio circostante. Fate delle pause e poi riprendete a camminare, sensibili ai movimenti di transizione tra lo stop e l'azione.

Prestate ascolto al movimento degli altri e cercate un tempo comune di sospensione e di ripresa dell'andatura. Esplorate i cambiamenti di direzione e d'orientazione del corpo nella sua totalità.

Concentratevi adesso sulla forma/traccia che il vostro percorso disegna nello spazio di evoluzione. Una linea? Una curva? O forse una spirale?

Coscienti della forma/traccia del vostro percorso, sperimentate possibili varianti, tra cui: cambio di direzione conservando la stessa orientazione; oppure cambio di orientazione conservando la stessa direzione. Mantenere la stessa

^(*) Dal diario degli appunti metodologici di Valeria Giuga, pratica proposta agli studenti durante il 2° Incontro.

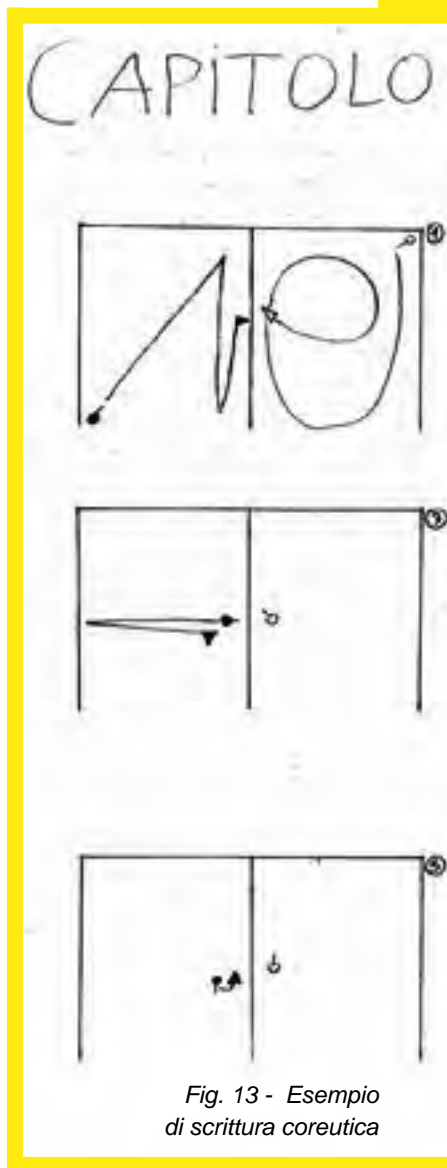


Fig. 13 - Esempio di scrittura coreutica

Valeria Giuga

Exploration of the space of movement evolution through walking and orientation*

Laban-derived practice

4 : "Croquis" dei percorsi

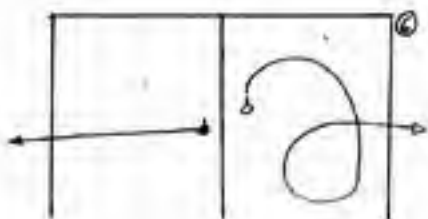
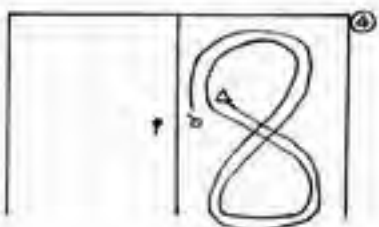
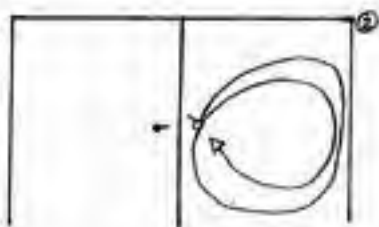


Fig. 13 - Example of choreographic writing

Identify the evolution space and orient yourselves, defining the 'head'. Position yourselves in this space and observe the relationships between those present.

Try changing your body's orientation or position and see what sensation this change triggers in you. Start walking, paying attention to your chosen direction and the overall layout of the surrounding space. Take breaks and then resume walking, mindful of the transitional movements between the pause and the action.

Listen to the others' movement and look for a common time to pause and resume your movement. Explore changes in direction and orientation of your body as a whole.

Now focus on the shape/track that your path traces in the evolution space. A line? A curve? Or perhaps a spiral?

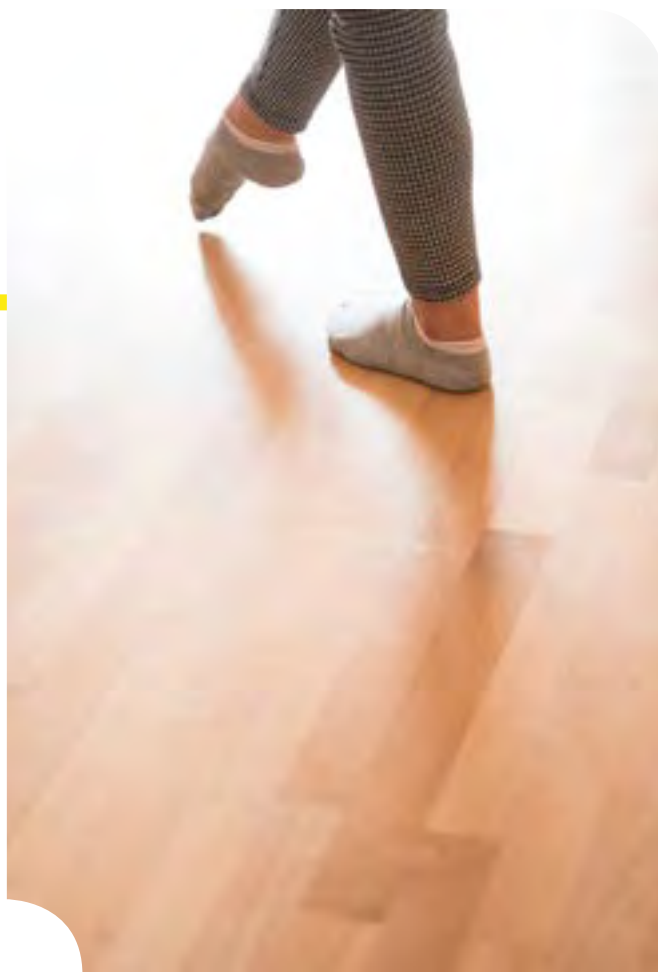
Conscious of the shape/track of your path, experiment with possible variations, including: changing direction while retaining the same orientation; or changing orientation while retaining the same direction. Maintain the same orientation on a curvilinear path; test out a gradual change of orientation on a curvilinear path; or on a straight path...

(*) From the diary of Valeria Giuga's methodological notes, practice proposed to the students during Session 2.

orientazione in un percorso curvilineo; sperimentare il graduale cambiamento di orientazione su un percorso curvilineo; oppure su uno rettilineo...

A seguito di questa esplorazione corporea, ogni partecipante è invitato a trascrivere, con l'aiuto di qualche simbolo di notazione labaniana, un tratto di percorso effettuato. La scrittura di un movimento è una pratica di “distanziamento” e di archivio che apre non solo alla consapevolezza della qualità del proprio gesto, ma anche alla condivisione. Mettere in comune le partiture permette di rilevare la diversità, evidenziare la singolarità di creazione di ognuno e le variazioni d'interpretazione possibili.

Ph Andrea Macchia, 2022





Following this bodily exploration, each participant was asked to transcribe, with the help of certain Laban notation symbols, a section of the path they had followed. Movement writing is a practice of ‘distancing’ and archiving that opens up not only awareness of the quality of one’s gesture, but also of sharing. By sharing scores, we can detect diversity and highlight the uniqueness of each individual’s creation and the possible variations in interpretation.

Ph Andrea Macchia, 2022



Nuovi passi

Questa è ricerca pura

A seguito dell'analisi dei dati raccolti, ci preme qui sottolineare alcune tematiche trasversali, ricorrenti in entrambe le residenze artistiche descritte, che crediamo possano essere rilevanti per rilanciare future prospettive di ricerca e ulteriori sviluppi di intervento performativo in contesti educativi e scolastici.

Il primo aspetto su cui poniamo l'attenzione e che, con riferimento a il Manifesto *Una Scuola*³⁸, risulta direttamente connesso all'asse degli stili, è la *postura di ricerca*. È, questa, un'attitudine che innerva il procedere performativo di entrambi gli artisti coinvolti, tanto da configurarsi come *habitus professionale* – dato emerso durante il meeting internazionale a Parigi in apertura di progetto – strettamente legato al modo in cui i due coreografi intendono il procedere artistico: un *essere in ricerca*.

Questo aspetto ci pare abbia determinato un approccio artisticamente – e umanamente – aperto e curioso verso il contesto-scuola. Direzionarsi verso di esso con l'intento non solo di offrire uno specifico sapere al servizio di una costruzione partecipata e creativa, ma lasciando al contempo che questo possa generare – per l'artista stesso – nutrimento performativo, ha creato una virtuosa contaminazione tra scuola e ricerca artistica, andando a innescare e alimentare ulteriormente i processi partecipativi. Quest'attitudine esplorativa, esaltata dal contesto di residenza artistica, ha, infatti, contribuito a gettare le basi per una legittimazione – in gradi e modalità differenti per ciascuno – di una postura di ricerca in tutti i soggetti coinvolti, non solo gli artisti, ma anche docenti e studenti. Per questo motivo ci pare rappresentare nel progetto uno degli aspetti pedagogicamente più rilevanti, perché espressione di una contaminazione tra

³⁸. Cfr. Paragrafo 1.3 Un framework teorico per l'innovazione: il Manifesto *Una scuola*.



New steps

This is pure research

As a concluding reflection on the analysis of the research data, we would like to emphasise here some cross-cutting themes, recurring in both of the described artistic residencies, which we believe are relevant in terms of relaunching future research perspectives and with a view to further developing performative interventions in educational and school contexts.

The first aspect to which we draw attention and which, with reference to the *Una scuola Manifesto*³⁸, is particularly in dialogue with the axis of styles, is the *research posture*. This is an attitude that permeates the performative process of both artists involved, so much so that it takes the form of a *professional habitus* – a fact that emerged during the international meeting in Paris at the opening of the project – closely linked to the way in which the two choreographers understand the artistic process: a *being in research*.

This aspect seems to us to have determined an artistically – and humanly – open and curious approach to the school context. Directing oneself towards it with the intention of not only offering specific knowledge at the service of a participatory and creative construction, but at the same time allowing this to generate – for the artist themselves – performative nourishment, has created a virtuous cross-pollination between school and artistic research, further triggering and fuelling participatory processes. This exploratory attitude, enhanced by the context of artistic residency, has in fact helped to lay the foundations for a legitimisation – to different degrees and in different ways for each individual – of a research posture in all those involved, not only the artists, but also teachers and students. This is why we feel it represents one of

³⁸. See Section 1.3 A theoretical framework for innovation: the *Una scuola Manifesto*.



performatività e scuola dall'alto potenziale innovativo. Come messo in evidenza dalla coreografa francese: «*Andare noi artisti verso i ragazzi è qualcosa di fondamentale sia per noi, perché determina una crescita nei processi creativi e di ricerca, sia per loro, perché, in questo modo, possono confrontarsi con altre modalità di lavorare e di creare*» (da Intervista a Valeria Giuga del 4/5/2022).

Dai dati di ricerca è emerso, infatti, come questa curiosità, questo interesse per il processo creativo e partecipativo che viene innescato, sia una molla fondamentale per alimentare la relazione insegnante-allievo, perché è il presupposto per un sapere co-costruito e partecipativo, che invita l'insegnante a ingaggiarsi come soggetto non depositario ma in dialogo con il sapere.

Come insegnante devo sapere che senza la curiosità che mi muove, che mi pone interrogativi, che mi inserisce nella ricerca, non *imparo né insegno* [...]. La costruzione o la produzione della conoscenza implica l'esercizio della curiosità. La sua capacità di "prendere le distanze" dall'oggetto, di osservarlo, di delimitarlo, di scinderlo, di "accercchiare" l'oggetto o farne un'*approssimazione* sistematica, la sua capacità di mettere a confronto, di porre degli interrogativi (Freire, 2014, p. 72).

Un'idea di ricerca dove sia insegnante che performer si pongono in un'attitudine esplorativa (Antonacci, Guerra 2018; Guerra, 2019), procedendo *per erranza* e, riprendendo il pensiero labaniano, per domande più che per risposte preconfezionate. «*Insegnante: Essere tutti [coinvolti] in un ambito di ricerca pura, senza che nessuno venga a chiedercene conto... questo, qui al liceo, è davvero prezioso!*» (da Intervista docente Liceo Internazionale del 27/7/22).

Il sistema di conoscenza labaniano, in cui la residenza artistica francese si colloca per l'adesione ad alcuni principi metodologici di fondo³⁹, contiene, infatti, aspetti di grande dinamicità, perché prende forma all'interno di specifici orizzonti di esperienza legati al contesto, alle persone, alle esecuzioni performative: la conoscenza dei fattori di movimento non si riferisce mai ad atti codificati da apprendere in maniera univoca e ripetitiva. E questo porta a concepire l'errore come parte integrante del processo creativo e trasformativo. Come si legge in "*L'erranza pedagogica di Rudolf Laban nei sentieri del corpo*": «*Errare significa anche sbagliare e separa nettamente, in chiave educativa, una prospettiva tesa all'adeguamento al modello, all'esecuzione corretta, rispetto ad una prospettiva aperta all'esperienza del fare, che ammette naturalmente il dubbio, il ripensamento e magari, perché no? Anche l'errore*» (Zagatti, 2011, p. 10).

³⁹. Cfr. 3.3 La struttura del progetto in contesto francese.



the project's most pedagogically relevant aspects, since it is an expression of a fusion between performativity and school with highly innovative potential. As highlighted by the French choreographer: *"For us as artists to engage with young people is something fundamental, both for us, because it leads to growth in our creative and research processes, and for them, because it allows them to encounter other ways of working and creating"* (from Interview with Valeria Giuga on 4/5/2022).

The research data showed how this curiosity, this interest in the creative and participatory process that is triggered, is a fundamental driver in nurturing the teacher-pupil relationship, since it is the prerequisite for co-constructed and participatory knowledge, inviting the teacher to engage as an individual who is not a mere depositary, but, instead, dialogues with knowledge.

A teacher must know that without the curiosity that drives them, that poses questions for them, that engages them in the research, they will neither *learn* nor *teach*. The construction or production of knowledge involves exercising curiosity. The teacher's ability to 'distance itself from the object', to observe it, to delimit it, to separate it, to 'encircle' it or to make a systematic *approximation* of it, the ability to compare, to pose questions. (Freire, 2014).

A research idea in which both the teacher and performer adopt an exploratory attitude (Antonacci, Guerra 2018; Guerra, 2019), proceeding *by errancy* and, echoing Laban's thought, by questions rather than preconceived answers. *"Teacher: To all be [involved] in pure research, without anyone coming to hold us to account... that, here at the school, is truly precious!"* (from interview with a teacher at the Lycée International on 27/7/22).

Laban's system of knowledge, in which the French artistic residency is situated due to its adherence to certain basic methodological principles³⁹, contains aspects of great cognitive dynamism, since it takes shape within specific spheres of experience linked to the context, to people, to situations, and to performative acts: knowledge of movement factors never refers to codified acts that must be learnt in a univocal and repetitive manner. And this leads to understanding error as an integral part of the creative and transformative process. As we read in *"L'erranza pedagogica di Rudolf Laban nei sentieri del corpo"*: *"To err also means to make mistakes and clearly separates, in educational terms, a perspective aimed at conforming to the model, at correct execution, from a perspective that is open to the experience of doing, which naturally admits doubt, rethinking and perhaps, why not? Even error"* (Zagatti, 2011, p. 10).

³⁹. See 3.3 Project structure in the French context.



Nel 1948, già verso i settant'anni, Rudolf Laban scriveva: «*Concedetemi il privilegio di provare e di sbagliare, perché prove ed errori sono il fondamento di ogni salutare sviluppo*» (Laban, 1948).

Questo tratto distintivo, l'*erranza*, ha intessuto l'esperienza della residenza artistica a vari livelli, divenendo potenziale volano trasformativo per tutto il sistema scuola, ambito dove talvolta si fatica ad abbracciare un'ottica claudicante (Scardicchio, 2012) e divergente. Proprio il *diritto all'erranza* ha permesso agli studenti del Liceo Alfieri di prendere posizione rispetto al *potere*, tema che, da innesco di progetto e contenuto, si è gradualmente trasformato in metodologia, «*il 'cosa' e il 'come' si sono intrecciati indissolubilmente*» (da Intervista a Salvo Lombardo del 20/07/2022). Come emerge dalla seguente testimonianza: «*Se sono convocato [come studente] nel formato rigido dell'interrogazione frontale della grammatica italiana, ci sta che l'insegnante applichi un criterio qualitativo sull'espressione, ma ci sono altri contesti [qui nello specifico il riferimento è alla piattaforma Miro] in cui i ragazzi pretendono che anche l'insegnante cambi il suo pattern nel dialogare con loro*» (da Intervista a Salvo Lombardo del 20/07/22).

Agency

Gli studenti, analogamente a ciò che è accaduto nel percorso con i docenti, sono stati intimamente incoraggiati a ingaggiarsi in processi partecipativi e di *agency* (Klemenčič 2014; 2015). Perché è l'interesse congiunto che alimenta l'ottica di una ricerca partecipata, come evidenzia la coreografa francese: «*La particolarità di questo progetto è quella di includere i ragazzi in un processo di ricerca, [...] di metterli in uno stato di ricerca, lasciando le porte più aperte possibili, alimentando una riflessione più che una finalità*» (da Intervista a Valeria Giuga del 4/5/2022).

Nella residenza artistica italiana, la dimensione dell'*agency* è fortemente entrata in dialogo con il tema stesso del progetto, il *potere*, trasformandosi lentamente da un'originaria rivendicazione di spazi e voce (Leonard, 2014), a un'apertura più curiosa e dialogante rispetto al potere, in grado, almeno in parte, di mantenere alcune sfumature partecipative e corporee anche dopo la chiusura di progetto. Come testimonia questa docente:

Prima del lavoro intendevo la parola [potere] in termini negativi, come prevaricazione. Invece alla fine del progetto visualizzavo il potere in termini di poter fare e quindi "che cosa posso fare io?". Rispetto al posizionamento dei docenti: che cosa si può fare (possibilità didattiche variegata). E invece rispetto ai ragazzi: cosa posso fare per essere decisivo quando accadono delle cose?
(Da Intervista a docente Liceo Alfieri del 14/7/22).

In 1948, Rudolf Laban, by this point in his seventies, wrote: “*Allow me the privilege of trial and error because trial and error is the foundation of all healthy development*” (Laban, 1948).

This distinctive trait, *errancy*, has interwoven the experience of artistic residency at various levels, becoming a potential transformative driver for the entire school system, an area where it is sometimes difficult to embrace a hesitant (Scardicchio, 2012) and divergent perspective. It was precisely *the right to err* that allowed the students of the Liceo Alfieri to take a position with respect to *power*, a theme which, from a project trigger, from content, gradually turned into methodology, “*the ‘what’ and the ‘how’ became inextricably intertwined*” (from interview with Salvo Lombardo on 20/07/2022). As the following testimony shows: “*If I am summoned [as a student] in the rigid format of the face-to-face questioning of Italian grammar, it is fine for the teacher to apply a qualitative criterion in expression, but there are other contexts [here the specific reference is to the Miro platform] in which the students demand that the teacher also change their pattern in dialogue with them*” (from interview with Salvo Lombardo on 20/07/22).

Agency

The students, similarly to what happened in the course with the teachers, were strongly encouraged to engage in participatory and *agency* processes (Klemenčič 2014; 2015). Because it is joint interest that fuels participatory research, as the French choreographer notes: “*The unique feature of this project is that it includes the children in a research process, [...] putting them in a state of research, leaving the doors as open as possible, nurturing a reflection rather than a purpose*” (from Interview with Valeria Giuga on 4/5/2022).

In the Italian artist residency, the dimension of *agency* strongly entered into dialogue with the theme of the project itself, *power*, slowly transforming itself from an original claim to space and voice (Leonard, 2014) to a more curious and dialoguing openness with respect to being able, at least in part, to maintain certain participatory and corporeal nuances even after the end of the project. As this teacher testifies:

*Before the project I understood the word [power] in negative terms, as abuse. Whereas at the end of the project I visualised power in terms of being able to do and therefore “What can I do?” With respect to teacher positioning: what can be done (varied teaching possibilities). And with respect to the students: **what can I do to be decisive when things happen?***

(from an interview with a teacher at Liceo Alfieri on 14/7/22).



In questo senso, la residenza artistica a scuola, come emerso dai dati di ricerca, può divenire occasione per gli studenti di porsi nei confronti dei docenti con domande di senso, attivando un dialogo e, di fatto, alimentando un *cambiamento nella propria postura*. «Docente: la questione è il *cambio di postura* che riguarda anche voi studenti. *Da discenti a coloro che costruiscono la proposta*. Uno schema fisso è ingabbiante, ma anche rassicurante» (da Trascrizione 4° incontro docenti).

È proprio la disposizione dialogica, connessa all'essere in ricerca, che si aggancia, dai dati emersi, a un'ottica partecipativa. E fa della forma scuola innanzitutto un luogo di incontro umano, di sapere incarnato in storie e corpi, accomunati da una medesima tensione di ricerca.

«La cosa fondamentale è che insegnante e alunni sappiano che la loro posizione è *dialogica*, aperta, curiosa. Investigativa e non passiva, mentre si parla o mentre si ascolta. L'importante è che insegnante e alunni si considerino *epistemologicamente curiosi*» (Freire, 2014, p. 72).



In this sense, the artist residency at school, as emerged from the research data, can become an opportunity for students to pose meaningful questions for teachers, activating a dialogue and fuelling a *change in their own posture*. “Teacher: the issue is the *change of posture* that also concerns *you students*. *From learners to those who create the proposal*. A fixed scheme is caging, but also reassuring” (from Transcript of Teachers’ Session 4).

It is precisely the dialogical disposition associated with being in research that is linked, from the data that emerged, to a participatory perspective. And it makes the school format first and foremost a place of human encounter, of knowledge embodied in stories and bodies, united by the same research tension.

The key thing is that both the teacher and pupils know that their position is *dialogic*, open and curious. Investigative and not passive while talking or listening. The important thing is that the teacher and pupils see themselves as *epistemologically curious* (Freire, 2014).



Postfazione

di *Francesca Antonacci*⁴⁰

Un progetto di innovazione scolastica in equilibrio tra *agency* e *sostenibilità*

L'attivazione di una progettualità condivisa da così tanti e differenti punti di vista, dalla pedagogia alle discipline per lo spettacolo, dalla salute pubblica alle politiche culturali, dalla scuola ai centri di residenza per la danza, si regge saldamente su un sistema di obiettivi e strumenti negoziati e in continua evoluzione dagli attori del progetto. Il contributo congiunto della comunità di artisti, di insegnanti e dirigenti, di ragazzi e del comitato scientifico⁴¹ ha consentito di convergere rispetto a obiettivi comuni, grazie a una complessa attività di traduzione e interpretazione reciproca di linguaggi, pratiche e punti di vista necessariamente differenti.

Tali obiettivi si possono chiaramente delineare dalla lettura dello stato dell'arte e dalla proposta progettuale da parte dell'ente di coordinamento del progetto, che si è proposto di: sviluppare il benessere psicocorporeo di tutti i soggetti coinvolti; aumentare la partecipazione di ragazzi e giovani alla vita scolastica, culturale e dunque politica; ridurre i fenomeni di esclusione e disuguaglianza sociale presenti, in modo fin troppo evidente, già nelle fasce di scolarità secondaria e aggravati dalla situazione pandemica che lavora ancora sottotraccia.

La componente pedagogica ha portato una specifica attenzione al mondo della scuola. Essa è, per eccellenza, il luogo deputato a promuovere e sostenere un continuo processo trasformativo, anche se troppo spesso appare an-

⁴⁰. Membro del Comitato Scientifico Media Dance, è professore ordinario e docente di Pedagogia del gioco e di Teorie e metodologie della formazione permanente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Si occupa di immaginazione, arti performative, gioco e di modelli di innovazione scolastica.

⁴¹. Cfr. Nel presente testo *Le voci del comitato scientifico*.



Afterword

by *Francesca Antonacci*⁴⁰

A school innovation project balancing agency and sustainability

The implementation of a project framework shared by so many different perspectives, from pedagogy to performing arts disciplines, from public health to cultural policies, from schools to dance residency centres, firmly rests on a system of goals and tools that are negotiated and constantly being developed by the project actors. The joint contribution of the community of artists, teachers and managers, young people and the Scientific Committee⁴¹ made it possible to work together towards common goals through a complex process of mutual translation and interpretation of necessarily different languages, practices and perspectives.

These goals can be clearly delineated from a reading of the state of the art and the project proposal by the project's coordinating body, which set out to: develop the psycho-physical well-being of all those involved; increase the participation of children and young people in school, cultural and therefore political life; reduce the phenomena of social exclusion and inequality that are already all too evident in secondary schooling and are exacerbated by the pandemic situation, which is still playing out under the radar.

The pedagogical component paid special attention to the world of education. This is the quintessential place to promote and support an ongoing process of transformation, even if it still too often appears to be the place

⁴⁰. A member of the Media Dance Scientific Committee, Francesca is full professor and lecturer of Pedagogy of Play and of Theories and Methodologies of Lifelong Learning at the 'Riccardo Massa' Department of Human Sciences for Education of the University of Milan-Bicocca. She focuses on imagination, performing arts, play and models of school innovation.

⁴¹. See in this text *Voices of the Scientific Committee*.



cora come il luogo più ancorato alle tradizioni e modelli consolidati, almeno dall'istituzione della scuola di massa.

Il primo obiettivo del progetto è stato dunque quello di far maturare la consapevolezza che il cambiamento è necessario, desiderabile e soprattutto possibile, non qualcosa da temere per la sua complessità, o rimandare per rispondere a continue emergenze, o depotenziare per non rischiare di mettere in secondo piano le esigenze di base della didattica.

Gli insegnanti sono giunti a una maggiore consapevolezza che la natura del loro lavoro necessita di una continua evoluzione e innovazione, poiché la scuola è l'ambito orientato al cambiamento migliorativo di tutti i soggetti che la abitano – non solo dei ragazzi. Tale miglioramento è finalizzato, per mandato istituzionale, a costituire per i giovani le fondamenta di un'istruzione di base, di uno sviluppo culturale, di una consapevolezza del proprio ruolo nella società, quindi di uno sviluppo della cittadinanza attiva e critica, ma questo si può attuare non solo grazie all'insegnamento, ma anche, e in modo integrato, grazie all'esempio del corpo insegnante.

Il secondo obiettivo è stato quello di presentare tutti gli strumenti possibili, a partire dalle risorse della rete, per promuovere un cambiamento concreto, fattibile e sostenibile a scuola. Proporre le arti performative, come linguaggio e contesto per l'innovazione, è stato sicuramente un atto coraggioso, ma non azzardato. Il teatro in particolare, e le arti performative più in generale, vantano un ruolo consolidato a scuola, sin dal dopoguerra, anche grazie alle attività del Movimento di Cooperazione Educativa, fino alle recenti e definitive indicazioni ministeriali «Le Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali [...] definiscono il ruolo del teatro nelle scuole e l'allontanano dal campo della sperimentazione estemporanea. Esso diventa, così, parte dell'offerta didattica delle scuole italiane di ogni ordine e grado e ottiene piena cittadinanza nel bagaglio formativo degli studenti» (www.miur.gov.it/teatro-e-didattica).

La componente medica e salutogenica ha sostenuto l'importanza di tali linguaggi ritenuti fondamentali per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti, grazie ai risultati delle ricerche del Centro di Documentazione per la Promozione della Salute, Dors. La prevenzione del disagio, dell'abbandono scolastico e della fragilità psichica e fisica nascono da una Sanità Pubblica sensibile alle evidenze scientifiche, che sostengono l'importanza delle attività a fondamento artistico performativo per gli adolescenti. Azioni formative di natura espressiva a scuola, per la loro natura coinvolgente e immersiva, sono importanti per attivare competenze che sostengono e stimolano le intelligenze plurime dei ragazzi.

La comunità di artisti, e non solo quelli coinvolti direttamente nel progetto, ha contribuito vivacemente a tutte le fasi con una competenza specifica che



that is most anchored to established traditions and models, at least since the introduction of mainstream education.

The first goal of the project was therefore to raise awareness that change is necessary, desirable and, above all, possible, not something to be feared on account of its complexity, or postponed in order to respond to continual emergencies, or downplayed so as not to risk overshadowing the basic needs of teaching.

Teachers have become more aware that the nature of their work requires continuous evolution and innovation, since the school is an environment geared towards change for the better of all those who inhabit it – not just the pupils. This improvement is intended, by institutional mandate, to provide young people with the foundations of a basic education, cultural development, an awareness of their role in society, and therefore the development of active and critical citizenship. However, this can not only be achieved through teaching, but also, in an integrated manner, through the example of the teaching staff.

The second goal was to present all possible tools, starting with the network's resources, to promote concrete, feasible and sustainable change at school. Proposing the performing arts as a language and context for innovation was certainly a courageous act, but not a daring one. Theatre in particular, and the performing arts more generally, have had a well-established role in schools since the post-war period, thanks in part to the activities of the Educational Cooperation Movement, up to the recent and definitive ministerial guidelines "The Strategic Guidelines for the Educational Use of Theatre Activities [...] define the role of theatre in schools and distance it from the realm of extemporaneous experimentation. It thus becomes part of the educational programme of Italian schools of all levels and obtains full inclusion in students' educational curriculum" (www.miur.gov.it/teatro-e-didattica).

The medical and salutogenic component supported the importance of these languages, which are considered fundamental for adolescents' psychophysical development, based on the research results of the DORS Health Promotion Documentation Centre. Preventing distress, school drop-out and mental and physical fragility is only possible if the public health system responds to scientific evidence, which testifies to the importance of performing arts-based activities for adolescents. Expressive training actions at school, due to their engaging and immersive nature, are important for activating skills that support and stimulate children's multiple forms of intelligence.

The community of artists, and not only those directly involved in the project, made a dynamic contribution to all phases with specific expertise indicating how to place the focus on artistic languages. They are activators of



indica come mettere al centro dell'attenzione i linguaggi artistici. Essi sono attivatori di esperienze integrali, capaci di ingaggiare il corpo, la mente, gli affetti, l'intuizione, la memoria, la volontà. Questa vocazione integrale è sicuramente vicina alla sensibilità dei ragazzi, ancora più che a quella degli adulti, dal momento che la fase di transizione dall'infanzia alla vita adulta è una continua sollecitazione dei mondi cognitivo ed emotivo in stretta correlazione.

La conoscenza specifica delle discipline dello spettacolo ha sempre consentito di attivare una consapevolezza critica sui linguaggi artistici, senza un "utilizzo ingenuo" della danza o del teatro, ma con un rigore sia tecnico che culturale sulla qualità del lavoro di ricerca degli artisti nelle fasi di progettazione, realizzazione, restituzione e valutazione del processo nei laboratori.

L'Ufficio scolastico territoriale ha, infine, indicato le condizioni di concreta possibilità del progetto, conoscendo il territorio, il sistema normativo, gli attori e le loro potenzialità, attuando uno sguardo di cornice attento a preservare la relazione tra obiettivi e strategie.

Quello che è emerso dai risultati del progetto si può sintetizzare in due parole chiave che costituiscono un orizzonte di possibilità per le azioni future.

La prima parola è *agency*, come attenzione ad aumentare la partecipazione dei ragazzi in tutte le fasi del progetto. L'*agency* dei ragazzi è necessaria nella fase di progettazione continua (con attenzione all'asse delle *possibilità*), grazie ai momenti di disseminazione in cui la presenza degli insegnanti e dei ragazzi è cruciale per dare corpo e voce ai risultati emersi dai laboratori; nella fase di realizzazione (con attenzione all'asse degli *incontri*) perché i ragazzi non siano solo fruitori delle attività, ma partecipanti, progettisti, valutatori delle stesse; nella fase di progettazione dei *contesti*, pensando l'aula scolastica come un laboratorio e pensando il palcoscenico come aula scolastica fuori dalla scuola; nella ricerca di sempre nuove forme espressive e di *linguaggi* vicini alla loro sensibilità; e infine nella sperimentazione, con i loro insegnanti, di nuovi *stili* educativi, più partecipativi, per attivare gruppi di lavoro e comunità di pratica in modo generativo.

La seconda parola è *sostenibilità*, perché il progetto può essere integrato in un'azione di sviluppo economico di sistema, che pensi al ruolo delle arti performative per lo sviluppo culturale ed economico della società, come ambito di investimento progettuale e di innovazione. Il rilancio delle energie del territorio deve intenderlo come soggetto promotore di benessere e cultura, così necessarie in un momento di crisi diffusa. Il ruolo dei linguaggi artistici per acuire la sensibilità riflessiva e il pensiero critico dei cittadini può essere valorizzato da progetti come questo, che mirano a una diffusione sempre più capillare nelle giovani generazioni di una attenzione a fare del patrimonio immateriale una base, anche economica, per il futuro. La sostenibilità è anche



holistic experiences, capable of engaging the body, mind, emotions, intuition, memory and will. This holistic vocation is certainly close to young people's sensitivities, even more so than those of adults, since the transition from childhood to adulthood involves continuous stimulation of the cognitive and emotional worlds in close correlation.

Specific knowledge of performing arts disciplines has always enabled a critical awareness of artistic languages, without a 'naive use' of dance or theatre, but with both technical and cultural rigour regarding the quality of the artists' research work in the design, production, feedback and process evaluation phases in the workshops.

Finally, the Local School Office indicated the conditions for the project's concrete feasibility, knowing the local area, the regulatory system, the actors and their potential, implementing a framework to preserve the relationship between goals and strategies.

What emerged from the results of the project can be summarised in two key words that provide a framework of possibilities for future action.

The first word is *agency*, as attention to increasing the students' participation in all phases of the project. The students' agency is necessary in the continuous planning phase (with attention to the axis of *possibilities*) thanks to dissemination activities in which the presence of teachers and students is crucial to give substance and expression to the results that emerge from the workshops; in the production phase (with attention to the axis of *encounters*) so that the students are not just users of the activities, but participants, designers, and evaluators of them; in the *context* planning phase, regarding the classroom as a laboratory and regarding the stage as a classroom outside the school; in the search for ever new forms of expression and *languages* close to their sensibilities; and finally in experimenting, together with their teachers, with new, more participatory educational *styles* to enable working groups and practice communities in a generative manner.

The second word is *sustainability* because the project can be integrated into a systemic economic development initiative that considers the role of the performing arts in society's cultural and economic development as an area of project investment and innovation. The revival of an area's potential must be understood as a promoter of well-being and culture, which is vital at a time of widespread crisis. The role of artistic languages in sharpening citizens' reflective sensitivity and critical thinking can be enhanced by projects such as this one, which aim to increasingly disseminate among the younger generations a focus on making intangible heritage a basis, including in economic terms, for the future. Sustainability should also be understood from



da leggersi in chiave di promozione sociale, poiché i linguaggi artistici sono veicolo di inclusione (infatti consentono di dare voce e spazio anche a soggetti che sono marginalizzati dalla vita culturale più tradizionalmente intesa) e sono veicolo di lotta alle disuguaglianze, dal momento che l'arte ha da sempre svolto un ruolo critico e politico in qualunque forma di società.

Nutrire i giovani e farsi nutrire da loro, costituire spazi intergenerazionali di confronto e sperimentazione, mettcere saperi e discipline, attivare il mondo della didattica e della ricerca scientifica e culturale, sono stati obiettivi forse troppo ambiziosi, ma il cammino è ancora lungo, anche se i primi risultati sono decisamente incoraggianti.



the standpoint of social promotion, since artistic languages are a vehicle for inclusion (they make it possible to also give a voice and space to individuals who are marginalised by cultural life in its more traditional sense) and are a vehicle for combating inequalities, since art has always played a critical and political role in any form of society.

Nurturing young people and being nurtured by them, establishing intergenerational spaces for discussion and experimentation, intermixing knowledge and disciplines, engaging the world of didactics and scientific and cultural research, were perhaps over-ambitious goals, but there is still a long way to go, even if the first results are decidedly encouraging.



Le voci del Comitato Scientifico



Fig. 14 - Lavanderia a Vapore



Voices of the Scientific Committee



Fig. 15 - Lavanderia a Vapore Theatre



Doriana Crema⁴²

Perché la presenza di un artista nel contesto scolastico?

Ci sono tante immagini che possono narrare dell'artista, del suo ruolo o compito, ne ho scelte tre che mi stanno a cuore.

Le tre immagini sono quella dell'architetto che crea spazi, quella del ponte che connette due sponde e quella del traghettatore che mentre cammina a fianco, narra di visioni altre possibili.

L'artista può creare uno spazio, una condizione per favorire uno sguardo più ampio, offrendo l'osservazione della realtà o di altre realtà confinanti, a volte come davanti ad uno specchio, offrendo il rispecchiamento di qualcosa che, esterno, si riflette all'interno di chi osserva.

L'artista può favorire un dialogo, uno scambio, una circolarità delle competenze e creare un'orizzontalità nelle relazioni, lasciando spazio alle potenzialità di ciascuno di ciascuno di emergere ed esprimersi.

Creare lo spazio, ampliare gli sguardi e il dare voce, se le consideriamo come azioni potenzialmente trasformative possono essere condivise con studenti, insegnanti e anche ove possibile con i genitori, per generare nuove forme di alleanze che possano muoversi all'interno della complessità che abita lo spazio scuola. È un cammino che richiede tempo e che nella sua trasversalità rispetto al programma scolastico, può stratificare, seminare, arricchire: creare pian piano un nuovo modo, un nuovo mondo.

⁴². Artista associato della Lavanderia a Vapore, è danzatrice, coreografa e formatrice in ambito artistico e pedagogico.



Doriana Crema⁴²

Why should an artist be present in the school context?

There are so many images that can describe the artist and their role or task; I have chosen three that are close to my heart.

The three images are that of the architect creating spaces, that of the bridge connecting two riverbanks and that of the ferryman who, while walking alongside, narrates other possible visions.

The artist can create a space, a condition to encourage a broader outlook, offering the observation of reality or of other neighbouring realities, sometimes as though in front of a mirror, offering the mirroring of something which, on the outside, is reflected within the observer.

The artist can foster a dialogue, an exchange, a continuous skills development and create a horizontal approach in relationships, leaving room for everyone's potential to emerge and be expressed.

Creating space, broadening outlooks and giving a voice, if we consider them as potentially transformative actions, can be shared with students, teachers and even where possible with parents so as to generate new forms of alliances that can move within the complexity that inhabits the school space. It is a journey that takes time and which, in its cross-cutting nature in relation to the school curriculum, can stratify, sow, and enrich, gradually creating a new approach, a new world.

⁴². An associate artist at the Lavanderia a Vapore, Doriana is a dancer, choreographer and trainer in the artistic and pedagogical fields.



Rita Maria Fabris⁴³

Dal Teatro Ragazzi alle Residenze d'Artista a scuola: Media Dance e la svolta performativa nella didattica

In una visione ecologica delle arti performative ci potremmo chiedere quale sia la specificità dell'incontro fra teatro e scuola: forse, una delle risposte possibili oggi è la proposta di una esperienza condivisa e di senso fra i diversi agenti sociali, laddove non sia riconoscibile una gerarchia, perché nella relazione ciò che accade fra i corpi ha lo stesso diritto di contare (Butler, 2017), che sia il corpo artistico, il corpo docente o il corpo studentesco.

Con le residenze d'artista nella scuola siamo forse giunti alla svolta performativa (Fischer-Lichte, 2014) della didattica, che dagli anni Settanta è stata convocata dal mondo teatrale ad una innovazione non solo delle relazioni di potere fra discente e docente, ma anche degli spazi e dei tempi di insegnamento e apprendimento, dei linguaggi verbali e incarnati, in una apertura della scuola al territorio (Rostagno & Pellegrini 1978). Maestri italiani del teatro e della danza educativa, che si distinguono per la chiarezza della metodologia destinata al contesto scolastico e per la continuità di divulgazione (Oliva, 1999; Zagatti, 2004), prospettavano da tempo un'attenzione sistematica alla formazione dell'*homo performans* (Cuminetti, 1998) di domani, immaginando l'impatto del performativo su tutta la comunità educante in termini di profonda trasformazione umana nel tempo lungo, rituale, della residenza, dove l'esperienza si costruisce insieme e la parola si fa carne perché condivisa. Dalle esperienze capillari del singolo professionista nelle scuole si assiste ad un salto di scala nella istituzionalizzazione di Media Dance promossa dalla Fondazione Piemonte dal Vivo nel 2015.

Alle origini del progetto si possono riconoscere due matrici: da una parte le direttive ministeriali per i Centri di residenza e la formazione del pubblico, che Lavanderia a Vapore traduce attraverso un rivoluzionario ripensamento del Teatro ragazzi per la scuola secondaria, e dall'altra la ricerca di Mira Andriolo e Doriana Crema, formatrici di formatori, che, con l'intento di *Educare alla bellezza*, avviano l'omonimo percorso periodico di incontri con insegnanti, artisti e operatori di avvicinamento alle arti performative e alla reciproca comprensione di bisogni, risorse e valori. La costituzione di un comitato scientifico interdisciplinare, tra scienze della formazione, promozione della salute, discipline dello spettacolo e l'Ufficio Scolastico Territoriale completa la cornice d'intervento e rilancia i tentativi precedenti, come il progetto pilota

⁴³. Ph.D. e Ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Torino.



Rita Maria Fabris⁴³

From children's theatre to artist residencies at school: Media Dance and the performative shift in education

In an ecological vision of the performing arts, we could ask ourselves what is the specific nature of the encounter between theatre and school: perhaps one of the possible answers today is the proposal of a shared experience of meaning between the different social agents, where no hierarchy is recognisable, since in the relationship what happens between bodies has the same right to count (Butler, 2017), whether it is the artistic body, the teaching body or the student body.

With artist residencies in schools we have perhaps reached the performative turning point (Fischer-Lichte, 2014) of education, which since the 1970s has been called upon by the theatrical world to innovate not only the power relations between learner and teacher, but also the spaces and times of teaching and learning, the verbal and embodied languages, as the school opens up to the local area (Rostagno & Pellegrini 1978). Italian experts of educational theatre and dance, who distinguish themselves through the clarity of their methodology intended for the school context and the continuity of their outreach (Oliva, 1999; Zagatti, 2004), have long been envisaging systematic attention to the formation of tomorrow's *homo performans* (Cuminetti, 1998), imagining the impact of performance on the entire educating community in terms of profound human transformation in the long, ritual time of the residency, where experience is built together and the word becomes real because it is shared. From the extensive experiences of an individual practitioner in schools, there is a leap in scale in the institutionalisation of Media Dance promoted by the Fondazione Piemonte dal Vivo in 2015.

Two strands can be identified at the origins of the project: on the one hand, the ministerial directives for residence centres and audience training, which Lavanderia a Vapore translates through a revolutionary rethinking of children's theatre for secondary schools, and, on the other hand, the research of Mira Andriolo and Doriana Crema, trainers of trainers, who, with the aim of *Educare alla bellezza* (Educating for beauty), set up the eponymous periodic series of meetings with teachers, artists and professionals to approach the performing arts and the mutual understanding of needs, resources and values. The establishment of an interdisciplinary scientific committee, bringing together education sciences, health promotion, performing arts disciplines and

⁴³ PhD and researcher at the University of Turin's Department of Humanities.



TE.S.PI (Teatro Scuola Piemonte, 1998-1999) di educazione teatrale per le scuole secondarie regionali, promosso dal Teatro dell'Angolo (ora Casa del Teatro Ragazzi e Giovani), Teatro Stabile di Torino e Laboratorio Teatro Settimo (Panigada, 2000).

Il dispositivo delle residenze artistiche a scuola si genera dalla sperimentazione graduale di un gruppo di artisti, fra i quali Barbara Altissimo (*Rebel. Verso la luce*, 2020), Daniele Ninarello (*NOBODY NOBODY NOBODY It's Ok Not To Be Ok*, 2021) e Salvo Lombardo (*Prendere corpo*, 2021), durante la pandemia, sviluppano la ricerca in modalità assembleare con studenti e docenti. Se una prima mappatura non evidenzia attualmente realtà italiane (Centri di produzione nazionale e Centri di residenza) o europee (basti il caso della storica Dancehouse The Place, che nel 2019 ospita la residenza d'artista a scuola di Andrea Costanzo Martini) che abbiano creato un'alleanza sistematica con il contesto scolastico e avviato un processo di valutazione d'impatto multidimensionale (su e con studenti, docenti e artisti), l'operato della Lavanderia a Vapore rappresenta un'avanguardia visionaria nel lavoro interistituzionale, che diventa di portata europea nel caso di *Media Dance Plus*.



the Local School Office, completes the intervention framework and revives previous attempts, such as the TE.S.PI (Teatro Scuola Piemonte, 1998-1999) theatre education pilot project for regional secondary schools, promoted by the Teatro dell'Angolo (now Casa del Teatro Ragazzi e Giovani), Teatro Stabile di Torino and Laboratorio Teatro Settimo (Panigada, 2000).

The tool of artist residencies at school is generated by the gradual experimentation of a group of artists, including Barbara Altissimo (*Rebel. Verso la luce*, 2020), Daniele Ninarello (*NOBODY NOBODY NOBODY It's Ok Not To Be Ok*, 2021) and Salvo Lombardo (*Prendere corpo*, 2021), who developed research in assemblies with students and teachers during the pandemic. While preliminary mapping does not currently highlight Italian institutions (national production centres and residency centres) or European institutions (such as the historic The Place Dancehouse, which in 2019 will host Andrea Costanzo Martini's artist residency at the school) that have created a systematic alliance with the school context and initiated a multidimensional impact assessment process (on and with students, teachers and artists), the work of the Lavanderia a Vapore represents a visionary avant-garde in inter-institutional work, which takes on a European dimension in the case of *Media Dance Plus*.



Riferimenti bibliografici

- Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma, *I fuori scena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: EuresisEdizioni.
- Butler, J. (2017). *L'alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Cuminetti, B. (1998). *Introduzione*. In Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di). *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*. Milano: EuresisEdizioni, pp. 13-16.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci Editore.
- Innocenti Malini, G. (2021). *Breve storia del teatro sociale in Italia*. Imola: Cue Press.
- Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED.
- Panigada, M.G. (2000). *Il teatro a scuola. La formazione degli insegnanti in Italia*. Milano: EuresisEdizioni, pp. 219-254.
- Rostagno, R., Pellegrini, B. (1978). *Guida all'animazione*. Milano: Fabbri.
- Contemporary Dance Trust Limited (2019). *The Place, dancing for life. Annual Report and Financial Statements, 2018/19*. Retrieved from: theplace.org.uk/about/annual-reports-accounts
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa. Principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*. Granarolo dell'Emilia (BO): Mousikè Progetti Educativi.



References

- Bernardi, B. Cuminetti, S. Dalla Palma, *I fuori scena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: EuresisEdizioni.
- Butler, J. (2017). *L'alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Cuminetti, B. (1998). *Introduzione*. In Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di). *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*. Milano: EuresisEdizioni, pp. 13-16.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci Editore.
- Innocenti Malini, G. (2021). *Breve storia del teatro sociale in Italia*. Imola: Cue Press.
- Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED.
- Panigada, M.G. (2000). *Il teatro a scuola. La formazione degli insegnanti in Italia*. Milano: EuresisEdizioni, pp. 219-254.
- Rostagno, R., Pellegrini, B. (1978). *Guida all'animazione*. Milano: Fabbri.
- Contemporary Dance Trust Limited (2019). *The Place, dancing for life. Annual Report and Financial Statements, 2018/19*. Retrieved from: theplace.org.uk/about/annual-reports-accounts
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa. Principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*. Granarolo dell'Emilia (BO): Mousikè Progetti Educativi.



Simonetta Lingua e Claudio Tortone⁴⁴ con Alda Cosola⁴⁵

Danza e musica per promuovere benessere e apprendimento

Il progetto multidisciplinare *Media Dance* propone a insegnanti e studenti-adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado percorsi artistici e culturali basati su danza e musica volti a migliorare il benessere in classe e a scuola e a risignificare le loro relazioni interpersonali. *Media Dance* è anche un'opportunità per sperimentare un nuovo approccio didattico: È quindi un progetto che promuove salute?

Se consideriamo la salute non solo assenza di malattia, ma anche ricerca di equilibrio e benessere, *Media Dance* sostiene le competenze per la salute/vita (life skill) e offre le capacità di riconoscere il proprio livello di benessere e ritrovare un nuovo equilibrio. Inoltre alcune attività laboratoriali (problem solving) e pratiche salutari (tecniche di rilassamento) sono state integrate nella didattica quotidiana dagli insegnanti che hanno partecipato al progetto con le loro classi. Questo diventa un investimento sugli *strumenti culturali* dei futuri cittadini nella loro capacità sia di *stare* nella società sia di rapportarsi con i servizi, compresi quelli sanitari. In promozione della salute queste capacità vengono chiamate *health literacy*. Ed è il compito istituzionale della scuola, insieme con famiglie e società, far maturare l'istruzione e la cultura (cioè la *literacy*) dei futuri cittadini affinché siano competenti, capaci, parte attiva e propositiva nella società.

Esiste attualmente un corpus consistente di evidenze scientifiche dei benefici delle arti performative, tra cui danza e musica, su benessere e salute, non solo quando vengono osservate o ascoltate da spettatori, ma soprattutto quando le persone le eseguono in prima persona insieme con altri. In una recente scoping review di letteratura, commissionata dall'OMS (2019, in italiano https://www.dors.it/documentazione/testo/202108/report2019OMSarti-salute_20210727.pdf) e che raccoglie gli studi degli ultimi 20 anni, si leggono interessanti evidenze. A titolo d'esempio: Le arti agevolano la creatività in bambini e adolescenti, potenziando autonomia, competenze e capacità relazionali; sessioni regolari di attività di musica e giochi con storie che potenziano l'empowerment dimostrano un minor uso di marijuana e alcool negli adolescenti ad alto rischio; le arti contribuiscono a ridurre il rischio di sviluppare malattie mentali come ansia e depressione in adolescenza, facendo maturare autostima, accettazione di sé, fiducia in se stessi e consapevolezza del proprio valore. Questo vale anche per i portatori di psicopatologie specifiche.

⁴⁴. DoRS Regione Piemonte Centro di Documentazione Regionale per la Promozione della Salute.

⁴⁵. Servizio di Promozione della Salute ASL TO3.



Simonetta Lingua and Claudio Tortone⁴⁴ with Alda Cosola⁴⁵

Dance and music to promote well-being and learning

The multidisciplinary *Media Dance* project offers teachers and students/adolescents in secondary schools artistic and cultural courses based on dance and music to improve their well-being in the classroom and at school and to redefine their interpersonal relationships. *Media Dance* is also an opportunity to experiment with a new teaching approach: *So is it a project that promotes health?*

If we consider health to be not only the absence of disease, but also the pursuit of balance and well-being, *Media Dance* supports health/life skills and offers the ability to recognise one's own level of well-being and to find a new balance. In addition, certain workshop activities (problem solving) and healthy practices (relaxation techniques) were integrated into daily teaching by the teachers who participated in the project with their classes. This becomes an investment in the *cultural tools* of future citizens with regard to their ability both to participate in society and to deal with services, including health services. In health promotion, these skills are referred to as *health literacy*. It is the institutional task of schools, together with families and society, to develop future citizens' education and culture (i.e. literacy) so that they are competent, capable, active and purposeful participants in society.

There is now a substantial body of scientific evidence on the benefits of the performing arts, including dance and music, on well-being and health, not only when they are observed or heard by spectators, but especially when people perform them in person with others. Interesting evidence can be found in a recent literature scoping review, which was commissioned by the WHO (2019, in Italian https://www.dors.it/documentazione/testo/202108/report2019OMSartisalute_20210727.pdf) and compiles studies from the last 20 years. By way of example: The arts facilitate creativity in children and adolescents, promoting autonomy, abilities and interpersonal skills; regular activity sessions involving music and games with empowering stories have been associated with lower use of marijuana and alcohol in high-risk adolescents; the arts help reduce the risk of developing mental illnesses such as anxiety and depression in adolescence, leading to self-esteem, self-acceptance, self-confidence and self-awareness. This also applies to people with specific psychopathologies.

⁴⁴. DORS Piedmont Region Health Promotion Documentation Centre.

⁴⁵. ASL (Local Health Authority) TO3 Health Promotion Service.



La sofferenza psichica, relazionale e fisica provocata dalla pandemia ha ulteriormente perturbato il delicato passaggio dell'adolescenza e messo a dura prova l'impegno degli insegnanti. Sono stati minati i processi di inclusione sociale e contenimento della dispersione scolastica, che producono il capitale umano e culturale per stare in buona salute. Progetti come *Media Dance*, che interpretano i metodi della Rete School for Health in Europe (<https://www.schoolsforhealth.org/>), possono salvaguardare il benessere e l'apprendimento dei ragazzi⁴⁶.

⁴⁶. Cfr. https://www.dors.it/documentazione/testo/202108/report2019OMSartisalute_20210727.pdf <https://www.schoolsforhealth.org/>.



The psychological, relational and physical suffering caused by the pandemic has further disrupted the delicate transition of adolescence and severely tested teachers' commitment. The processes of social inclusion and curbing early school leaving, which produce the human and cultural capital to stay healthy, have been undermined. Projects such as *Media Dance*, which interpret the methods of the School for Health in Europe Network (<https://www.schoolsforhealth.org/>), can safeguard children's well-being and learning⁴⁶.

⁴⁶. See https://www.dors.it/documentazione/testo/202108/report2019OMSartisalute_20210727.pdf <https://www.schoolsforhealth.org/>.



Bibliografia | Bibliography

edited by Veronica Berni⁴⁷

- Ang, I., Collin., P. et alii (2015). *Engaged Research. Working Paper*. Retrieved from: https://www.westernsydney.edu.au/_data/assets/pdf_file/0009/1149876/Engaged_Research.pdf
- Alschitz, J. (1998). *La Grammatica Dell'Attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Antonacci, F., Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa: lezioni su «La peste, il teatro, l'educazione»*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2009). *Tra le immagini del valutare*. In Mottana, P. (ed.). *L'immaginario della scuola*. Milano: Mimesis.
- Antonacci, F. (2012a). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (ed.) (2012b), *Corpi radiosì, segnati sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci, F., Guerra, M., Mancino, E. (eds.) (2015). *Dietro le quinte. Pratica e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Rossoni, E. (eds.) (2016). *Intrecci d'infanzia*, Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M. (2017). "Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation". *EDULEARN*, 17, IATED Academy.
- Antonacci, F., Guerra, M. (eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto 'Una scuola'*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M. (2020a). "Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione" ["A school on the edge, between life and institution"]. *Formazione Lavoro Persona*, X, 30: 76 - 86.
- Antonacci F., Guerra M. (2020b), "Il progetto 'Una scuola' come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti", Atti Convegno SIPED, Pensa Multimedia.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (2020c). *Community engaged research: A school innovation project*. In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti, & A. Nizinska (a cura di). *Adult education as a resource for resistance and transformation: voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 35-43). FPCEUC - CEAD - ESREA.

⁴⁷ Ph.D. in Educazione e Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.



- Antonacci, F., Guerra, M., Violi, R. (2020). *Arte e scienza in una scuola. Un'esperienza di ricerca nella scuola primaria*. In Mignosi E. e Nuti G. (eds.). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Schiavone, G. (eds.) (2021). *Poetiche del gioco. Innessi ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M. (a cura di) (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*, Milano: FrancoAngeli.
- Arvanitakis, J., Hodge, B. (2012). "Forms of engagement and the heterogenous citizen: towards a reflexive model for youth workshops". *Gateways : International Journal Of Community Research And Engagement*, 5(1), 56-75. Retrieved from: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/ijcre/article/view/2544>
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Balduzzi, L. (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Firenze: La Nuova Italia.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di Antropologia Teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Barone, T., Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Barrett, E., Bolt, B., (eds.) (2010). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*, London: I.B.Tauris & Co Ltd.
- Berner, N. (ed.) (2020). *Artist-in-Residence an Schulen. Kunst und Schule miteinander denken*, Kopaed, Munchen. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Nicole-Berner-3/publication/338656212_Artist-in-Residence_an_Schulen_Kunst_und_Schule_miteinander_denken/links/5e21d7baa6fdcc1015715e32/Artist-in-Residence-an-Schulen-Kunst-und-Schule-miteinander-denken.pdf
- Benjamin, W. (1966). *Angelus Novus. Ausgewählte Schriften 2*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (trad. it. *Angelus Novus*. Torino, Einaudi, 1995).
- Bertolino, F., Guerra, M. (eds.) (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Edizioni Junior.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Presses Du Réel. (trad. it.: *Estetica relazionale*, Postmedia Srl, Milano, 2010).
- Bresler, L., DeStefano, L., Feldman, R. & Garg, S. (2000). "Artists-in-Residence in Public Schools: Issues in Curriculum, Integration, Impact". *Visual Arts Research*, 2000, Vol. 26, 1: 13-29.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space: A Book About the Theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate*. London: Penguin (trad. it.: *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma, 1998).
- Butterworth, J. (1989). "Youth dance: Principles and practices". *Young people dancing: An international perspective — Proceedings of the fourth international conference of dance and the child*, pp. 21-28, London: Roehampton Institute.
- Cahnmann-Taylor, M., Siegesmund, R., (eds.) (2008). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. London: Routledge.
- Canetti, E. (1981). *Massa e Potere*. Milano: Adelphi.



- Caputo, M., Pinelli, G. (eds.) (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Carson, R. (1965). *The Sense of Wonder: A Celebration of Nature for Parents and Children*. New York: Harper (trad. it: *Brevi lezioni di meraviglia*, Aboca Edizioni, Milano, 2020).
- Casini Ropa, E. (1990). *Alle origini della danza moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Celaia, C. (2012). *Pedagogia come traduzione. Pluralismo e molteplicità dei linguaggi in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Caputo, M., Pinelli, G. (eds.). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cowan, K., Albers P. (2006). "Semiotic representations: Building complex literacy practices through the arts". *The Reading Teacher* 60(2): 124-137.
- Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cresswell M., Spandler E. (2013), "The Engaged Academic: Academic Intellectuals and the Psychiatric Survivor Movement", *Social Movement Studies*, v. 12, DO - 10.1080/14742837.2012.696821
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Cunti, A. (ed.) (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, L. (2009). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Delfini, L. (ed.) (2005). *Oltre la scuola... la community dance*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company (trad. it. Esperienza e educazione, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014).
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum*. New York: Macmillan.
- Ellingson, L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London: Routledge.
- Even, S., Schewe, M. (2016). *Performative Teaching, Learning and Research – Performatives Lehren, Lernen und Forschen*. Berlin: Schibri.
- Ferri, N. (2021). *Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile* [Body, Ritual and Com-munus: towards a more sustainable education]. *Formazione & Insegnamento*, XIX No. 2, 394 - 402. Pensa Multimedia editore, doi: 10.7346/fei-XIX-02-21_35
- Ferri, N. (2022a). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Ferri, N. (2022b). *La partita*. In Premoli S. (ed.). *Pedagogia a bordo campo*. Milano: Pensa Multimedia.
- Filiot, J. P. (2018). "Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire" ["When artists reside in schools. On space and school form"]. *Entre création et médiation: les résidences d'écrivains et d'artistes*, 31: 71-90, <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>
- Fisher, R. (2004). *What is creativity?*. In R., Fisher, M., Williams. *Unlocking creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum*. New York: David Fulton Publishers.
- Florenskij, P. A. (2015). *L'arte di educare*. Brescia: La scuola.



- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard. (trad. en.: *Discipline and punish: the birth of the prison*. Vintage Books, New York, 1995).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (trad. it.: *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2014).
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. (trad. it.: *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2018).
- Gamelli, I. (2011a). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I. (2011b). *Sensibili al corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I., Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Harper Collins. (trad. it.: *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013).
- Geršak, V., Podobnik, U. (2019). *Learning through an artistic experience: Connecting dance and fine art in the project 'Movement and its trace'*. In C. Svendler Nielsen C. and S. Burridge S., eds., *Dancing Across Borders. Perspectives on Dance, Young People and Change*, Oxon: Routledge. Oxon.
- Gilette, M., Pietsch, S. (2016). "Physical thinking as Research" In Quinten, S., Schroedter, S. (eds.). *Tanzpraxis in der Forschung - Tanz als Forschungspraxis: Choreographie, Improvisation, Exploration*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Giguere, M. (2006). "Thinking as They Create Do Children have Similar Experiences in Dance and in Language Arts?". *Journal of Dance Education*, 2006, 6, doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387311>
- Giguere, M. (2011a). "Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance". In *Research in Dance Education*, 12, 1: 5-28.
- Giguere, M. (2011b). "Social influences on the creative process: An examination of children's creativity and learning in dance". *International Journal of Education and the Arts*, 12(SI 1.5). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12si1/>.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. Holstebro: Odin Teatrets Forlag. (trad. it.: *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma, 1970).
- Guerra, M., Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano, FrancoAngeli.
- Guerra, M., Luciano, E. (eds.) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Edizioni junior.
- Guerra, M. (2016). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M., Ottolini, L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.



- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- H'Doubler, M. N. (1957). *Dance a Creative Art Experience*. USA: University of Wisconsin Press. (trad. it.: *Danza. Un'esperienza artistica creativa*, Gremese, Roma, 2017).
- Hanna, J. L. (2008). "A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum". *Educational Researcher*, 37(8):491–506.
- Hangartner, J. (ed.) (2015). *Artists in Residence an Schulen. Erfahrungen teilen*. Retrieved from: https://www.kultur-vermittlung.ch/fileadmin/webmaster/Bilder/engagement/BK-SAK_Artists_in_Residence_Erfahrungen_teilen.pdf
- Hatcher, R. (2011). *Professional learning for creative teaching and learning*. In Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K. & Bresler, L. (eds.). *The Routledge international handbook of creative learning*. London and New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1957). *Der Satz vom Grund*. Pfullingen: Günther Neske. (trad. it: *Il principio di ragione*, Adelphi, Milano, 1991).
- Heron, J., Reason, P. (1997). "A Participatory Inquiry Paradigm". *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Hoyt, L. (1992). "Many ways of knowing: Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension". *The Reading Teacher* 45(8): 580-584.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Dutch: Print Book. (trad. it., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2001)
- Hunter, M. (2011). *Australia Council Community Partnerships Artist in Residence Program Evaluation 20b09 D 2010: Report*. Australia Council of the Arts.
- Hunter, M., Baker, W., & Nailon, D. (2014). "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>
- Hunter-Donigera, T., Berlinskyb, R. (2015). "An artist-in-residence: Teaching with a sense of urgency". *International Journal of Education through Art*, 11, 2:229 - 243, doi: 10.1386/eta.11.2.229_1
- Hunter-Donigera, T., 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*, 2017, VOL. 118, NO. 1, 19–26, <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1011814>
- Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. In Reuben A. Brower (ed.) *On translation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1967). "Language and Culture". *S W*, VII, 101-112.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. (2006) "Confronting the challenges of participatory culture". *Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation Publication, 1(1): 1-59.
- Iori, V. (2012). *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Klemenčič, M. (2014). "Student power in a global perspective and contemporary trends in student organizing". *Studies in Higher Education*, 39(3): 396-411.
- Klemenčič, M. (2015). *What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement*. In Klemenčič, M., Bergan, S. & Primožič, R. (eds.). *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*. Strasbourg: Council of Europe Higher Educations Series.
- Klein, G. (2007). *Dance in a knowledge society*. In Gehm, S., Husemann, P. & von Wilcke, K. *Knowledge in motion: Perspectives of artistic and scientific research in dance*. 25–36, Bielefeld: Transcript Verlag.



- Knowles, J. G., Cole, A. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- Laban, R. (1948). "The president's Address at the AGM of LAMG", LAMG News Sheet.
- Laban, R. (2009). *Modern Educational Dance*. London: MacDonald & Evans (trad.it.: *La danza moderna educativa*, Ephemera, Macerata, 2009).
- Laban, R. (1950). *The Mastery of Movement on the Stage*. London: MacDonald & Evans (trad. it.: *L'arte del movimento*, Ephemera, Macerata, 2003).
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Lee, B. (2013). "The process of developing a partnership between teaching artists and teachers". *Teaching Artist Journal*, 11, 26–36.
- Leonard, A.E. (2012). *Moving the school and dancing education: case study research of k-5 students' experiences in a dance residency*. Phd dissertation, University of Wisconsin - Madison, Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED545814>
- Leonard, A.E., Hall, A.H., Herro, D. (2015). "Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowing". *Journal of Early Childhood Literacy*, 2016;16(3):338-360. doi:10.1177/1468798415588985
- Leonard, A.E. (2014). "Democratic Bodies: Exemplary Practice and Democratic Education in a K-5 Dance Residency". *Journal of Dance Education*, Volume 14, 1: 1 - 7, doi: 10.1080/15290824.2013.810342
- Lomas, C. (1998). *Art and the community: Breaking the aesthetic of disempowerment*. In Shapiro, S.B. (ed.). *Dance, Power, and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Maletic, V. (2011). *Rudolph Laban. Corpo spazio espressione*. Palermo: L'epos.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Manuzzi, P. (2009). *I corpi e la cura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Macedonia, M. (2019). "Embodied Learning: Why at School the mind needs the body". *Front. Psychol.*, 10:2098. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02098
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori
- Marchesi, A. (2018). "Stati d'eccezione in adolescenza". In Barone, P. (ed.) *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Marchesi, A., Marmo, M. (eds.) (2018). *Cose da fare con i giovani. Parole chiave tra comprendere e intraprendere*. Torino: Gruppo Abele.
- Margiotta, U. (2016). "I futuri della scuola e la ricerca pedagogica". *Formazione & Insegnamento*, XIV -2- pp. 9-15.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and practice* (3rd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112755>
- MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2010). *Charte nationale: la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes*. Circulaire n° 2010-032 du 5-3-2010.
- 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. Retrieved from: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17338.
- Miur, Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21): <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti>.
- Morales Gomez, E. (ed.) (2021). *Esto lo hago yo: Residencias de arte en la escuela*. Madrid: Los Libros de La Catarata.

- Morin, E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris: Le Seuil (trad. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000).
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil (trad. it.: *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001)
- Morselli, V. (2007). *L'essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella pedagogia della Compagnia Abbondanza/Bertoni*, Macerata: Ephemeria.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morris, K., Adshead, M., Bowman, S. (2016). *Engaged research report*. Irish: Irish Universities Association. Retrieved from: http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf
- Neill, A.S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company (trad. it.: *Summerhill. un'esperienza educativa rivoluzionaria*, Milano, Rizzoli, 1979).
- Palacios, A. (2020). "Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?". *Arterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15: 97-106.
- París-Romia, G. (2019). "The resident artist in the school as an agent of change in learning strategies of children". *Arte, Individuo y Sociedad*, 31, 4: 951-968.
- Pinto Minerva F., Villa, M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Pontremoli, A. (2018). *La danza 2.0. Paesaggi coreografici del nuovo millennio*. Bari: Laterza.
- Pringle, E. (2009). "The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context". *Tate Papers no.11*. Retrieved from: <https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context>.
- Rabkin, N., Redmond, R. (eds.) (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Chicago, IL: Columbia College Press.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale. L'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Ruokonen, I., Ruismäki, H. (2015). "Artists at School—developing Pupils' Social Interaction through Artist-teacher Co-operation". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171 (2015-01-16): 590-595.
- Ruokonen, I. (2017). "'I – from dreams to reality': A Case Study of Developing Youngsters' Self-Efficacy and Social Skills through an Arts Educational Project in Schools". *The International Journal of Art & Design education*, 2018, 480 - 492, doi: 10.1111/jade.12138.
- Ruppin, V. (2015). "*Une résidence d'artiste à l'école: Enjeux et répercussions*". *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56: 65-80, doi: <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1007>
- Scaramuzzo, G. (2010). *Paidéia mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma: Anicia.
- Scardicchio, A.C. (2012). *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione*. Milano: Mondadori.
- Scardicchio, A.C. (2016). *Scritture posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia*, MeTis. MONDI EDUCATIVI, VI

- Scardicchio, A.C. (2018). *Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti*. In Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno, M. (eds.). *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce, Rovato (BS): Pensa MultiMedia Editore.
- Schiavone, G. (2019). *Le radici nel cielo. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e «nuova paideia»*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Movement*. Philadelphia, PA: John Benjamin Publishing
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Smith, K. (2008). *How to be an explorer of the world*. London: Penguin books. (trad. it. Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile, Mantova: Corraini edizioni, 2011)
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Stephens, K. (2001). "Artists in residence in England and the experience of the year of the artist". *Cultural Trends*, 11, 35–41.
- Tamagnini, D. (2016). *Si può fare*, Molfetta-Bari: Meridiana.
- Tarozzi, M. (ed.) (2005). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini Associati.
- Turner, V. (1986). *The Anthropology of Experience*. Champaign: University of Illinois Press (trad. it: *Antropologia dell'esperienza*, Il Mulino, Bologna, 2014).
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. (trad. it. *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli: Milano, 1992).
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire en France. Étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin D. (1994). *L'École prisonnière de la forme scolaire?*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B., Reuter, Y. (2012). "La forme scolaire: débats et mises au point (1ère partie)". *Recherches en didactiques*, 13: 109-135.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it.: *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2006).
- Weyland, B. (2014). *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Milano: Guerini.
- Zambaldi, N. (2016). "Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multimodal interface", *Formazione & Insegnamento XIV*, 2, doi: 107346/-fei-XIV-02-16_25
- Zagatti, F. (2012). *Persone che danzano: spazi, tempi, modi per una danza di comunità*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.
- Zagatti, F. (2011). "L'erranza pedagogica di Rudolf Laban nei sentieri del corpo". *Danza E Ricerca. Laboratorio Di Studi, Scritture, Visioni*, 1 (1/2), 1–10. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1599/2410>
- Zagatti, F. (2018). "Le parole per dirsi: verso un lessico condiviso della danza di comunità". *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, anno X, 10, <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1599/8756>
- Zolli, P. (1999). *Il nuovo etimologico. DELI. Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte: riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.



Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare sentitamente tutti coloro che hanno dato vita e reso possibile questo progetto:

le studentesse, gli studenti, i docenti e i dirigenti scolastici del Liceo Alfieri di Torino e del Lycée International di Saint-Germain-en-Laye.

Fondazione Piemonte dal Vivo e gli artisti de la Lavanderia a Vapore, in particolare il coreografo Salvo Lombardo.

Gli artisti e il centro de La Briqueterie, in particolare la coreografa Valeria Giuga.

Il Comitato scientifico *Media Dance*.

Il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Anna Maniero per la sensibilità nella realizzazione grafica.

E infine e da principio, un ringraziamento di cuore a Francesca Antonacci e Mara Loro per la preziosa cura, l’attenzione costante e l’indispensabile presenza in ogni fase di ideazione e realizzazione del progetto.



Acknowledgements

We would like to sincerely thank those who promoted and made this project possible:

the students, teachers and school managers of the Lycée Alfieri of Turin and the Lycée International of Saint-Germain-en-Laye.

Fondazione Piemonte dal Vivo and the artists of the Lavanderia a Vapore, in particular the choreographer Salvo Lombardo.

The artists and the centre of La Briqueterie, in particular the choreographer Valeria Giuga.

The Media Dance Scientific Committee.

The Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa", University of Milan-Bicocca.

Anna Maniero for the sensitive graphic realisation.

And finally a heartfelt thank to Francesca Antonacci and Mara Loro for their precious care, constant attention and indispensable presence in every step of the project design and realisation.

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva - Open Access

Ultimi volumi pubblicati:

MAJA ANTONIETTI, FABRIZIO BERTOLINO, MONICA GUERRA, MICHELA SCHENETTI,
Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità (E-book).

EMANUELA MANCINO (a cura di), *Trame sottili*. Voci diverse per un vestiario sentimentale (E-book).

BEATE WEYLAND, ULRIKE STADLER-ALTMAN, ALESSANDRA GALLETI, KUNO PREY, *Scuole in movimento*. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design (E-book).

Educazione e politiche della bellezza
diretta da F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino, M. G. Riva

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una Scuola Condivisa*. Per una cultura della felicità! (E-book).

CARLO RIVA, ELISA ROSSONI (a cura di), *La ludotecnica inclusiva*. Giocare con i bambini con disabilità come metodologia educativa.

EMANUELA MANCINO, *Il filo nascosto*. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo.

FRANCESCA ANTONACCI, GIULIA SCHIAVONE (a cura di), *Poetiche del gioco*. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici.

FRANCA ZUCCOLI, *Didattica dell'arte*. Riflessioni e percorsi.

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Metabolè*. Speranza, resilienza, complessità.

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*.

COSIMO DI BARI (a cura di), *Cartoon educativi e immaginario infantile*. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.

MONICA GUERRA, *Le più piccole cose*. L'esplorazione come esperienza educativa.

ANTONELLA MARINO, MARIA VINELLA, *Coltivare l'Arte*. Educazione Natura Agricoltura (disponibile anche in e-book).

ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Curare, guardare*. Espistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina (disponibile anche in e-book).

ALBA G.A. NACCARI, *Crescere danzando*. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamentoterapia.

MONICA GUERRA (a cura di), *Fuori*. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura (disponibile anche in e-book).

ANDREA MARAGLIANO (a cura di), *Edu-larp*. Game Design per giochi di ruolo educativi (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*.

GIULIA SCHIAVONE, *Le radici nel cielo*. La disciplina del funambolo per la formazione dell'educatore.

GIANNI NUTI, *Vorrei una scuola con i suoni del mare*. Due giorni a Stigliano, a colloquio con Luigi Berlinguer (disponibile anche in e-book).

MARIA TOMARCHIO, GABRIELLA D'APRILE, VIVIANA LA ROSA, *Natura Cultura*. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA (a cura di), *Una scuola possibile*. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola (disponibile anche in e-book).

ALIX ZORRILLO, GIULIANO PALLAVICINO, *Relazione educativa e contesto sonoro*. Un approccio epistemologico all'estetica dell'ascolto.

FRANCESCA ANTONACCI, MASSIMO DELLA MISERICORDIA (a cura di), *Il cielo e i violenti*. Simboli del sacro e dell'iniziazione.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150183

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

How can choreographic language be valuable for the school system in the contemporary world?

This volume intends to discuss frameworks, process aspects and outcomes of the European project Media Dance Plus, developed between Italy and France, and addressed to students and teachers of two secondary schools.

Born from the scientific collaboration between the Department of Human Sciences for Education “R. Massa” (University of Milano-Bicocca) and the Fondazione Piemonte dal Vivo, the project aimed at experimenting and promoting, through choreographic artist residencies, reflections and innovative practices in the encounter between the world of school and performative languages. The reading and analysis of the experiences traversed, starting from the theoretical framework of the *Una scuola* Manifesto (Antonacci and Guerra, 2018), made it possible to highlight the impact that the performing arts can have on the school system, in terms of didactic innovation.

For this purpose, the text intends to share the multiple voices and multiple views of the actors involved, highlighting how the encounter with performance languages triggers the embodied approach to the transformative potential of the aesthetic dimension, understood as an experience of connection and mutual recognition.

The book is aimed at teachers, education and training professionals, artists and cultural operators and all those interested in and dedicated to the intertwining of art and education.

Nicoletta Ferri, Phd in Education, is a researcher at the ‘Riccardo Massa’ Department of Human Sciences for Education of the University of Milan-Bicocca, where she teaches Embodied Pedagogy. Trained in performance disciplines (Contemporary Dance, Educational Dance and Experiential Anatomy), she conducts research on the role of the body in educational and training processes.

Giulia Schiavone, PhD in Education, is a researcher at the ‘Riccardo Massa’ Department of Human Sciences for Education of the University of Milan-Bicocca, where she teaches Theories and Practices for Lifelong, Lifewide and Lifedeep Education. Her research interests are centered on the relationship between education, artistic languages and school innovation practices with a focus on outdoor education.