



Antonio Cuccaro

Università Telematica Niccolò Cusano | antonio.cuccaro@unicusano.it

Chiara Gentilozzi

Università Telematica Niccolò Cusano | chiara.gentilozzi@unicusano.it

Davide Brancato

Università degli Studi di Cassino | davide.brancato@unicas.it

Paola Damiani

Università degli Studi Di Modena e Reggio Emilia | paola.damiani@unimore.it

Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS

Developing the ethical capacity of the teacher: a training proposal inspired by the ECS paradigm

Call

This contribution highlights how important it is, especially in a context of continuous social and technological change such as the one we are currently experiencing, to introduce training courses that work on the development of teachers' ethical capacity, as this would guarantee greater professionalism, integrity and responsibility, crucial aspects of the teaching role that are often neglected in favour of quantitative parameters. Therefore, a training proposal inspired by the ECS paradigm is outlined, based on workshops on self-awareness techniques and the HDW workshop to develop teachers' ethical capacity to be integrated in the training contexts of support teachers as well as in the initial and in-service training of curricular teachers. These training workshops aim to create more aware, empathetic and inclusive teachers, capable of fostering a positive and welcoming school environment for all students, thanks to the building of trusting relationships between teachers and pupils, respecting diversity and strengthening school inclusion.

Keywords: Ethical capacity, embodied cognition, teacher training, inclusion.

Il presente contributo, mette in luce come sia importante, specialmente in un contesto di continui cambiamenti sociali e tecnologici come quelli che stiamo attraversando, introdurre percorsi formativi che vadano a lavorare sullo sviluppo della capacità etica dei docenti, poiché questa garantirebbe una maggiore professionalità, integrità e responsabilità, aspetti cruciali del ruolo docente, spesso trascurati a favore di parametri di tipo quantitativi. Si delinea dunque una proposta formativa ispirata al paradigma ECS, basata su laboratori di tecniche di consapevolezza di sé e sul laboratorio drammatico abilitativo (HDW) per sviluppare la capacità etica del docente da integrare nei contesti di formazione dei docenti di sostegno oltre che nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti curricolari. Questi laboratori formativi mirano a creare docenti più consapevoli, empatici ed inclusivi, capaci di favorire un ambiente scolastico positivo ed accogliente per tutti gli studenti, grazie alla costruzione di relazioni fiduciarie tra insegnanti e alunni, che rispettino le diversità e rafforzando l'inclusione scolastica.

Parole chiave: competenza etica, embodied cognition, formazione docenti, inclusione.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cuccaro, A., et al. (2024). Developing the ethical capacity of the teacher: a training proposal inspired by the ECS paradigm. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 193-202. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-17>

Corresponding Author: Antonio Cuccaro | antonio.cuccaro@unicusano.it

Received: 20/10/2024 | **Accepted:** 07/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-17



1. Introduzione: la ricerca sull'etica professionale del docente

L'urgenza di dotare il corpo docente di un codice etico specifico emerge con chiarezza, in particolare in un contesto caratterizzato da rapidi e profondi mutamenti tecnologici e sociali (Biancato, 2019). Nonostante ciò, l'adozione di tale strumento normativo non risulta ancora diffusa in maniera uniforme a livello globale; in molti Paesi, infatti, permane l'assenza di un codice etico chiaramente definito, il che evidenzia una lacuna significativa nell'organizzazione del sistema educativo (Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024). Le sfide poste dalla digitalizzazione e dalle nuove competenze richieste dal mercato del lavoro impongono un continuo aggiornamento delle conoscenze e delle abilità degli insegnanti, tuttavia, i piani di miglioramento della qualità dell'istruzione tendono spesso a concentrarsi su parametri prevalentemente quantitativi, come il tempo dedicato all'apprendimento, la dimensione delle classi, la qualità delle infrastrutture e le risorse didattiche disponibili, oltre che le qualifiche formali dei docenti, rischiando di trascurare elementi essenziali ma meno tangibili, quali l'impegno professionale, l'integrità morale e la capacità degli insegnanti di esercitare un giudizio etico e responsabile nell'ambito del loro ruolo educativo. È proprio su questi aspetti che l'introduzione di un codice etico potrebbe svolgere una funzione regolatrice e orientativa, contribuendo a elevare la qualità complessiva del processo educativo. In diversi Paesi, sono stati sviluppati codici di condotta professionale nel settore dell'istruzione con l'obiettivo di promuovere l'etica professionale, migliorare gli ambienti di insegnamento ed apprendimento. Tali codici sono considerati strumenti fondamentali per garantire che i valori comuni, come l'onestà, l'integrità e la responsabilità, siano condivisi da tutti i cittadini, contribuendo al contempo a una maggiore professionalizzazione della figura dell'insegnante. In Italia, pur essendo riconosciuta a livello internazionale per la sua tradizione avanzata in materia di inclusione scolastica, non è mai stato promulgato un codice etico istituzionale per il corpo docente. Questa assenza costituisce un'anomalia rispetto all'alto livello di professionalità e competenze richieste agli insegnanti, considerando l'importanza cruciale del loro ruolo nel garantire la qualità del sistema educativo. Entro tale scenario, integrare nel processo di formazione dei futuri docenti dei laboratori basati sull'approccio *embodied-based*, che si fonda sull'idea che la cognizione umana sia strettamente legata alle esperienze corporee e alle interazioni fisiche con l'ambiente, offre una prospettiva per comprendere e potenziare aspetti e dimensioni strettamente connesse alle competenze etiche degli insegnanti (come definite nei differenti framework) nel tentativo di delinearne un possibile e personale profilo etico. Tale consapevolezza corporea e relazionale sostiene la capacità dell'insegnante di agire eticamente, favorendo anche una connessione autentica e reciproca con gli studenti, fondamentale per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso. L'*embodied learning*, quindi, sostiene una formazione etica che non si limita a principi teorici, ma si radica nell'esperienza vissuta, rendendo l'insegnamento una pratica consapevole e relazionale, capace di rispondere alle complesse esigenze della società odierna e mette in luce la necessità e l'urgenza di identificare la *capacità etica* come costrutto chiave (Damiani, 2014; 2022; Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024).

2. La formazione dei docenti di sostegno: le istanze etiche della professionalità educativa

Costruire una scuola che possa dirsi propriamente inclusiva necessita di una palingenesi sostanziale non soltanto della forma istituzionale ma degli stessi costrutti ontologici ed epistemici che ne determinano la sua declinazione naturale (Marchisio et al., 2024). In tale direzione sono orientate le indicazioni della comunità internazionale (UN, 2006; UNESCO, 2017, 2019; EU, 2021) che riconosce la necessità di un approccio inclusivo nella costruzione di percorsi scolastici utili a favorire la massima espressione ed il massimo sviluppo delle potenzialità di ogni studente. La riformulazione dei valori fondanti della scuola intesa come luogo della formazione integrale ed integrata della persona passa attraverso un processo di costante riconoscimento e contestualizzazione dei principi di equità, partecipazione e rispetto per la diversità (Booth, Nes & Strømstad, 2003; D'Alessio et al., 2015). In una contingenza storica e sociale in cui la deriva neoseparatista è alle porte con il suo indotto di pratiche di esclusione (Sheehy et al., 2009), fe-



nomeni di frammentazione (D'Alessio, 2011; D'Alessio, 2013) nonché di pushing e pulling out dal contesto classe (Canevaro et al., 2011; Demo, Ianes, 2013; ISTAT, 2013;) appare sempre più necessario portare alla consapevolezza le teorie implicite che direzionano l'agire didattico del docente (Pace et al., 2021) e partire da una prospettiva che rimetta al centro dell'esperienza formativa *l'umanità* (Razzini, 2023) dei suoi attori principali. Proprio partendo dall'umanità del docente è infatti possibile accedere ad una dimensione etica dell'insegnamento, dimensione che pone le sue basi su una profonda interconnessione tra personalità e professionalità, tra le dimensioni culturali e valoriali (Damiani, Brancato, Gomez Paloma, 2024). In altre parole, tra paradigmi sostanziali e sostanzianti che caratterizzano l'umano sin dai più antichi tempi, tra la πολιτικά e la τέχνη indispensabili per la costruzione di una vera e propria πολιτεία formativa. Le direttrici di senso che animano questo processo di riformulazione delle istanze etiche alla base della professione docente sono essenzialmente quattro: dignità, veridicità, equità, responsabilità e libertà (Mancuso, 2022), orientamenti che si dipanano e si dispiegano nella fitta rete di relazioni occorrenti trasversalmente tra docenti e discenti, tra docenti stessi e nel rapporto tra essi ed i principi etici della professione (Damiano, 2010). Risulta imprescindibile un approccio alla formazione professionale che tenga conto di tali dimensioni, promuovendo un'attitudine al miglioramento (Arduini, 2022) che possa riscrivere il rapporto tra dimensione organizzativa, metodologica e relazionale dei processi di apprendimento soprattutto per ciò che concerne la percezione e la consapevolezza di sé, l'agentività, la percezione di efficacia che costituiscono i principali elementi sottesi alla spinta motivazionale e generativa propria dei processi di apprendimento. (Caldin, Cinotti, 2018). Il percorso necessario per promuovere negli insegnanti e nei contesti scolastici lo sviluppo delle competenze in termini di *capacità etiche* (Damiani 2014; 2022; Damiani, Brancato & Gomez Paloma, 2024) richiede, dunque, un investimento nei processi formativi e trasformativi che li coinvolgono, i quali devono necessariamente accompagnarsi all'adozione di veri e propri *codici etici* per i professionisti dell'educazione (Poisson, 2021). In sintesi, è fondamentale orientare gli investimenti anche verso un'altra dimensione della formazione, che esplori e valorizzi le origini e le dimensioni fondamentali dell'etica nella sua essenza esplicitandone sistematicamente costrutti e conflitti (Colneraud, 1997) e possa finalmente orientarsi a fornire quegli strumenti di indagine e riflessione critica propri di ogni insegnante, a partire dalla conoscenza di sé, dal riconoscimento del proprio sistema valoriale di riferimento nella relazione con l'altro, dal ripensamento sistematico del proprio modo di intendere i fenomeni dell'apprendimento e dei processi inclusivi. Infatti, le concezioni degli insegnanti in merito all'inclusione influenzano in maniera determinante lo stesso agire formativo e didattico, orientando in maniera decisiva le loro azioni nei confronti degli studenti (Fiorucci 2014; Camedda & Santi, 2016) come dimostrato da diversi studi operati a livello internazionale (Amor et al., 2019; van Mieghem et al., 2020; Hernández-Torano, Somerton & Helmer, 2022). Da tali ricerche è possibile evincere che l'atteggiamento dei docenti rispetto ai principali costrutti dell'inclusione si determina come parametro imprescindibile nei fenomeni di predittività nella costruzione di un clima inclusivo. Un approccio positivo da parte del docente permette, infatti, la possibilità di aprire la via verso fattivi processi di inclusione (Montesano e Straniero, 2019) promuovendo il successo scolastico per gli alunni con disabilità mentre, atteggiamenti negativizzanti risultano essere tra le principali barriere che si attestano lungo il complesso processo di inclusione scolastica (Germani & Leone, 2022). Le convinzioni dei docenti risultano essere fattori predittivi anche nella progettazione didattica di azioni inclusive (Urton et al., 2014): insegnanti che dimostrano di possedere una percezione di elevata self-efficacy tendono ad utilizzare preminentemente strategie didattiche valorizzanti i costrutti di diversità e reciprocità dell'esperienza di apprendimento (Woodcock et al., 2022) mentre i docenti che percepiscono una self-efficacy meno strutturata tendono ad adottare strategie operative che non riescono a valorizzare appieno le possibilità degli studenti (Vaz et al., 2015). A discendere da tali considerazioni risulta imprescindibile e necessario operare una progettazione formativa dei percorsi rivolti ai docenti che possa fornire, oltre che una solida base teorica e pratica rispetto alle azioni favorevoli i processi di inclusione e di apprendimento, la possibilità di riflettersi nella propria professionalità come persona, accedendo ad una dimensione umana autentica di scoperta e consapevolezza di sé. E' da tale profonda consapevolezza che scaturisce l'idea personale dell'azione tesa ai complessi processi di una-



nizzazione della vita, un'azione da intendersi, essenzialmente, come di cura per sé e per l'altro da sé (Mortari, 2021) operando un ripensamento del proprio habitus professionale (Bourdieu, 2020).

3. Proposta metodologica per la formazione del docente etico alla luce del paradigma ECS: tecniche di consapevolezza di sé e laboratorio drammatico abilitativo HDW (Habilitative Drama Workshop)

In seguito allo sviluppo dell'analisi dei risultati di ricerca prodotta da Damiani et al. (2024), nella quale sono stati elaborati strumenti di indagine volti a rilevare informazioni sulla competenza etica degli insegnanti attraverso la determinazione di un questionario di self report costruito appositamente per la rilevazione, è possibile ipotizzare l'avvio di una seconda fase della ricerca formativa avente come oggetto la costituzione di percorsi tali da poter fornire strumenti e metodologie utili alla scoperta di sé e dei propri valori etici di riferimento. In tal senso, la nostra prospettiva di intervento si colloca nel filone delle Embodied Cognitive Science e della riscoperta della intersoggettività. Negli ultimi anni, infatti, la letteratura ha prodotto numerosi studi e ricerche sull'intersoggettività, adottando una prospettiva ampliata che, partendo dagli approcci della psicoanalisi infantile e delle neuroscienze, ha coinvolto vari ambiti scientifici e disciplinari (Damiani & Gomez Paloma, 2020). Questo concetto ha spinto le neuroscienze, più di altri temi, a uscire dai laboratori e a entrare in dialogo con filosofi, psichiatri, sociologi, linguisti, oltre che a trovare applicazione in contesti teatrali, letterari e scolastici (Caruana & Borghi, 2016) aprendosi, in definitiva ad una forma di pluralismo epistemico. La scoperta dei neuroni specchio ha introdotto una nuova concezione empirica, prevalentemente definita come intercorporeità. Come afferma Gallese (2007), le neuroscienze hanno iniziato a esplorare aree come l'intersoggettività, il sé, l'empatia, il processo decisionale, l'etica, l'estetica e l'economia, suscitando interrogativi sulla capacità delle neuroscienze cognitive di illuminare aspetti distintivi della soggettività umana, come l'arte e la creatività. In questo contesto, la questione del soggetto vede oggi una convergenza tra prospettive fenomenologiche e neuroscientifiche. Analizzare l'esperienza e il ruolo del corpo vivente nella nostra percezione degli oggetti e degli altri consente uno studio empirico della soggettività e dell'intersoggettività (Berardo et al., 2018) su basi diverse rispetto a quelle del cognitivismo classico, mantenendo gli aspetti in prima persona dell'esperienza. Varela (1999) aveva già intuito una simile possibilità e avviato un percorso di analisi in questa direzione rimodulando la definizione di intersoggettività, caratterizzata innanzitutto come intercorporeità, ossia la risonanza reciproca di comportamenti sensomotori significativi. Essa diviene, quindi, la fonte principale della nostra conoscenza degli altri; l'azione non esaurisce il complesso insieme di esperienze coinvolte nelle relazioni interpersonali e rappresenta il livello fondamentale dell'intersoggettività, con il corpo che diventa l'elemento essenziale e non ulteriormente riducibile dell'esperienza. Rielaboriamo i nostri stati mentali o processi rappresentati in forma corporea per attribuirli funzionalmente agli altri (Goldman, 2009). Il nostro approccio si caratterizza, dunque, per l'adesione al paradigma dell'embodiment per un verso, ed integra e valorizza aspetti chiave che si intersecano con altri paradigmi e modelli formativi (arte, narrazione, metafora, emozioni, riflessività). Per l'altro si concentra su elementi *originali* provenienti da ambiti disciplinari in dialogo con le neuroscienze, reinterpretati e adattati a contesti formativi *Embodied Cognition-based* ove il corpo assume un ruolo centrale, permettendo di esplorare e accentuare la dimensione esistenziale, emozionale, intercorporea, percettiva e riflessiva, sia nel processo di apprendimento che nelle relazioni interpersonali. Le proposte formative valutate ai fini dell'integrazione dei curricula previsti per la formazione dei docenti di sostegno, da implementare nel prossimo futuro in via sperimentale, sono essenzialmente due: laboratorio di tecniche di consapevolezza di sé e laboratorio drammatico abilitativo. Il percorso formativo mira a creare docenti più consapevoli, empatici e inclusivi, capaci di gestire le proprie emozioni e favorire un ambiente scolastico positivo e accogliente per tutti gli studenti. Le tecniche di meditazione, rilassamento e ascolto attivo migliorano l'autoregolazione e l'empatia, contribuendo alla costruzione di



relazioni fiduciarie tra insegnanti e alunni, rispettando le diversità, rafforzando l'inclusione scolastica e determinando in maniera sostanziale l'impianto etico, sia implicito che esplicito, del docente in azione.

3.1 Laboratorio di tecniche di consapevolezza di sé

Secondo l'Embodied Cognition, i processi cognitivi dipendono dalle esperienze corporee e le emozioni hanno un peso importante in questi processi; questa prospettiva offre una visione integrata che vede l'essere umano come un sistema complesso in cui corpo, mente, emozioni e ambiente sono interconnessi (Gomez Paloma & Damiani, 2021). L'atteggiamento mindfulness che favorisce una maggiore attenzione al momento presente (Crane et al., 2008), permette di coltivare una consapevolezza profonda delle proprie emozioni, dei pensieri e dei comportamenti. Questo processo di auto-osservazione non giudicante crea lo spazio per risposte più riflessive e meno impulsive, migliorando l'autoregolazione e la capacità di prendere decisioni più consapevoli. Il processo di auto-esplorazione e riflessione consente di coltivare un atteggiamento di accettazione verso le proprie emozioni e pensieri, portando a un significativo miglioramento del benessere personale (Kabat-Zinn, 1990). Imparare a non giudicarsi e a riconoscere le proprie vulnerabilità offre interessanti e pertinenti ricadute anche in ambiente didattico e formativo, giocando un ruolo fondamentale nel confronto tra modelli ideali e modelli reali del Sé, così come ribadito nella teoria della discrepanza del Sé (Higgins, 1987). La consapevolezza delle proprie percezioni, insieme alla capacità di riflettere sui propri pensieri e di prestare attenzione ai bisogni altrui, favorisce trasformazioni nei contesti sociali, creando una connessione empatica tra le persone (Jennings et al., 2013). Offrire ai docenti l'opportunità di fare esperienza di queste tecniche, può favorire l'acquisizione di capacità di osservazione e ascolto senza pregiudizi o stereotipi anche nei confronti degli studenti; questa apertura mentale e il rispetto per la diversità divengono fondamentali nella creazione di un contesto educativo inclusivo, dove gli alunni portano con sé una varietà di esperienze e unicità. La pratica di tecniche di consapevolezza di sé consente agli insegnanti di affrontare situazioni complesse con una mente calma e una prospettiva equilibrata, migliorando la loro capacità di creare un ambiente inclusivo e favorevole all'apprendimento. Un insegnante consapevole è in grado di comprendere e gestire le proprie reazioni emotive, creando così un ambiente educativo più empatico e rispettoso delle differenze individuali. Essere un docente inclusivo significa anche saper riconoscere le proprie responsabilità etiche nei confronti degli alunni, soprattutto quelli con difficoltà o bisogni educativi speciali. La consapevolezza di sé favorisce l'ascolto attivo, l'empatia e il rispetto reciproco (Davidson & Tomarken, 1989), migliorando la capacità di costruire relazioni di fiducia con gli studenti e le loro famiglie. In questo modo, il docente diventa un modello di comportamento etico, contribuendo a creare un clima scolastico positivo e accogliente. La sinergia tra corpo, mente ed emozioni, quindi, si traduce in una pratica educativa più efficace e inclusiva, capace di affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

- a) *Finalità generale:* Le tecniche di consapevolezza di sé, hanno come scopo generale migliorare il benessere individuale al fine di formare docenti più attenti e sensibili ai propri bisogni e a quelli degli studenti, facilitando la realizzazione di ambienti educativi inclusivi e rispettosi delle diversità.
- b) *Numero di partecipanti, prerequisiti, durata e collocazione temporale:* il numero dei partecipanti può variare dai 15 ai 20 docenti per gruppo, per garantire un'interazione efficace e un clima di condivisione. Non sono richieste competenze specifiche; è sufficiente un interesse per le tecniche di consapevolezza e il desiderio di lavorare sulle proprie competenze socio-emotive e relazionali. Per quanto riguarda la durata sarebbe auspicabile strutturare il percorso in 8 incontri da 2 ore ciascuno, con cadenza settimanale.
- c) *Contenuti e obiettivi:* Il percorso formativo incentrato sulle tecniche di consapevolezza di sé e su un atteggiamento mindfulness inizia con un'introduzione ai fondamenti di queste pratiche. I partecipanti potranno sperimentare che cosa significhi essere consapevoli e come tale atteggiamento possa influenzare positivamente la loro vita, sia personale che professionale. Il focus del laboratorio si basa



sugli esercizi pratici di meditazione e di tecniche di rilassamento, che permetteranno ai partecipanti di sperimentare direttamente i benefici di queste pratiche. Successivamente, attraverso sessioni guidate, i partecipanti impareranno a ritagliarsi momenti di calma e riflessione, essenziali per sviluppare una maggiore attenzione verso se stessi. Un aspetto cruciale del percorso sarà la riflessione sulle emozioni e sui pensieri, durante la quale si lavorerà sull'importanza di imparare a non giudicarsi. Questa consapevolezza consente di riconoscere le proprie esperienze emotive senza giudizio, creando così uno spazio mentale più sano e produttivo. In parallelo, ci si concentrerà sullo sviluppo dell'empatia e dell'ascolto attivo. Queste competenze sono fondamentali per interagire in modo più autentico con gli studenti, favorendo relazioni significative e costruendo un clima di fiducia in classe. Le tecniche apprese non si limiteranno a una dimensione teorica, ma saranno applicate nella pratica educativa quotidiana. I docenti esploreranno come integrare le tecniche apprese nelle loro lezioni, rendendo l'insegnamento più attento e responsivo ai bisogni degli alunni. Infine, il percorso si concluderà con un'attenzione particolare alla creazione di un ambiente inclusivo in classe. Si discuterà di come le tecniche di consapevolezza possano aiutare a riconoscere e accogliere le diversità, contribuendo a costruire una comunità scolastica in cui ogni studente si sente valorizzato e supportato.

- d) *Metodologie operative*: Durante gli incontri, i partecipanti saranno coinvolti in diverse attività pratiche, tra cui meditazioni guidate, esercizi di respirazione e momenti di riflessione personale, per sviluppare la loro consapevolezza. Inoltre, le discussioni di gruppo offriranno l'opportunità di condividere esperienze e riflettere insieme, creando un ambiente di apprendimento collaborativo. Si utilizzeranno anche tecniche di role-playing per simulare situazioni in aula, consentendo di applicare quanto appreso in contesti reali. Infine, i docenti parteciperanno a laboratori pratici, dove lavoreranno su progetti collaborativi, mettendo in pratica la consapevolezza in situazioni educative concrete.

3.2 Il laboratorio drammatico abilitativo HDW (Habilitative Drama Workshop).

L'impiego dei linguaggi artistici consente di attivare una vasta gamma di dinamiche personali, intrapersonali e interpersonali (Gallese, 2013), capaci di mobilitare le risorse individuali e collettive, rendendole visibili e tangibili. Tale approccio si fonda profondamente nel paradigma delle Embodied Cognitive Science, poiché il corpo percepito, vissuto e comunicato all'altro diventa un elemento cruciale per l'acquisizione di nuove consapevolezze e competenze (Gamelli, 2012). Questa metodologia, nota come Laboratorio Drammatico Abilitativo Embodied Cognition-Based (Habilitative Drama Workshop-HDW), utilizza strumenti e tecniche provenienti da diversi linguaggi artistici (Cuccaro, Gentilozzi & Gomez Paloma, 2021), progettati e adattati specificamente al gruppo destinatario, con l'obiettivo di favorire l'attivazione dell'individuo all'interno del gruppo, con il gruppo e grazie al gruppo di lavoro (Di Dago, 2008). Le linee guida dell'intervento includono la definizione delle finalità generali, del numero di partecipanti, della durata e della collocazione temporale degli incontri, dei prerequisiti in termini di competenze e conoscenze, dei contenuti, degli obiettivi suddivisi per aree di funzionamento, delle competenze attese, della struttura degli incontri e della valutazione dell'intervento.

- a) *Finalità generale*: Il dialogo con la *committenza* (Centonze, 2010), ovvero l'equipe educativa richiedente, permetterà di stabilire le finalità generali dell'intervento. La chiara esplicitazione delle finalità e delle metodologie concorrerà a disambiguare i possibili equivoci legati agli stereotipi sull'arte, in particolare quelli riguardanti i linguaggi espressivi, come il teatro (Pitruzzella, 2004). La centralità progettuale del laboratorio HDW è mantenuta dal soggetto in quanto portatore di una intrinseca complessità e mira a slatentizzare conoscenze ed abilità implicite di chi vi partecipa, esulando dalla mera rappresentazione scenica.
- b) *Numero di partecipanti, prerequisiti, durata e collocazione temporale*: Il numero di partecipanti può variare in base alle esigenze del contesto, ma è raccomandato che sia compreso tra otto e venti persone per facilitare le dinamiche di gruppo (Picone & Ruvolo, 2010; Bertani & Manetti, 2007). Il periodo



di intervento può variare da un minimo di tre mesi a un massimo di tre anni, con incontri settimanali per garantire la continuità del lavoro. Non sono previsti prerequisiti specifici, e tutti possono partecipare indipendentemente dalle loro capacità. L'obiettivo principale non è la performance, ma il benessere individuale, attraverso un percorso di scoperta di sé e delle proprie abilità (Oliva, 2005).

- c) *Contenuti e obiettivi*: Tematiche ed obiettivi sono concordati in fase di progettazione sulla base delle finalità espresse. L'attivazione delle risorse personali avviene mediante approcci cooperativi e metacognitivi (Miato & Miato, 2003), mirando ad attivare aree di funzionamento umano diverse quali: autonomia, competenze fisiche, cognitive, motorie, emotive e relazionali.
- d) *Metodologie operative e struttura degli incontri*: Principali metodologie utilizzate concernono l'apprendimento cooperativo, metacognizione, brainstorming, role playing, circle time, e laboratori artistici esperienziali. Il focus pedagogico è sull'autoriflessione, lo sviluppo delle competenze metacognitive, la percezione di sé e dell'altro, il pensiero creativo e divergente, la collaborazione e la responsabilità sociale e viene incoraggiato lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e cinestetica, promuovendo il pensiero critico. Per monitorare le dinamiche di gruppo, è prevista la presenza di un osservatore partecipante (Semi, 2010) mentre sono diversi i canali di feedback previsti: osservazioni etnografiche, questionari, autobiografie cognitive (Capobianco, 2021) e griglie di osservazione. Gli incontri seguono una struttura circolare ed ermeneutica (Deiana, 2017), articolata in cinque fasi: introduzione, attività centrale, condivisione dei lavori, feedback e discussione, e sintesi finale.
- e) *Le dinamiche del laboratorio HDW*: Sebbene l'HDW non sia un'attività terapeutica, può produrre effetti terapeutici, grazie alla natura riflessiva e relazionale dell'intervento. I feedback, strutturati con la modalità del circle time e condotti dagli operatori HDW, si focalizzano su sei aspetti chiave: 1) Partecipazione e coinvolgimento: valutare il grado di entusiasmo e impegno dimostrato dai partecipanti durante l'attività. "Placing the student in direct experiential confrontation with practical problems, social problems, ethical and philosophical problems, personal issues, and research problems, is one of the most effective modes of promoting learning" (Rogers, 1969, p. 162). 2) Creatività e originalità: Analizzare la creatività e l'originalità delle produzioni dei partecipanti. Each person has, potentially, all the psychic energy needed to lead a creative life. But there are many obstacles that prevent many from express his potential" (Csikszentmihalyi, 1996, p.11). 3) Espressione emotiva: osservare se i partecipanti abbiano utilizzato il loro lavoro per esprimere emozioni e riflessioni personali. "the opposite pole of active inhibition is confrontation" (Pennebaker, 1997, p. 10). 4) Capacità di sintesi e associazione: valutare la capacità dei partecipanti di sintetizzare i propri pensieri in una parola e associarli a un movimento corporeo. "Il gesto illustratori, spontanei e non codificati [...] dicono molto di noi: come pensiamo, come sentiamo, e come organizziamo e rappresentiamo il pensiero" (Bartolini 2023, pp. 100-101). 5) Empatia e rappresentazione dell'altro: sono stati in grado di mettersi nei panni altrui e mostrare empatia nei loro scritti? "A high degree of empathy in a relationship is possibly the most potent and certainly one of the most potent factors in bringing about change and learning." (Rogers, 1975 p.2). 6) Discussione e riflessione: incoraggiare i partecipanti a riflettere e condividere le loro impressioni e percezioni apprese dall'attività. "L'incontro con l'alterità è, dunque, il risultato pratico della messa in atto di competenze cognitive e interpretative intenzionate alla costruzione di uno spazio di comune cambiamento" (Paiano, 2022, pp.102-103). In questo modo, le dinamiche del laboratorio HDW favoriscono un processo educativo e riflessivo, orientato al benessere e alla consapevolezza, sia a livello individuale che collettivo.

4. Conclusioni: possibilità e prospettive

Alla luce di quanto sinora esposto è possibile prevedere, nel corso dei prossimi mesi, diverse azioni di sperimentazione e ricerca rispetto all'implementazione delle progettualità descritte, nei contesti di formazione dei docenti di sostegno oltre ai percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti curricolari. Partendo dal presupposto che non è possibile definire la presenza o l'assenza della competenza etica, né



misurare l'intersoggettività e il senso di giustizia in termini oggettivi, binari (presenza sì/assenza no) o quantitativi, poiché si tratta di concetti complessi che non possono essere ridotti a elementi misurabili e ritenendo che ciò è particolarmente vero in ambito educativo (dove tali dimensioni acquisiscono significato solo se considerate in un'ottica ecologico-relazionale) potremo proporre un processo di riflessione partecipativa basato su un approccio ermeneutico-fenomenologico all'interno di una metodologia di ricerca-formazione a Metodo Misto, che integri anche dati quantitativi (Creswell, 2015). L'analisi dei risultati del questionario proposto da Damiani et al. (2024) e l'attivazione di questi percorsi formativi contribuirà, nel tempo, alla strutturazione di un più ampio progetto di formazione alla ricerca rivolto a tutti gli insegnanti in servizio. Tali percorsi trasformativi tenderanno a promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie idee, conoscenze e pratiche didattiche e relazionali. Ciò può avvenire attraverso la partecipazione ai laboratori esperienziali che favoriscono lo sviluppo delle dimensioni incarnate dell'intersoggettività e del senso di giustizia. Secondo la prospettiva dell'Embodied Cognition, il corpo funge da veicolo pre-riflessivo e pre-verbale, capace di trasmettere significati da una persona all'altra: il processo cognitivo incarnato impiega rappresentazioni corporee (motorie, sensoriali, affettive) durante l'apprendimento cognitivo. (Rizzolatti, 1996; Gallese, 2007; Rizzolatti & Craigher, 2024). In questo contesto, le strategie formative basate sull'Embodied Cognition per i percorsi destinati agli insegnanti si articoleranno su diverse dimensioni: apprendimento sociale, arte e corporeità, immaginazione e sogno, rilassamento corporeo e mindfulness, riflessività e narrazione, creatività e lungimiranza. Il gruppo e la partecipazione in presenza rappresentano il setting privilegiato per questo tipo di formazione, ma verranno sperimentate anche modalità miste, alternando incontri collettivi in presenza a momenti individuali e collettivi a distanza. L'obiettivo finale della formazione basata sui principi dell'Embodied Cognition è quello di promuovere lo sviluppo della competenza etica relazionale, che costituisce il fondamento delle soft skills per i professionisti dell'educazione.

Bibliografia

- Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Arduini, G. (2022). L'educazione inclusiva nella scuola e il ruolo del docente specializzato. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 249-255.
- Bartolini, D., (2023). A ciascuno il suo gesto. *La Scuola MusicAbile*, 97.
- Bertani, B. & Manetti, M. (Eds.). (2007). *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento (Vol. 1)*. Milano: FrancoAngeli.
- Biancato, L. (2019). *Professione docente e pratica dell'etica professionale*, 18(4), 337-341.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad, *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2020). Outline of a Theory of Practice. In *The new social theory reader* (pp. 80-86). London: Routledge.
- Caldin R. & Cinotti A. (2018). Pour un projet pédagogique de soutien à la paternité. Handicap, inclusion et enfance. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2), 25-41.
- Camedda, D. & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In: *Integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141- 149.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. & Cialdin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Capobianco, R. (2021). "I'll tell you about my learning process". The self-evaluative, reflective, metacognitive and formative value of cognitive autobiography "Ti racconto il mio processo di apprendimento". La valenza auto-valutativa, riflessiva, metacognitiva e formativa dell'autobiografia cognitiva. *Q-Times Web Magazine*, 13(3), 278-295.
- Caruana, F. & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Il Mulino: Bologna
- Centonze, A. (2010). Analizzare la richiesta e i bisogni di formazione. *FOR Rivista per la formazione*, (2009/81).
- Colnerud, G. (1997). Conflitto etico nell'insegnamento. *Insegnamento e formazione degli insegnanti*, 13(6), 627-635.



- Crane, A., Knights, D. & Starkey, K. (2008). *The Conditions of Our Freedom: Foucault, Organization and Ethics*. Business Ethics Quarterly, 18 (3), 299-320.
- Creswell, J. (2015). *Progettazione della ricerca: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Londra: Pearson Education Inc;
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C. & Paloma, F. G. (2021). A pedagogy of possibility: the drama embodied workshop as a coeducational design practice. *Italian Journal of Health, Education, Sport and Inclusive Didactics*, 5(4).
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Damiani P. (2014). Il Bisogno di formazione alle capacità emotivo-relazionali dei docenti. *Nuova Secondaria*.
- Damiani, P. (2022). *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'Embodied Cognition. Basi teoriche e metodologiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiani, P., Brancato, D. & Gomez Paloma, F. (2024), Perspective Chapter: Inclusive Ethics as a Key Competence. *Lifelong Learning: Education for the Future World*, 71.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. G. (2020). "Dimensioni-ponte" tra neuroscienze, psicoanalisi ed ECS per favorire l'inclusione a scuola nella prospettiva transdisciplinare. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 8, 91-110,
- Damiano, E. (2010). La competenza etica degli insegnanti. In Xodo C., Benetton M., *Che cos'è la competenza?* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Davidson, R. J. & Tomarken, A. J. (1989). Laterality and Emotion: An Electrophysiological Approach. In Boller F. & Grafman, J. (Eds), *Handbook of Neuropsychology* (vol. 3, pp. 419-441). Amsterdam: Elsevier.
- Deiana, S. (2017). *Un'ermeneutica della formazione umana. Il pensiero di Hans Georg Gadamer come discorso pedagogico* (pp. 9-268). CUEC.
- Demo, H. & lanes, D. (2013). What can be learned from the Italian experience? Some «dispositives» to improve inclusion. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 1.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Di Dago, R., (2008), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità. Uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Gallese, V., (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. *Riv. Psicoanalisi*, 53, 197-208.
- Gallese, V., Fadiga L, Fogassi L. & Rizzolatti G. (1996). Riconoscimento dell'azione nella corteccia pre-motoria. *Brain*, 119, 593-609.
- Gallese, V., (2013). Neuroscienze cognitive: tra Cognitivismo classico ed embodied cognition. *Psichiatria Online Italia*, 06.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Germani, S. & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: A comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 148-162
- Goldman, Al. (2009). Mirroring, mindreading e simulazione. In: *Sistemi di neuroni specchio: The Role of Mirroring*, Pineda J.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Didattica, 7-353. Brescia: Scholé.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 893-912.
- Higgins, E. T. (1987). *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. Psychological Review, 94 (3), 319-340; doi: 10.1037/0033-295X.94.3.319.
- ISTAT (2013). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*. Anno scolastico 2011-2012, ISTAT.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Migliorare gli ambienti di apprendimento della classe coltivando consapevolezza e resilienza nell'educazione (Care): risultati di una sperimentazione controllata randomizzata. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to face Stress, Pain and Illness*. NewYork: Delacourt.



- Mancuso V. (2022). *Etica per giorni difficili*. Milano: Garzanti.
- Marchisio C., Graziano F., Monchietto A. & Calandri E. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze e comportamenti in classe. *ECPS Journal* – 29/2024 -<https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Miato, S. A. & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Montesano, L. & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Mortari, L. (2021). I modi della cura educativa. In *La relazione educativa: prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
- Oliva, G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e Ricerche*, 10, 15-21.
- Pace, E. M., Viola, I., Di Nocera, A. M. & Aiello, P. (2021). Riflessività e ricerca nella "formazione ibrida" dei futuri docenti di sostegno. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 23-33.
- Paiano, A. P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & insegnamento*, 20, 99-106.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Picone, F. & Ruvolo, G. (2010). *Analisi dei processi dei gruppi di formazione*. Plexus, (1).
- Pitruzzella, S. (2016). *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Poisson, M. (2021). Chapitre 31. ETICO—Programme de renforcement des capacités sur l'éthique et la corruption dans l'éducation. In *L'urgence de l'intégrité académique* (pp. 476-480). EMS Editions.
- Razzini, D. (2023). L'«umanità» in classe: una conditio per educare a una cittadinanza democratica. *Orientamenti Pedagogici*, 70(2).
- Rizzolatti G & Craigher L. (2004). The Mirror-Neuron System, 2004. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Sheehy K., Rix J., Collins J., Hall K., Nind M. & Wearmouth J. (2009). *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- UN – United Nations (2006). *Convention on rights of people with disabilities*. <https://www.un.org/-development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale*. <https://www.sustainabledevelopment-school.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on Inclusive Education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Varela, F.J., Shear, J. (1999). Lo sguardo dall'interno: Approcci in prima persona allo studio della coscienza. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 2-3.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10, e0137002.
- Weiss, E. H. (2005). *The elements of international English style: A guide to writing correspondence, reports, technical documents, and internet pages for a global audience*. M.E. Sharpe.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Re-thinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.