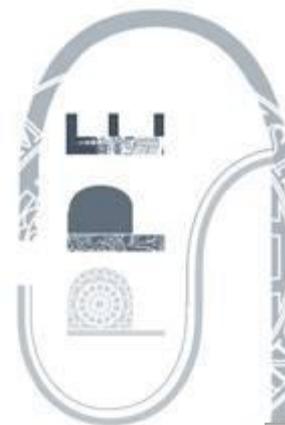


CORPO, DANZAMOVIMENTOTERAPIA, EDUCAZIONE E PREGIUDIZIO: CONNESSIONI E PERCORSI PER UN APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO.



FERNANDO BATTISTA

Quale educazione interculturale è possibile attraverso le arti?

Uno dei nuclei tematici, che definiscono talune riflessioni dalle quali muove la ricerca-intervento art based Pedagogia del Confine, riguarda la considerazione del fatto che la migrazione è un fenomeno ancora non identificato come atto legato all'esistenza. Come dice Donatella Di Cesare, "Migrare non è un dato biologico, bensì un atto esistenziale e politico, il cui diritto deve essere ancora riconosciuto".¹ Un atto esistenziale e politico, quindi, non un diritto, e in quanto tale soggetto a definizioni come clandestinità o invasione, frutto di una semplificazione del fenomeno migratorio al servizio di una narrazione dominante che genera fenomeni etnocentrici discriminatori.

La riflessione che attraversa l'ambito educativo riguarda proprio il tema dei diritti in campo interculturale. Di fatto, fare intercultura significa mettere in campo strumenti e pratiche non soltanto per rispondere ai bisogni delle persone migranti, l'educazione interculturale è in realtà una prospettiva per rileggere l'educazione, per ragionare su un progetto di società da costruire in primo luogo partendo dalla difesa dei diritti, presupposto per poter poi costruire il processo educativo. I diritti delle persone migranti, non riguardano soltanto chi si trova negati questi diritti, ma riguarda la qualità della democrazia, riguarda in qualche modo quel tessuto democratico che appartiene a tutti.²

La ricerca-intervento Pedagogia del Confine, che utilizza l'arte, la Danzamovimentoterapia e la Danza di Comunità per far incontrare e conoscere studenti delle nostre scuole superiori e persone migranti, si riconosce tra quei cosiddetti Social Bridge che creano connessione tra diritti, cittadinanza ed educazione, dando forma e spessore all'intercultura come quel terreno teso a creare pensiero critico dove le risposte educative in una società multiculturale non possono essere rivolte solo nei confronti di coloro che si inseriscono nella società ma devono essere globali e indirizzate a tutti.³

¹ Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino iBooks, p. 13

² Cfr.: Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per una educazione interculturale*, Conoscenza, Roma; Fiorucci M., Catarci M. (a cura di) (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per un'educazione Interculturale*, Armando, Roma.

³ Cfr.: Battista F. (2021) *Espressione artistica, scuola, azione politico-pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura*, in Demaio G. (a cura di), *Osservatorio romano sulle migrazioni a Roma e nel Lazio*, Edizioni Idos, Roma, pp.240 -244

Si tratta di risposte che segnano la costruzione di un sapere critico sulle migrazioni, grande nodo della contemporaneità, e senza questo fondamentale passaggio, senza questo spazio critico nella scuola dove costruire un'idea, una rappresentazione di quello che accade a livello di cittadinanza globale, diventa difficile pensare ad una visione di società libera e democratica e ad una scuola, come luogo di costruzione di rapporti solidali, valorizzante delle diversità e viatico alla vita personale come cittadini del mondo.

E' proprio questo modo di ripensare il concetto di identità con uno sguardo diverso, come immagine dinamica, che opera una ricostruzione che passa dalle arti performative e attraversa la relazione Io- Tu come relazione identitaria, dando origine a un'azione tesa ad "aiutare la comunità a de-ontologizzare la sua identità arrivando a pensarla come processo".⁴

La ricerca, realizzata in ambito educativo/interculturale, prende forma su riflessioni conseguenti a situazioni e circostanze legate ai fenomeni migratori, con conseguenti riadattamenti ideologici e, risposte sociali spesso connotate da elementi discriminanti e xenofobi, che di certo influiscono sulla educazione del mondo-persona degli studenti. In una società in cui la differenza diventa spesso elemento di emarginazione, si vuole approfondire il rapporto che collega l'educazione, il pregiudizio, l'inclusione, con l'espressione artistica, in particolare con il corpo e la danza. Qual è la relazione quindi tra pregiudizio e corpo? Perché la danza può essere strumento transculturale contro il pregiudizio?

Corpo danza e pregiudizio: una questione di educazione?

Riflettere su come la danza, quindi, possa modificare i pregiudizi che creano "abitudini corporee razzializzanti", come sostiene H. Ngo (1981, p.1) "Il razzismo, [...] è più profondamente radicato nelle nostre abitudini corporee di movimento, gesto, percezione e orientamento". L'interessante analisi di Ngo parte dalla visione fenomenologica del corpo di Merleau Ponty e dal significato di abitudine che egli supporta, collegandola allo schema corporeo.

L'abitudine occupa lo spazio nebbioso tra l'essere conscio e l'inconscio, l'acquisizione di nuove abitudini e descritta come "rielaborazione e il rinnovamento dello schema corporeo"⁵ in modo che si arrivi ad assumere una nuova consapevolezza corporea, una postura diversa che ci fornisca un nuovo orientamento verso il mondo. Cambiare l'abitudine quindi, significa anche cambiare l'attitudine ad abitare il mondo, a riorganizzare un orientamento in termini spaziali e temporali, guardare con occhi diversi il futuro, ad essere in relazione con l'altro in modo diverso. Tuttavia le abitudini assimilate, se non consapevolizzate e trasformate, influenzano il nostro essere e il nostro fare. È attraverso le abitudini che viviamo o abitiamo il mondo, diventando queste intermediarie tra noi ed il mondo, stabilendo una connessione fondamentale con il corpo che le ospita tanto che descrivono il modo in cui abitiamo il nostro corpo e quindi il nostro modo di relazionarci con l'ambiente e le persone.

⁴ Colazzo S., Manfreda A. (2019), La comunità come risorsa, Armando, Roma, p. 238

⁵ Merleau-Ponty M. (2012), Phenomenology of Perception, trad. Donald A. Landes, Routledge, New York, p. 102, 143

Partendo da questo assunto di Merleau Ponty, Helen Ngo, non prende in considerazione forme gestuali di razzismo non esplicito come gli stereotipi corporei o culturali, ma forme gestuali che “esprimono” forme di razzismo, magari in modo automatico o inconsapevole, e l'abitudine come orientamento corporeo più generale, quello a cui siamo abituati. Forme gestuali come quella descritta da George Yancy nel libro *Black Bodies, White Gaze*⁶ libro che segue le orme del testo di Frantz Fanon *Black Skin, White Mask*⁷ cui fa allusione Yancy in cui l'autore, uomo di colore statunitense, parla della sua esperienza vissuta portando particolare attenzione ai modi in cui il razzismo può essere rappresentato attraverso i gesti e le espressioni del corpo. L'esempio descritto come *elevator effect* definisce l'incontro tra lui, un uomo nero americano, ben vestito, in ascensore dove una donna, bianca, aspetta di raggiungere il suo piano. Così descrive la reazione della donna e la percezione della sua presenza: “entro nell'ascensore e lei prova apprensione. Il suo corpo si muove nervosamente e il suo cuore batte più velocemente mentre stringe la borsa più stretta a sé. Sente l'ansia alla bocca dello stomaco. La sua percezione del tempo in ascensore può sembrare un'eternità. [...] C'è panico, c'è difficoltà a deglutire e c'è un leggero tremore del suo torso bianco, secchezza delle fauci, nausea⁸”. Merleau Ponty parla di abitudini in termini di “potere di rispondere con un certo tipo di soluzione a una certa forma di situazione”⁹ Pertanto i gesti che vengono messi in gioco in risposta alla percezione di pericolo associato al colore o alla razzializzazione dell'altro, regge la definizione dell'abitudine se riflettono un comportamento o una modalità di risposta “sedimentata” nel corpo e supportata da un ambiente e una cultura, come quella statunitense, ma non solo, che sostiene prassi razziste profondamente radicate. L'atto, il gesto che esprime uno stato interiore, è incarnato nel corpo nel senso e deriva da un insieme di fattori che sono riconducibili ad una interazione tra sfera affettiva emotiva e cognitiva con il sistema motorio, in una azione bidirezionale, includendo le relazioni intersoggettive e la relazione persona-ambiente¹⁰.

L'interessante conclusione cui arriva quindi Helen Ngo, che collego alla ricerca come uno sfondo sul quale mi sono mosso, è che la lettura dell'abitudine non si rivela come deresponsabilizzazione di un atteggiamento, ma attribuisce una certa responsabilità delle proprie abitudini corporee, in particolar modo nel momento in cui si hanno abitudini in senso attivo, che si manifestano in atteggiamenti discriminatori verso le diversità. La riflessione è su quanto l'espressione, il gesto discriminatorio razziale, sia una questione di intenzionalità, atto volontario o, invece, non appartenga in modo radicato al nostro essere, al nostro corpo. Quanta responsabilità questo produce e quanta responsabilità abbiamo noi educatori, pedagogisti nel non intervenire nei luoghi deputati all'educazione in tal senso?

Pedagogia del Confine: verso una creolizzazione della danza

La ricerca Pedagogia del Confine che ha la Danzamovimentoterapia, l'uso del corpo, quindi, come strumento principale, nasce da queste riflessioni. L'attivismo nella direzione politico-pedagogica che ho svolto questi anni fatto di azione sul campo, nelle associazioni

⁶ Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, Rowman & Littlefield, Lanham

⁷ Fanon F. (2015) *Pelle nera maschere bianche*, Edizioni ETS, Pisa

⁸ Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, op. cit., p. 5. (traduzione dello scrivente)

⁹ Merleau-Ponty M. (2012), *Phenomenology of Perception* op. cit. p. 143

¹⁰ Koch S. C., Fuchs T. (2011), *Embodied arts therapies*, in *The Arts in Psychotherapy* n. 38, pp. 276–280

che si occupano di migranti, nelle scuole, nei luoghi urbani, nei teatri, nei musei, mi ha portato anche ad indagare il modo in cui si possa intervenire, oltre che con lo studio, la lettura, la corretta informazione, ad un livello più profondo, per poter scuotere il corpo dalle abitudini, che condizionano il nostro modo di vedere e di agire agevolando quel decentramento gestuale abitudinario o ocularcentrato, da una prospettiva egocentrica ed etnocentrica anche oltre l'aspetto razionale, collocando l'esperienza su un piano corporeo-emozionale¹¹.



Figura 1. Durante una proposta di Dmt nel corso del laboratorio Pedagogia del Confine. Lo scritto è tratto da un diario di bordo di una studentessa partecipante.
Fonte: Elaborazione propria.

Agire in senso interculturale attraverso le arti vuol dire operare, quindi, un percorso di decentramento, di trasformazione del pregiudizio, attraverso una liberazione creativa che sia decostruttiva e che attraversi l'esperienza corporea.

La danza, quindi, può essere utile in una ricerca, in un'azione educativa, che va in questa direzione, in quanto il movimento del corpo è la modalità comunicativa su cui si basa la danza, Dmt, e questo ha una valenza transculturale in quanto tale caratteristica è tale in tutte le culture. Ogni aspetto dell'esperienza umana è correlato, modellato e influenzato dalla cultura, e il processo di embodiment della propria esperienza soggettiva, si rivela efficace per persone di culture diverse¹².

In particolare, l'utilizzo della danza con uno sfondo etno-antropologico è stato parte del lavoro sul campo. Katherine Dunham, danzatrice, coreografa, antropologa, simbolo di una danza di lotta contro il razzismo americano, ha descritto la danza come elemento determinante, costitutivo e fondamentale per ogni società, "la danza non è una tecnica, ma è un atto sociale [...] la danza dovrebbe tornare da dove proviene, che è il cuore e l'anima e la vita sociale dell'uomo" descrivendo la sua tecnica come una serie di schemi motori basati

¹¹ Battista F. (2021), Il corpo e l'arte come strumento educativo nella scuola, nei contesti interculturali e nelle migrazioni in Semeraro R. (a cura di) Colorati di natura, Magenes editoriale, Milano

¹² Cfr.: Pallaro P. (1997), Culture, Self and Body-Self: Dance/Movement Therapy with Asian Americans, The Arts in Psychotherapy, Vol. 24, No. 3, pp. 227-241, Coseo, A. (1997). Developing cultural awareness for creative arts therapies. The Arts in Psychotherapy, 24(2), 145-157.

su ritmi primitivi nella danza¹³. La sua tecnica è stata utilizzata a lungo dai danzatori come strumento per facilitare la comprensione della cultura.

Durante il suo lavoro, Dunham ha scoperto che alcune danze avevano una forma e una funzione specifica all'interno di una data cultura, e questo significato culturale è incarnato nei movimenti. La danza in senso antropologico “permette di comprendere una cultura, o molte culture, attraverso la danza. [Dunham] ha scoperto che la comprensione delle diverse culture avviene quando si è immersi nella cultura. Sperimentando altri modi di vivere, soprattutto attraverso le danze, si acquisisce conoscenza.”

Una delle metodologie utilizzate durante i laboratori della ricerca, ma non l'unica, è stata *l'Expression Primitive*, curata da Hens Duplan, allievo della Dunham, che ha codificato vari rituali delle comunità africane. *Expression Primitive* è frutto di una eredità meticcia, così come la definisce il suo creatore, Duplan, di origini Haitiane, luogo di incrocio di civiltà, “punto nevralgico di incontri difficili”, luogo di ibridazioni e sincretismi¹⁴.

La sua ricerca, che parte da una dimensione animista, è fondata sulla riscoperta di un ceppo comune, “una cultura che sia la fonte che al di là delle nostre diversità e della nostra unità, ci lega, ci permette di conoscerci l'uno con l'altro perché i valori di questa dimensione forte sono equanimi”, un percorso di conoscenza che parte da una unità, da una stessa origine, guidato da leggi che “si fondano sul principio ciclico della vita, materializzando tutti questi dati con il corpo, il corpo nella sua globalità, e nella sua identità”¹⁵.

Nello stesso tempo, entrando nella danza di altre culture, si esce dalla propria confort zone o per meglio dire cultural comfort zone, per sperimentare con il corpo altre modalità di movimento, operando quindi una delocalizzazione, uno spostamento dal proprio asse che determina una perdita di equilibrio. Ma è proprio grazie alla dinamica, al movimento che si può scoprire ed incontrare un nuovo mondo, scoprire quel pezzo di alterità, essere messi nella condizione di venire a patti con nuove identità culturali senza essere costretti ad assimilarsi a queste, conservando la propria identità che ritorna ad essere tale, rinnovata, in una nuova condizione di equilibrio, di armonia. È quel passaggio in uno stadio intermedio, la dislocazione appunto, che genera spaesamento e determina il cambiamento.

È proprio quello spaesamento che senti dentro, sotto la pelle e che ha il “corpo come radar” e “il disagio come antenna”¹⁶ che ci fa sentire la perdita di equilibrio, il senso di difficoltà nello stare, essendo uscito dalla zona di culture-confort, che ci mette nella condizione di riflettere e relazionarci, attraverso e con la differenza. Il potenziale che il concetto di interculturalità racchiude per far vivere una via di mezzo tra il sé e l'Altro che è allo stesso tempo spiazzante, disorientante, turbante, ma anche sorprendente, sbalorditiva,

¹³ Dunham K (2005) Notes on the dance, in: Dunham K, Clark V, Johnson S. (eds) *Kaiso! writings by and about Katherine Dunham*. University of Wisconsin Press, Madison,

¹⁴ Battista F., *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamovimentoterapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, tesi di Dottorato di Ricerca, Dipartimento Scienze della formazione, Università di Roma Tre, 2022

¹⁵ Duplan H. (2001), *Expression Primitive*, in Mustacchi C. *Nel corpo e nello sguardo*, Unicopli, Milano, p.135

¹⁶ Sclavi, M. (2015). Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre, p.81. In *Riflessioni Sistemiche*, n.12, 78-89.

emozionante, in uno spazio *in-between*¹⁷ che comporta uno spiazzamento reciproco per ritrovarsi in un nuovo spazio di relazione fatto di connessioni, di creolizzazione tra culture e identità diverse dove i confini vengono ricollocati grazie a questa appartenenza a più luoghi contemporaneamente, multisituata come direbbe George Marcus¹⁸, e dove risiedono ibridazione e identità, caratteristiche delle comunità creolizzate. Vivere in questa situazione ibrida fa rinunciare a qualsiasi ambizione di purezza culturale o di nazionalismo, la cultura di origine diventa uno sfondo.



Figura 2. “Il filo della relazione” una proposta di Dmt durante il laboratorio *Pedagogia del Confine*. Lo scritto è tratto da un diario di bordo di uno studente partecipante.

Fonte: Elaborazione propria.

Metodo di lavoro ed esiti del percorso¹⁹

Le linee guida seguite nel percorso di ricerca ricalcano i principi educativi e metodologici che si è inteso seguire dal senso politico-pedagogico del progetto, e vanno dalla importanza delle relazioni, al concetto di comunità nella comunità che crea ricadute a cascata, alla narrazione virtuosa in prospettiva postcoloniale, agli aspetti psicocorporei e identitari, attraverso una pratica laboratoriale. Possiamo riassumerle in:

- Il corpo, la danza, l’arte al servizio di un progetto politico-pedagogico
- Apprendere, educare, stabilire relazioni che connettono
- Atti trasformativi che facilitano il processo identitario dal singolo alla comunità e viceversa
- Arte e Danzamovimentoterapia come elemento che favorisce il confronto tra le diversità e le valorizza attraverso l’empatia

¹⁷ Cfr.: Bhabha, H. (1996) *Culture’s in between*, in Hall, S & P. de Gay (Eds.). *Questions of cultural identity* () London:Sage Publications pp. 53-60; Bouchard G. (2011) *What is interculturalism? /Qu’est ce que l’interculturalisme?* McGill Law Journal 56 (2), pp. 435-369; Marks, L. U. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Durham, NC: Duke University Press.

¹⁸ Marcus, G. (1998) *Ethnography through thick & thin*, Princeton University Press, Princeton (N.J.).

¹⁹ Le notazioni che seguono sono parte di: Battista F., *Pedagogia del Confine: una architettura di corpi per una geografia delle relazioni. La Danzamovimentoterapia e i linguaggi artistici per una educazione interculturale*, op. cit.

- Preservare una circolarità virtuosa tra narrare e narrarsi attraverso i linguaggi artistici in una prospettiva postcoloniale
- Esperienza-apprendimento tramite attività laboratoriale, learning by doing

La ricerca ha preso in considerazione, in generale, alcuni concetti o categorie che hanno segnato l'analisi tematica. Si tratta di indicatori empirici di sviluppo psicocorporeo ed interculturale individuati nel processo di costruzione della proposta laboratoriale, che ha trovato integrazione e forma definitiva dall'indagine e dai dispositivi utilizzati, in particolare analizzando e codificando focus group e interviste semi-strutturate, che possono servire a meglio comprendere le questioni indagate. Tale categorizzazione emersa dopo la codifica, è stata utilizzata per l'analisi dei dati al fine di operare un'analisi critico-interpretativa dei materiali, ricercando indizi di apprendimento trasformativo nelle parole degli attori che possano favorire una riflessione critica.

Possiamo quindi individuarli come:

- I processi evolutivi e la relazione corpo-mente nello sviluppo psicocorporeo
 - Una sfida interculturale, un corpo tra corpi.
 - Processo di crescita emotiva e identitaria - Creare relazione e bagaglio interculturale: relazione.
 - Bisogni formativi interculturali - Arte come modalità di apprendimento e valorizzazione della diversità contro le narrazioni tossiche. Una rilettura in chiave postcoloniale.
 - Apprendimenti di comunità – conoscersi attraverso la corporeità e l'arte.
 - L'accesso e lo sviluppo di un pensiero critico - Guardare al caleidoscopio, mente divergente contro il pregiudizio.
 - Area relazionale empatica - Creare legami.

Per valutare gli esiti della ricerca, e individuare in che modo le aree individuate possano aver avuto impatto sull'esperienza trasformativa degli studenti, vi invito a guardare questo video (cliccare sull'immagine) che racconta dell'azione laboratoriale, svolta in 8 incontri presso l'associazione Laboratorio 53 Onlus di Roma, in orario antimeridiano dove gli studenti arrivavano dopo circa un'ora di viaggio tra autobus e metro, nonostante una Roma tentacolare che di certo non favorisce gli spostamenti.

Il laboratorio ha visto la partecipazione di 15 studenti dell'Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi" di Roma, situato nella periferia Est della città. Una scuola di frontiera, avamposto dell'educazione, dove gli autobus arrivano solo per il servizio scolastico. Un territorio, quello della periferia orientale romana, solito ad episodi di intolleranza e atteggiamenti razzisti, che soffre di un degrado urbano di un hinterland spesso abbandonato a sé stesso e dove si è cercato di viaggiare danzando in "direzione ostinata e contraria".

Il laboratorio è stato da me ideato e condotto insieme a Monica Serrano, filosofa e fondatrice dell'associazione Laboratorio53. Il progetto, che allora si chiamava *Anime Migranti*, ha preso poi il nome di *Pedagogia del Confine*, nel momento in cui è diventato un percorso di Dottorato presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre.



Figura 3: immagine tratta dal video *Anime Migranti* del 2017
Fonte: Elaborazione propria

Operare, quindi, un percorso di decentramento, di trasformazione del pregiudizio, attraverso una liberazione creativa che sia decostruttiva e che attraversi l'esperienza corporea. Un'esperienza certamente transdisciplinare e multidisciplinare che possa integrare un lavoro didattico sui curricoli disciplinari, superando la dicotomia teoria e pratica seguendo gli insegnamenti di Dewey e Freire, costruendo una comunità di pratica nel senso in cui scrive Étienne Wenger, "il concetto di pratica connota il fare, ma non solo in sé o per se stesso, quanto il fare in un contesto storico e sociale che fornisce struttura e significato a quanto facciamo. In questo senso, la pratica è sempre sociale"²⁰.

Durante il tempo della ricerca, le restrizioni sociali dovute alla pandemia hanno lasciato appena il tempo di poter realizzare il laboratorio in un liceo situato nella stessa periferia, impedendo lo svolgimento di un secondo laboratorio in un altro liceo romano, situato in zona Gianicolo, centro della città eterna. Da qui la soluzione nata utilizzando quell'adattamento creativo, termine mutuato dalla Gestalt che, secondo le parole di Jean-Marie Robine²¹ "è la scoperta di una nuova soluzione, la creazione di una nuova configurazione, di una nuova integrazione a partire dai dati disponibili". Tale circostanza mi ha permesso di deviare la rotta della ricerca e poter intervistare gli studenti e le studentesse che parteciparono al progetto nell'anno 2017. Lo scopo è stato quello di verificare cosa potesse essere rimasto di quel particolare percorso dopo tre anni, quale sapore fosse restato di quell'esperienza in questo lasso di tempo, e vedere se e cosa avesse eventualmente pesato sulle loro scelte successive al diploma, sul modo di pensare o di vedere le cose e le persone straniere, sulla loro autostima e sicurezza, sulla rete amicale sorta dopo quell'esperienza, insomma ascoltare le loro testimonianze assumendo uno sguardo distante nel tempo. Si è cercato di sollecitare una riflessione per individuare dentro

²⁰ Wenger E. (1998), *Community of practice*, Cambridge University Press, Cambridge, p.47.

²¹ Robine J. M. (2006) *Il rivelarsi del sé nel contatto. Studi di psicoterapia della Gestalt*, Franco Angeli, Milano, pp.41-42

di loro, quanto di quello che ha riguardato le scelte, la crescita emotiva, il loro modo di pensare o di agire attuale, appartenesse anche a quel percorso. Tutto ciò consapevole del fatto che quel progetto è solo una delle tante esperienze di vita fatte dai partecipanti dell'epoca in questi anni, senza la presunzione di attribuire unicamente a quella esperienza eventuali scelte o cambiamenti. In questo modo la ricerca ha cambiato rotta, si è evoluta a mio modo di vedere, senza tuttavia abbandonare il porto di partenza.

Il risultato ve lo lascio ascoltare da questo video (cliccare sull'immagine) dove riporto alcuni stralci delle interviste fatte a due studentesse partecipanti al progetto nel 2016- 17. Le foto invece riguardano gli incontri laboratoriali tenuti nel periodo della ricerca negli anni 2019-20.

La parola agli studenti.... Dopo tre anni
Anime Migranti (Pedagogia del Confine)



Figura 3: immagine tratta dal laboratorio *Pedagogia del confine* del 2018
Fonte: Elaborazione propria

Una idea di scuola che attraverso una pratica dell'arte e di obiettivi anche espressivi possa essere immaginata come uno di quegli spazi potenziali dove poter definire quella "gioiosa pratica dell'innesto" creolizzante, dove crescere nel confronto e nello scambio e dove l'arte diventa mezzo di collegamento fra le culture definendo un essere interculturale che consente di rovesciare le prospettive ed imparare a guardare in profondità oltre i pregiudizi. Eliot Eisner scrive che una delle grandi funzioni dell'arte è "proteggere il dissenso", l'arte e il confronto ridefiniscono il modo in cui i giovani vedono le cose, comprese le relazioni²².

²² Eisner W. E. (1998), What do the arts teach?, RSA Journal, Vol. 146, No. 5485, pp. 42-51 Royal Society for the Encouragement of Arts, p.51(traduzione dello scrivente)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ager A., Strang A. (2008), *Understanding Integration: A Conceptual Framework*, Journal of Refugee Studies Vol. 21, No. 2, Oxford University Press,
- Battista F., *Il corpo e l'arte come strumento educativo nella scuola, nei contesti interculturali e nelle migrazioni*, in Rosalba Semeraro (a cura di) *Colorati di natura*, Magenes editoriale, Milano, 2021.
- Battista F., *Espressione artistica, scuola, azione politico pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura*, in Osservatorio Romano sulle Migrazioni a Roma e nel Lazio, *Sedicesimo Rapporto*, Idos, Edizioni, Roma, 2021 (pp. 240-244). Battista F., *Oltre le narrazioni dominanti*, in Polenghi S., Cereda F., Zini P. (a cura di) *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, volume Siped Junior, Pensa Multimedia, Lecce, 2021.
- Battista F., *Anime Migranti, Per una pedagogia della relazione, della convivenza e della educazione alla pace*, in Licata D., Ongini V., Stillo L. (a cura di), *La scuola racconta le migrazioni. Costruttori di Ponti 5*, Tau editore, Todi, 2020.
- Bhabha, H. (1996), *Culture's in between*, in Hall. S & P. de Gay (Eds.). *Questions of cultural identity* () London:Sage Publications; Bouchard G. (2011), *What is interculturalism? /Qu'est ce que l'interculturalisme?* McGill Law Journal 56 (2)
- Colazzo S., Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa*, Armando, Roma
- Coseo, A. (1997), *Developing cultural awareness for creative arts therapies. The Arts in Psychotherapy*, 24(2)
- Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino iBooks
- Dosamantes-Beaudry, I. (1999). *Divergent cultural self-construals: Implications for the practice of dance movement therapy. The Arts in Psychotherapy*, 26(4).
- Dunham K (2005), *Notes on the dance*, in: Dunham K, Clark V, Johnson S. (eds) *Kaiso! writings by and about Katherine Dunham*. University of Wisconsin Press, Madison
- Duplan H. (2001), *Expression Primitive*, in Mustacchi C. *Nel corpo e nello sguardo*, Unicopli, Milano
- Eisner W. E. (1998), *What do the arts teach?*, RSA Journal, Vol. 146, No. 5485, Royal Society for the Encouragement of Arts
- Fanon F. (2015) *Pelle nera maschere bianche*, Edizioni ETS, Pisa
- Koch S. C., Fuchs T. (2011), *Embodied arts therapies*, in *The Arts in Psychotherapy* n. 38, Elsevier, Amsterdam
- Marcus, G. (1998) *Ethnography through thick & thin*, Princeton University Press, Princeton (N.J.).
- Marks, L. U. (2000), *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the senses*. Durham, NC: Duke University Press.
- Merleau-Ponty M. (2012), *Phenomenology of Perception*, trad. Donald A. Landes, Routledge, New York
- Pallaro, P. (1993), *Culture, self and body self: Dance/Movement Therapy across cultures*. In F. J. Bejjani (Ed.), *Current research in arts medicine*, IL: a capella books, Chicago
- Pallaro P. (1997), *Culture, Self and Body-Self: Dance/Movement Therapy with Asian Americans*, *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 24, No. 3
- Rose A (1990) *Dunham technique: a way of life*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque
- Sclavi, M. (2015). *Prove di shadowing. Entrare e uscire dalle cornici date per scontate e raccontare come si fa e cosa si scopre*, p.81. In *Riflessioni Sistemiche*, n.12.
- Wenger E. (1998), *Community of practice*, Cambridge University Press, Cambridge
- Yancy G. (2008), *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race*, Rowman & Littlefield, Lanham

Siti web:

Anime Migranti 2017: <https://vimeo.com/427840466>

La parola agli studenti.... Dopo tre anni – Anime Migranti (Pedagogia del Confine):

<https://www.youtube.com/watch?v=oe75rpJzql8>