QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Expressive mediators in teacher education: playfulness, comics, and music as inclusive and transformative mediators between UDL and embodied reflectivity[1]

Mediatori espressivi nella formazione docente: gioco, fumetto e musica come dispositivi inclusivi e trasformativi tra UDL e riflessività incarnata

Leonardo Menegola, Paola Cortiana
Università eCampus

leonardo.menegola@uniecampus.it
paola.cortiana@uniecampus.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18223

ABSTRACT

In response to the challenges of methodological innovation in teacher education and to students' growing exposure to vulnerability and cognitive diversity, this paper adopts the UDL framework, integrating it with Arts-Based Pedagogy, Social-Emotional Learning and Embodied Cognition, to

[1] L'autore Leonardo Menegola ha scritto le parti 2. UDL e framework teorici integrati per la formazione docente, 3. Mediatori espressivi: una riconfigurazione epistemologica, 4. Esperienze formative con mediatori espressivi, 4.2. Il gioco come mediatore nella formazione dei futuri docenti, 4.3. Mediatori musicali e musicoterapeutici e 5. Conclusioni. L'autrice Paola Cortiana ha scritto le parti 1. Introduzione e 4.1. Il mediatore iconico accanto a quello verbale: il fumetto

examine how expressive mediators —narrative-iconic, musical, playful— can contribute to an epistemological reconfiguration of teacher education. Three strands of training experiences conducted by the authors (expressive workshops for university orientation; technology laboratories employing playful mediators in the Primary Education degree; in-service training programmes for both support and curricular teachers in the use of comics and iconic languages) point to formative potential across three interconnected levels: inclusion and accessibility of training pathways; embodied reflectivity, rooted in experience; transferability to school contexts.

Keywords: Teacher education, expressive mediators, Universal Design for Learning, embodied reflectivity, inclusion.

RIASSUNTO

In risposta alle sfide di innovazione metodologica della formazione dei docenti e all'esposizione crescente degli studenti a vulnerabilità e diversificazione dei funzionamenti cognitivi, il contributo assume l'UDL, integrandolo con Arts-Based Pedagogy, Social-Emotional Learning ed Embodied Cognition, per analizzare come i mediatori espressivi —narrativo-iconici, musicali, ludici— possano contribuire a una riconfigurazione epistemologica della formazione docente. Tre nuclei di esperienze formative condotte dagli autori (laboratori espressivi per l'orientamento universitario; laboratori con mediatori ludici nel Corso in Scienze della Formazione Primaria; percorsi di formazione di docenti di sostegno e curricolari all'uso del fumetto e di linguaggi iconici) delineano potenzialità formative su tre livelli interconnessi: inclusione e accessibilità dei percorsi formativi; riflessività incarnata, radicata nell'esperienza; trasferibilità nei contesti scolastici.

Parole chiave: formazione docente, mediatori espressivi, Universal Design for Learning, riflessività incarnata, inclusione.

---

1. INTRODUZIONE

Nell'anno in cui ricorrono gli ottant'anni dalla nascita della Repubblica Italiana, le parole sull'educazione del Padre Costituente Piero Calamandrei sembrano quanto mai attuali e illuminanti: "[...] è possibile rimuovere gli ostacoli, combattere le disuguaglianze e dare valore alle differenze individuali. Insomma, una scuola aperta a tutti e per tutti."

In un'epoca in cui le differenze e le contrapposizioni vengono esasperate e il disagio e il disorientamento dei giovani, fin dai primi anni di scuola, sono dilaganti, gli agenti formativi nel territorio sono chiamati a svolgere un ruolo determinante: contribuire a formare un pensiero critico, valorizzando le peculiarità di ciascuno e offrendo possibilità eque di apprendimento per tutti.

I docenti, siano essi in formazione, neoassunti o in servizio, divengono quindi figure chiave per creare opportunità di crescita, uguaglianza e partecipazione democratica (Agrusti, Gabusi & Schirripa, 2021): questo in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030, tra cui vi è vi è quello di assicurare a tutti

un'educazione di qualità, per migliorare le condizioni di vita delle persone, della comunità e della società per tutto l'arco della vita (Nazioni Unite, 2015).

Anche il Rapporto UNESCO 2021 *Reimagining our futures together: a new social contract for education* richiama l'attenzione per le pedagogie della cooperazione e della solidarietà basate su principi condivisi di non discriminazione, rispetto della diversità e giustizia riparativa e inquadrate da un'etica della cura e della reciprocità. I recenti interrogativi posti dalla diffusione dell'AI su come ridisegnare apprendimento e insegnamento a fronte delle molteplici opportunità e criticità di un mondo nuovo rendono una riflessione sul ruolo del docente ulteriormente cogente e generativa di trasformazioni.

Quale formazione, quindi, è possibile immaginare per i docenti, in un quadro così mutevole, a fronte di bisogni educativi differenziati e in continuo mutamento?

Il punto di partenza del presente contributo è l'assunto che essere docenti oggi implica un impegno costante e continuo verso una postura di riflessività e di dialogo alla luce delle questioni che il contesto storico attuale pone: questioni di carattere etico, morale, politico ed economico.

Il mondo della formazione è chiamato, a livello di Università e di scuole di diverso ordine e grado, a favorire possibilità di apprendimento eque, che favoriscano lo sviluppo di abilità e competenze, inclusione sociale e accesso al lavoro per tutti (Dell'Anna, Marsili & Bevilacqua, 2025). L'obiettivo dell'equità si dispiega in molteplici forme, tra cui gli interventi sulla professionalità dei docenti risultano cruciali: docenti che, per essere protagonisti del cambiamento, dovrebbero in primo luogo fare propria la competenza dell'imparare a imparare e accogliere le tante opportunità formative per essere veramente docenti inclusivi (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Cogliere le opportunità di formazione è il primo passo, infatti, per incarnarle e tradurle in prassi didattica: prassi didattica che, grazie alla formazione e alla condivisione in comunità di pratica, si allontana sempre più dall'impianto trasmissivo per valorizzare talenti e intelligenze che prevedono l'utilizzo di molteplici forme di espressione, comprensione e coinvolgimento.

Tale pluralità di occasioni di apprendimento costituisce il principio cardine dell'Universal design for learning (CAST, 2024), design per progettare e trasformare gli ambienti di apprendimento che prevede appunto di fornire molteplici forme di rappresentazione, molteplici forme di azione ed espressione e molteplici forme di motivazione.

Progettare in ambienti scolastici ed extrascolastici in ottica di UDL significa creare spazi in cui ogni studente possa scegliere come partecipare e sentirsi realmente incluso nelle attività e ideare attività e percorsi pensati per accogliere tutti fin dall'inizio. In questa prospettiva, progettare in modo inclusivo vuol dire rendere esperienze e ambienti accessibili e utilizzabili da chiunque, ma anche costruire luoghi – non solo fisici, ma anche simbolici – in cui ciascuno possa orientarsi liberamente, sentendosi di operare delle scelte e essere sostenuto nell'assumersi la responsabilità di queste (Aquario, 2015, p. 31).

L'uso di modalità diverse per agire ed esprimersi contribuisce a potenziare alcune funzioni esecutive fondamentali, come la capacità di definire obiettivi adeguati al proprio livello, monitorare i propri progressi, elaborare strategie flessibili e gestire in modo efficace informazioni e risorse (Kelly et al., 2022). Diversi studi hanno evidenziato che l'adozione dei principi dell'UDL favorisce un maggiore coinvolgimento degli studenti, incrementa la frequenza delle interazioni tra pari e rafforza il senso di autoefficacia e fiducia nelle proprie capacità (Katz, 2015).

La lettura evidenzia come però vi sia un'insufficiente conoscenza dell'UDL da parte dei docenti e, perciò, sarebbero necessarie formazioni e uno sviluppo professionale continuo di alta qualità (Capp, 2020).
Il presente contributo si inserisce in continuità con tale premessa, esplorando le potenzialità di molteplicità di forme di rappresentazione ed espressione per l'apprendimento, che prendono corpo attraverso l'utilizzo di mediatori espressivi.

2. UDL E FRAMEWORK TEORICI INTEGRATI PER LA FORMAZIONE DOCENTE

Acquisite le ricadute su engagement, autoefficacia e inclusione dell'applicazione dei tre principi dell'UDL (Bracken & Novak, 2019; Demo, Gerosa, Montani & De Vogli, 2022), per progettare nella formazione degli insegnanti lo sviluppo di una postura professionale occorre sia concettualizzare un ampliamento epistemologico che promuova il riconoscimento di modalità conoscitive plurali, che garantire la coerenza fra ciò che la formazione docente insegna e ciò che essa, metodologicamente, fa. Nella grammatica dell'UDL si possono innestare framework complementari, in grado di specificarne dimensioni distinte e prevenire il rischio di un applicazionismo formale. L'*Arts-Based Pedagogy* riconosce i mediatori espressivi come modalità conoscitive legittimate (Dallari & Francucci, 1998): la pluralità dei mezzi di rappresentazione cessa di essere variazione strumentale e si configura come pluralizzazione delle forme stesse della conoscenza. Il *Social-Emotional Learning*, sostenuto da una solida base meta-analitica (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Cipriano *et al*., 2023), restituisce alla dimensione affettivo-relazionale la sua centralità nei processi di apprendimento. Il paradigma della neurodiversità (Armstrong, 2010) legge la diversificazione dei funzionamenti cognitivi e le neurodivergenze come declinazioni specifiche da valorizzare. L'*Embodied Cognition* ricolloca il corpo come sede dei processi conoscitivi (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Damasio, 1995); in ambito pedagogico italiano ha trovato sviluppi maturi nella didattica semplessa (Sibilio, 2014), nella didattica enattiva (Rossi, 2011) e nei modelli di formazione docente Embodied Cognition based (Gomez Paloma & Damiani, 2015). Questi frame convergono su una stessa direttiva epistemologica: la conoscenza non si esaurisce nel proposizionale, l'apprendimento non si lascia ricondurre a operazione esclusivamente cognitivo-verbale. Tale convergenza rafforza il pluralismo dei principi dell'UDL come riconoscimento del fatto che esistono molti modi giusti di apprendere e che è il dispositivo formativo a doversi adeguare alla molteplicità, non viceversa. Sul secondo versante, perché la formazione docente sostenga una postura professionale che pluralizzi mediatori e modalità di insegnamento, essa non può essere erogata attraverso dispositivi esclusivamente trasmissivi e proposizionali. Richiamando il concetto di *congruent teaching* (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008) suggeriamo un principio di *isomorfismo formativo*: nella formazione docente forma e contenuto si specchiano, la coerenza fra metodi insegnati e metodi vissuti dal futuro insegnante è condizione di efficacia. Nel dispositivo formativo, il futuro insegnante apprende dall'esperienza (Mortari, 2003) e sviluppa riflessione sulla pratica (Schön, 1993; Mortari, 2009): la svolta riflessiva sulla professionalità docente (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014) chiede materiale esperienziale di prima mano, in assenza del quale la riflessività si riduce a esercizio metalinguistico privo del proprio oggetto. La riflessività si fa incarnata. L'esperienza estetica, espressiva, performativa è la fonte generativa della riflessione. L'esperienza funziona come combustibile e insieme comburente del processo riflessivo: riflettere è *trasformare il*

vissuto in esperienza elaborata e condivisibile, dal fare al sapere di fare, e dal sapere di fare al saper dire e insegnare ciò che si fa. Senza la densità della materia esperienziale, la riflessione è speculazione in potenza. Inoltre, la dimensione corporea, sensoriale ed estetica è condizione di completezza e autenticità della formazione docente. Alcuni contenuti attinenti alla costituzione corporeo-affettivo-estetica della professionalità docente sono strutturalmente accessibili solo attraverso canali e codici di insegnamento omogenei alla loro natura, forniti tipicamente dai mediatori espressivi — precondizione perché il futuro docente possa progettare esperienze di apprendimento autenticamente plurali e inclusive (Gomez Paloma & Damiani, 2015). La riflessività senza incarnazione diventa razionalità tecnica (Schön, 1993); l'*embodiment* senza riflessività si riduce a una sensibilità estetica che non si compie. Nel quadro di una riflessività incarnata si rende pensabile ed esercitabile l'integrazione dei mediatori espressivi nella formazione dei docenti.

3. MEDIATORI ESPRESSIVI: UNA RICONFIGURAZIONE EPISTEMOLOGICA

L'integrazione sistemica dei mediatori espressivi nei percorsi di formazione docente comporta una riconfigurazione epistemologica di ciò che può essere riconosciuto come conoscenza legittima, esperienza formativa pertinente e competenza certificabile (Dallari & Francucci, 1998). Rispetto all'articolazione tradizionale della categoria di mediatore (Damiano, 2013), i mediatori espressivi, in modo trasversale, attivano simultaneamente più piani della mediazione, generando forme di esperienza formativa non sostituibili da altri dispositivi. La specificità epistemologica del mediatore espressivo si fonda sulla combinazione di codice e canale - forma segnico-sintattica e ambiente fisico-relazionale. È questa combinazione a distinguerlo dai mediatori esclusivamente proposizionali, che operano in regime di codice senza un canale capace di fare ambiente e producono perciò esperienze formative monoplanari; i mediatori espressivi, al contrario, attivano la pluralità delle dimensioni costitutive della professionalità docente (Mehrabian, 1972). La trattazione musicale di questa duplicità sarà sviluppata al §4.3. La struttura del mediatore espressivo trova corrispondenza nella nozione di simbolo (Turner, 1967), che condensa significati collettivi (polo ideologico) e facilita transizioni incorporate, materiche, ancorate al contesto fisico (polo sensoriale). Il mediatore espressivo, come il simbolo, è ponte fra le esperienze singole dei soggetti in formazione e una comprensione condivisa, costruzione e manutenzione di un «noi» professionale, in modalità accessibile e inclusiva (Menegola & Nobis, 2025).

Se i mediatori espressivi operano simultaneamente come codice e come canale, la loro integrazione nei percorsi formativi non aggiunge una "dimensione esperienziale" a contenuti già definiti, ma ridefinisce la natura stessa dei contenuti formativi. Tali contenuti —postura riflessiva incarnata, capacità di abitare l'ambiguità relazionale, competenza nel progettare ambienti di apprendimento plurali— non appartengono al dominio di ciò che si trasmette per via proposizionale, ma di ciò che si costituisce attraverso l'esperienza mediata. Convergono nella stessa direzione i modelli italiani di didattica enattiva (Rossi, 2011), didattica semplessa (Sibilio, 2014) e formazione Embodied Cognition based (Gomez Paloma & Damiani, 2015).

Il fondamento empirico di questa riconfigurazione è oggi ampiamente documentato. Le meta-analisi su Universal Design for Learning (King-Sears *et al*., 2023) e Social-Emotional Learning (Durlak *et al*., 2011; Cipriano *et al*., 2023), insieme alla letteratura italiana sull'UDL nell'istruzione superiore (Demo *et al*., 2022) e sul mediatore musicale a scuola (Rizzo & Pellegrini, 2021), convergono nel

sostenere la tesi dell'ampliamento epistemologico di ciò che viene riconosciuto come conoscenza legittima e competenza certificabile.
La professionalità del docente comprende dimensioni costitutivamente corporee, affettive ed estetiche che richiedono canali e codici di insegnamento omogenei alla loro natura, e i futuri docenti devono incarnare metodologicamente ciò che dovranno progettare nei propri contesti, sperimentando in prima persona, come allievi, i dispositivi che diventeranno strumenti del loro lavoro (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008). La scelta non è dunque fra una formazione rigorosa e una formazione «esperienziale»: è fra una formazione che riconosce o ignora la natura propria dei contenuti professionali che si propone di trasmettere. Le esperienze formative discusse nel paragrafo successivo articolano operativamente questa riconfigurazione su tre piani accomunati dal medesimo fondamento epistemologico e differenziati dalla specifica grammatica di codice e canale che ciascuno mette in opera.
Per rendere riconoscibile l'apporto specifico di questa proposta conviene distinguere i frame di riferimento che mutuiamo dai nuclei teorici che elaboriamo. Sul primo versante, la riflessione si innesta su cornici consolidate: l'UDL (CAST, 2024), l'Arts-Based Pedagogy (Dallari & Francucci, 1998), il Social-Emotional Learning, il paradigma della neurodiversità (Armstrong, 2010) e l'Embodied Cognition nelle sue declinazioni italiane (Rossi, 2011; Sibilio, 2014; Gomez Paloma & Damiani, 2015), oltre al *congruent teaching* (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008), alla teoria della mediazione didattica (Damiano, 2013) e alla nozione turneriana di simbolo (Turner, 1967). Su questa base identifichiamo tre nuclei di elaborazione originale. Il primo è la definizione del mediatore espressivo come composto di codice e canale, forma segnico-sintattica e ambiente fisico-relazionale operanti simultaneamente: non una nuova voce nella tipologia dei mediatori di Damiano, ma l'isolamento di una proprietà strutturale trasversale che attraversa quella tipologia e che fonda una lettura epistemologica, e non meramente strumentale, della mediazione. Il secondo è il principio di isomorfismo formativo: esso estende il congruent *teaching oltre la coerenza fra metodi insegnati e metodi vissuti, elevandola da condizione di* efficacia a condizione di accessibilità epistemica. Infatti, alcuni contenuti costitutivi della professionalità docente – quelli di natura corporeo-affettivo-estetica – paiono strutturalmente attingibili soltanto attraverso canali e codici omogenei alla loro natura. Il terzo è la riconfigurazione epistemologica in senso proprio: l'integrazione dei mediatori espressivi non *aggiunge* una "dimensione esperienziale" a contenuti già definiti, ma ridefinisce ciò che può essere riconosciuto come conoscenza legittima, esperienza formativa pertinente e competenza certificabile. È qui che la proposta si distingue dall'*Arts-Based Pedagogy*, che legittima i linguaggi artistici come modalità conoscitive senza però riconfigurare i contenuti stessi della formazione docente, e dall'*Embodied Cognition*, che ricolloca la conoscenza nel corpo come tesi cognitiva generale senza tradurla in una ridefinizione di ciò che, nella professionalità insegnante, va riconosciuto e certificato. L'avanzamento che qui si propone risiede precisamente nella convergenza di questi tre nuclei: la loro tenuta congiunta, e non ciascuno preso isolatamente, costituisce il contributo teorico del lavoro.

4. ESPERIENZE FORMATIVE CON MEDIATORI ESPRESSIVI

Le tre esperienze formative qui presentate hanno una funzione illustrativa dell'argomentazione teorica sviluppata nei paragrafi precedenti, come stimolo generativo di una riflessione pedagogica (Dewey,

1961), e non come prodotti di un disegno di ricerca comparativo. Il presente contributo si configura infatti come proposta teorico-argomentativa, rispetto alla quale le esperienze documentano la praticabilità e le condizioni di senso – e non come studio empirico volto a misurarne gli effetti. Coerentemente, per ciascuna esperienza si dà conto delle modalità di conduzione e della natura del materiale raccolto, rimandando a una successiva fase di ricerca l'elaborazione di un protocollo unitario di documentazione e valutazione (cfr. §5). Il fumetto e l'albo illustrato (§4.1) attivano la dimensione iconico-narrativa nell'intreccio fra parola e immagine; il gioco (§4.2) apre uno spazio liminare di sperimentazione delle posture professionali; la musica (§4.3) opera simultaneamente come ambiente sonoro-corporeo e come segno narrativo-comunicativo. Sviluppate in contesti universitari diversificati, le tre esperienze articolano i tre principi UDL - pluralizzazione di mezzi di rappresentazione, di azione/espressione e di coinvolgimento - restituendoli al loro senso pieno: postura capace di abitare la pluralità dei modi in cui si conosce, ci si esprime e ci si lascia coinvolgere.

4.1. Il mediatore iconico accanto a quello verbale: il fumetto

L'utilizzo di mediatori didattici non verbali è fondamentale nel contesto della formazione dei docenti e nell'ottica di ripensamento delle possibilità di favorire molteplici forme di apprendimento e di trasformazione dell'insegnamento: il testo da anni non è più fatto solo di parole, ma assume un carattere multimodale (Kress & van Leeuwen, 2021) che richiede l'integrazione di codici plurimi per facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze e l'espressione delle medesime da parte di tutti, nell'ottica dell'Universal Design for Learning. In particolare, l'utilizzo dell'immagine a scopo non meramente ornamentale o ostensivo, bensì di integrazione del significato, può favorire i processi di comprensione attraverso l'utilizzo di metafore visive e la produzione di inferenze (Cardarello & Contini, 2012), imprescindibile nella società *dell'homo videns* (Cambi, 2019).
Una forma espressiva che coniuga pienamente i due linguaggi è quella del fumetto, che nelle sue molteplici forme, da poche vignette a romanzi veri e propri, le graphic novel, facilita una comprensione multidimensionale dei significati, facendo riflettere sugli elementi fondamentali di una storia, ma al contempo offrendo un arricchimento attraverso la riflessione sulle immagini (Cortiana & Ostini, 2023).
Nell'ambito del laboratorio di "Codici comunicativi per l'inclusione" (durata totale: 12 ore), svolto all'interno del percorso abilitante per il Sostegno dall'Università di Padova, si è partiti in particolare da una riflessione sulla comunicazione, cercando di destrutturare le credenze rispetto a un concetto che la riconduce allo scambio verbale o scritto. Dopo un'analisi dei molteplici sensi coinvolti nella comunicazione, ci si è soffermati sui concetti di comunicazione verbale, non verbale e paraverbale, sottolineando che non è sufficiente educare al linguaggio, bensì favorire l'espressione attraverso linguaggi plurimi. Questo approccio è imprescindibile in un'ottica di una didattica differenziata che offre opportunità eque di apprendimento a tutti, compresi gli studenti che vivono un momentaneo svantaggio culturale perché neoarrivati in Italia e quindi caratterizzati da Bisogni linguistici speciali (Daloiso, 2016).
Al termine dell'introduzione teorica, è stata quindi proposta un'attività di otto ore, suddivise in due incontri, su biografie a fumetti di grandi personaggi, che permettono di seguire e riflettere sull'evoluzione personale: si è proposta in particolare una riflessione sulla biografia edita da Beccogiallo della danzatrice Simona Atzori (Sacchi, 2022), che può attivare una discussione sul senso

del limite e sulle possibilità di superamento per raggiungere i propri obiettivi: i limiti dei nostri corpi, delle nostre menti, delle nostre culture, sono infatti ciò che permettono di cambiare ed evolvere (Toulmin, 1972). Come suggerito dal titolo della biografia "Una storia oltre al limite"; educatori e insegnanti sono chiamati a vedere i dettagli e i limiti propri e altrui, per rivelarne le potenzialità e le rappresentazioni.

I docenti in formazione nell'ambito del Laboratorio erano quindi invitati a raccontare una storia di riconoscimento e di superamento di un limite a partire dall'analisi della storia e di alcune tavole della biografia a fumetti. Durante il laboratorio sono state utilizzate metodologie di lavoro attive per promuovere nei diversi passaggi, lo sviluppo di comunità educative. Attraverso il percorso sono stati perseguiti obiettivi di formazione, tra i quali lo sviluppo di competenze di auto-riflessione e di consapevolezza professionale e di progettazione didattica. Si è partiti da un brainstorming sul concetto di limite e si è condivisa la lettura di alcune tavole tratte dalla biografia della danzatrice Simona Atzori. E' stata quindi costruita insieme un'agenda di domande-stimolo di ricerca - *comunità di ricerca* (Lipman, 2005) - che sono risultate essere utili per la costruzione della successiva attività in piccolo gruppo. E' seguita un'analisi in plenaria di alcuni elementi costitutivi di una storia a fumetti (McCloud, 2007), come mezzo espressivo e linguistico; quindi, suddivisi in piccoli gruppi per favorire *comunità di apprendimento* e *discorso* (Pontecorvo, 2005) i partecipanti si sono confrontati su episodi di riconoscimento e superamento del limite (propri o altrui). A questo punto ogni piccolo gruppo è stato invitato a ideare-costruire una storia utilizzando il mediatore espressivo del fumetto: per fare questo, i partecipanti potevano mettere a fuoco il/la protagonista di una sequenza, riconoscere il limite, l'obiettivo da raggiungere, i potenziali ostacoli/barriere da superare, mettendo tutto in fila secondo la struttura drammaturgica che si applica comunemente anche ai dispositivi narrativi. Infine, ciascun gruppo ha realizzato (*comunità di pratica*) la storia ideata attraverso una pluralità di linguaggi ed in particolare attraverso una bozza di sceneggiatura di poche sequenze in cui le parole interagiscono con i disegni (Cortiana, Ostini & Zorzi, 2025).

L'intero laboratorio ha evidenziato potenzialità e replicabilità: al termine del percorso è stata infatti condotta un'analisi riflessiva da parte della ricercatrice sulla base delle risposte date a un questionario post-intervento. Ai partecipanti (n= 30) è stato somministrato un questionario semi strutturato costituito da 16 domande (composto da 15 items a risposta multipla su scala Likert 1-5 e 1 domanda aperta) che indagava le ricadute del workshop nelle seguenti dimensioni: 1. Possibilità di esprimersi attraverso molteplici modalità e mezzi (items 1-3); 2. Sviluppo di competenze di progettazione inclusiva (items 4-6); 3. Autoriflessione sulle proprie pratiche di insegnamento (items 7-9); 4. Sviluppo di conoscenze rispetto alla creazione di una storia attraverso linguaggi plurimi (items 10-12); 5. Efficacia del lavoro cooperativo e Costruzione di una comunità di pratica (items 13-15); 6. Soddisfazione complessiva rispetto al laboratorio svolto (domanda aperta). Le risposte hanno confermato l'efficacia dell'esperienza nelle dimensioni indagate e la soddisfazione rispetto al laboratorio, che l'80% dei docenti si propone di riproporre in classe nell'anno scolastico in corso. Dal punto di vista epistemologico, va riconosciuto che le riflessioni si basano su uno studio di caso esplorativo con un numero limitato di partecipanti: l'assenza di strumenti strutturati per la raccolta di dati qualitativi rappresenta una limitazione metodologica che la ricercatrice intende affrontare nelle future edizioni del workshop. Ciononostante, la ricchezza dell'esperienza offre una base preziosa per ulteriori indagini empiriche. In particolare come sviluppi di ricerca si prevedono: un laboratorio ampliato grazie a un numero maggiore di ore dedicate; il coinvolgimento di un numero più elevato di docenti (n=100); l'utilizzo di software per lo sviluppo di una didattica digitale; la somministrazione

di questionari pre-intervento e post-intervento, che saranno sottoposti ad analisi quantitativa e analisi del contenuto; quest'ultima verrà utilizzata anche per una riflessione sulle storie prodotte, che verranno valutate secondo indicatori multidimensionali.

4.2. Il gioco come mediatore nella formazione dei futuri docenti

Il gioco occupa nella tradizione pedagogica italiana ed europea uno statuto duplice. Da un lato, il suo valore formativo è attestato da una lunga e sedimentata riflessione disciplinare - da Bondioli (2002) sulla didattica del gioco simbolico, agli studi di Staccioli (2008) sulla didattica ludica, e di Cambi e Staccioli (2007) sulla storia teorica del gioco in Occidente. È, d'altro lato, dispositivo formativo che si presta in modo particolare all'isomorfismo nella preparazione dei futuri docenti, istituendo uno spazio sociale e simbolico entro cui la postura professionale può essere sperimentata, decostruita e ricostruita in una cornice protetta.
Sul piano epistemologico il gioco esibisce con esemplare nitidezza la struttura del mediatore espressivo discussa al §3: come codice organizza significati attraverso regole, ruoli e finzioni; come canale costituisce un ambiente fisico-relazionale entro cui si dispiegano interazioni regolate ma non scontate (Huizinga, 2002); come simbolo, condensa significati collettivi e facilita transizioni incorporate. Nella tipologia tradizionale (Damiano, 2013) si colloca a cavallo fra mediatore analogico e mediatore simbolico. Sul piano della formazione iniziale dei docenti, il gioco veicola una qualità che la ricerca recente ha cominciato a tematizzare. La nozione di *relational playfulness* (Berti & Seitz, 2025) descrive una postura performativa e relazionale —fatta di curiosità, flessibilità e leggerezza emotiva - distinta dal gioco come struttura formale e perciò coltivabile come modo di stare nella relazione generativo, professionalmente allenabile nei futuri insegnanti.
Qui si innesta il laboratorio attivato nel CdLM in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca, che prende le mosse da un episodio simulato. In un Padlet di classe dedicato a un compito tematico, un alunno – Pierino - scrive «Forza Juve!». Non è un caso clinico drammatico né un conflitto manifesto, ma una micro-frattura del frame, un fuori-tema che mette in tensione l'asse del *task* e l'asse del legame: addestra a leggere la pedagogia là dove essa abita davvero, nelle micro-frizioni del compito ordinario, nel «terreno paludoso» della pratica (Schön, 1993), in cui occorre attivare una riflessione situata nell'azione. Agli studenti viene posta una domanda volutamente aperta, generativa: come può il docente gestire questa situazione? L'architettura del laboratorio prevede un pitch di quindici minuti in piccoli gruppi di quattro studenti, in uno spazio liminale di breve durata (Turner, 1972) in cui possono affiorare posture, vissuti e immaginari professionali altrimenti inaccessibili al ragionamento argomentativo. Prevalgono risposte brevi (82,5% dei 440 prompt prodotti entro le venti parole), talvolta spiritose —indizio di un registro espressivo giocoso e non puramente argomentativo. Il dispositivo è documentato analiticamente in Menegola (2025). La simulazione è stata condotta nei Laboratori di Tecnologie didattiche del Corso in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca fra il 2018 e il 2021, ed ha coinvolto in totale 360 studenti organizzati in 90 gruppi, per un totale di 440 risposte (media 4,89 per gruppo). Il materiale, consistente nei prompt scritti e nelle note etnografiche delle discussioni plenarie, è stato sottoposto ad analisi tematica, con individuazione induttiva di sei cluster ricorrenti di strategie d'azione: promozione del dialogo; leva sul gioco e la creatività; minimizzazione; auto-riflessione e

gestione del ruolo; comprensione delle motivazioni dell'alunno; reazioni autoritarie e sanzioni. La restituzione dei cluster ai partecipanti in plenaria ha svolto funzione di validazione comunicativa.
L'analisi tematica sulle risposte restituisce agli studenti un catalogo che alimenta la discussione plenaria, facendone emergere le zone d'ombra. Il laboratorio estrae il sapere implicito dei partecipanti, e ne rende metacognitivamente visibili le omissioni - insegnando loro a leggere le proprie omissioni come informazione (Bateson, 1977) sulla struttura stessa del proprio sguardo educativo. Il "Forza Juve!" è gestito come un meta-segnale di gioco ("This is play!") lanciato dall'alunno. Nel laboratorio, la *relational playfulness* è simultaneamente oggetto e dispositivo: il laboratorio agisce isomorficamente ciò che insegna. Inoltre, il gioco "produce comunità" di apprendimento (Brown & Campione, 1994), di pratica (Wenger, 2006), di discorso o di ricerca (Lipman, 2005; Pontecorvo, 2005). Il piccolo gruppo del *pitch*, l'aula plenaria, il catalogo condiviso dei prompt sono formati di socializzazione della riflessività docente, e riproducono isomorficamente nel laboratorio la cornice ludica e inclusiva che si chiede ai partecipanti di sapere costruire con i loro futuri alunni. Infine, il gioco sperimentato fornisce ai futuri insegnanti un modello riprogettabile nella scuola dell'infanzia e primaria. L'insegnante in formazione non acquisisce "la teoria del gioco a scuola", ma una postura ludica nella gestione delle dinamiche di gruppo, e una grammatica generativa di risposte ludiche: espansione del contesto semantico iniziale ("qui tifiamo solo Juve? Chi sta col Napoli?"), diversificazione che relativizza la preferenza ("chi tifa per la pallavolo? Il pattinaggio? La corsa?"), *re-centering* che inverte il simbolo della divergenza in identità di gruppo ("allora diciamo tutti insieme: "Forza Quinta!"").

4.3. Mediatori musicali e musicoterapeutici

Negli anni 2022-2023 e 2023-2024 viene progettato e condotto, tra le iniziative istituzionali di orientamento dell'Università di Milano Bicocca, un laboratorio di songwriting per l'orientamento universitario in itinere intitolato *Your song of freedom. Una canzone per immaginare il proprio futuro* (Antonacci, Ferri, Menegola & Schiavone, 2023). Il laboratorio ha coinvolto una quindicina di studenti, fra i quali sei iscritti ai CdLM in Scienze pedagogiche e Scienze della Formazione Primaria. La seguente selezione di voci e testimonianze non risponde a un criterio di rappresentatività né a una pretesa di misurazione degli esiti, ma a una scelta euristica ed esemplare: sono state privilegiate le testimonianze che, con particolare densità, mettono a fuoco istanze di autoconsapevolezza epistemologica e di ruolo – il riconoscimento del mediatore musicale come sapere professionale e non come tecnica estranea – coerenti con la riconfigurazione teorica proposta nel contributo. Va precisato, del resto, che il materiale diaristico raccolto non registra posizioni di segno opposto o in tensione con quelle qui riportate: le voci selezionate non emergono cioè a fronte di testimonianze dissonanti che ne limiterebbero la portata, ma valgono come espressione esemplare di una tendenza che il corpus non contraddice. Esse illustrano dunque la praticabilità dell'argomento, pur senza costituirne l'evidenza empirica.
L'esperienza mostra la trasferibilità al campo della formazione degli insegnanti del mediatore sonoro-musicale, della quale le voci stesse delle studentesse iscritte ai corsi a vocazione formativa-educativa si fanno testimonianza diretta. Due esempi: "Pensavo che scrivere una canzone fosse roba da musicisti, non da futuri insegnanti. Invece il songwriting può diventare uno spazio per dare forma a pensieri confusi, paure, desideri. È stato un modo molto concreto per ascoltarmi e immaginare il mio

futuro professionale", scrive una studentessa di Scienze della Formazione Primaria. Percepito inizialmente come professionalmente estraneo, il mediatore musicale diventa lo strumento di una ricognizione di sé, in cui immaginare il futuro coincide col dare forma a un materiale emotivo e intellettuale prima opaco. Una seconda voce nomina la specificità cognitiva del mediatore: "La musica mi ha aiutata a sentire dove sono, non solo a pensare dove voglio andare": il mediatore musicale rende disponibile un sapere incarnato e propriocettivo, e il dispositivo non ha solo sensibilizzato la studentessa, l'ha aiutata ad "orientarsi". Di nuovo, la struttura del laboratorio mostra ai futuri docenti una possibile grammatica dell'attività, un dispositivo esportabile e adattabile a diversi contesti. Sul piano dell'empowerment trasformativo (Mezirow, 2016), l'orientamento qui non è matching fra disposizioni e percorsi (Riva, 2020), ma costruisce soggettività capaci di abitare l'incertezza riconoscendone le risorse - postura al cuore della formazione docente, in continuità con la lettura della professionalità insegnante come lavoro di relazione, cura e mediazione simbolica (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014). Sul piano della riflessività incarnata, le voci dei partecipanti restituiscono dimensioni dell'esperienza formativa coerenti con le cornici concettuali discusse sopra. Rispetto alla letteratura sulle ricadute dell'attività musicale a scuola (Rizzo & Pellegrini, 2021) e sul rapporto fra musica e *full inclusion* (Rizzo, 2014, 2022), la specificità del laboratorio risiede nell'impiego del mediatore musicale sul versante della formazione della postura insegnante **-** postura di cura, ascolto, presenza, accoglimento dell'imprevisto.

5. CONCLUSIONI

Il contributo restituisce alla formazione docente la natura di laboratorio di responsabilità di ruolo, e non di mera erogazione di competenze tecniche, in cui il futuro insegnante, incarnando isomorficamente ciò che dovrà saper riconoscere e progettare nei propri contesti di lavoro – anche e in particolare con studenti con disabilità, BES, neurodivergenze, traiettorie linguistiche e culturali diverse –, può sviluppare una riflessività incarnata, in cui l'esperienza estetico-espressiva diviene insieme combustibile e comburente del pensiero professionale, e la dimensione corporeo-sensoriale dà completezza e autenticità alla formazione.

La questione dell'integrazione sistemica dei mediatori espressivi nei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti intende promuovere una riconfigurazione epistemologica della formazione stessa: tre esperienze condotte in contesti universitari diversificati – il laboratorio su fumetto e albi illustrati nel percorso di sostegno, quello sul caso del fuori-tema nel CdLM in Scienze della Formazione Primaria, quello di songwriting per l'orientamento universitario – hanno mostrato come dispositivi diversi per codice e canale, accomunati dal medesimo fondamento epistemologico, attivino simultaneamente competenze pedagogiche, didattiche e di postura che la trasmissione esclusivamente proposizionale non può produrre nelle medesime forme. Di quei tre nuclei teorici – il mediatore espressivo come composto di codice e canale, l'isomorfismo formativo come condizione di accessibilità epistemica, la riconfigurazione di ciò che vale come competenza professionale certificabile – le tre esperienze documentano la praticabilità.

La pluralità di codici e canali attivata dai mediatori espressivi non può essere lasciata alla sensibilità del singolo docente o all'iniziativa episodica del singolo corso: chiede di entrare strutturalmente nei curricoli di formazione iniziale e in servizio dei docenti. Senza questo investimento, le competenze

inclusive che la scuola italiana richiede ai propri docenti restano oggetti di trasmissione meta-professionale, competenze di parola e non di postura.
Il contributo intende costituire una proposta da supportare con ricerche più ampie e strutturate. Le tre esperienze sono accostate per omologia argomentativa, non per disegno comparativo: una prossima fase dovrebbe sviluppare un protocollo unitario di documentazione e valutazione. La trasferibilità del laboratorio musicale alla formazione iniziale, in particolare, è qui argomentata e testimoniata dalle voci delle partecipanti, ma non ancora misurata in un disegno di ricerca dedicato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agrusti, G., Gabusi, D. & Schirripa, V. (2021). Educazione civica, cittadinanza e democrazia. Un'agenda per la scuola, *Scholé*, 1, 3-16.

Aquario, D. (2015), *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*, Reggio Emilia: edizioni junior Spaggiari.

Antonacci, F., Ferri, N., Menegola, L. & Schiavone, G. (2023). Guardare al futuro abitando il performativo: i linguaggi artistici per l'orientamento in Università. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 83-101, https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.810

Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity*. Boston, MA: Da Capo Press

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Berti, F. & Seitz, S. (Eds.) (2025). The Primary School as a Playful Space. Bolzano: bu,press. https://doi.org/10.13124/9788860462053

Bondioli, A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bracken, S. & Novak, K. (2019). *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning*. Abingdon: Routledge.

Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.

Cambi, F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, vol. 22, n. 1, pp. 125-135

Cambi, F. & Staccioli, G. (a cura di) (2007). *Il gioco in Occidente*. Roma: Armando.

Capp, M. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education, 24*(7), 706–720, https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014

Cardarello, R., Contini, A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior – Spaggiari.

CAST (2024). *Universal Design for Learning* Guidelines version 3.0. Retrieved from https://udlguidelines.cast.org

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204, DOI 10.1111/cdev.13968

Cortiana, P., Ostini, A. & Zorzi, E. (2025*). I limiti sono negli occhi di chi guarda.* Abstract in Atti del Convegno "*Le storie siamo Noi: X Convegno biennale sull'Orientamento Narrativo*". Lecce: Pensa Multimedia, pp. 34-36.

Cortiana, P., Ostini, A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos*, II, 2, 49-63, https://doi.org/10.4454/graphos.65

Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia

Daloiso M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.

Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Demo, H., Gerosa, A., Montani, D. & De Vogli, G. (2022). Universal Design for Learning and higher education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 337-350. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-26

Dell'Anna, S., Marsili, F. & Bevilacqua, A. (2025). Faculty Development and Universal Design for Learning: advancing inclusion in higher education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *25*(1), 380–397, https://doi.org/10.36253/form-17083

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (introduzione e traduzione di A. Guccione Monroy). Firenze: La Nuova Italia. (Ed. orig. How We Think, 1910; ed. riveduta 1933).

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405-432, http://www.jstor.org/stable/29782838

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers.* Available at: www.european-agency.org

Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

Gomez Paloma, F. & Damiani, P. (2015*). Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti*. Trento: Erickson.

Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Katz, J. (2015). Implementing the three-block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1-20), 37-41, https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569

Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 25:75–89, https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Scanlon, D., Gallini, J., Halpin, P. & Rouse, C. A. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956, DOI 10.1016/j.tate.2022.103956

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (3rd ed.). London: Routledge.

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita&Pensiero.

McCloud, S. (2007). *Capire il fumetto.* Milano: Pavesio.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton.

Menegola, L. & Nobis, L. (2025). Dialogare in musica. In Carriera, L., Luini, L. & Zuccoli, F. (a cura di). *Di arte in arte*. Milano: FrancoAngeli, pp.100-115.

Menegola, L. (2025). "Pierino Wrote 'Go Juve' in the class padlet!". Playful creativity in managing digital tools with off-topic or dysfunctional contributions from students. In F. Berti & S. Seitz (Eds.), The primary school as a playful space. bu,press.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci

Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 (A/RES/70/1). Available at: United Nations Digital Library.

Pontecorvo, C. (a cura di) (2005). *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.

Riva, M. G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 37-50, https://dx.doi.org/10.14605/PD622003

Rizzo, A. L. (2014). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci

Rizzo, A. L. (ed.) (2022). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM.* Milano: FrancoAngeli

Rizzo, A. L. & Pellegrini, M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 24, 203-225, https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-024-ripe

Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

Sacchi, B. (2022). *Simona Atzori. Una storia oltre il limite*. Padova: Beccogiallo

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo

Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori

Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica* (3ª ed.) Roma: Carocci

Swennen, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 531-542, https://doi.org/10.1080/13540600802571387

Toulmin, S. (1972). *Human understanding*. Princeton N.J.: Princeton University press.

Turner, V. (1967). *The forest of symbols*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Turner, V. (1972). *Il processo rituale. Struttura e anti-struttura*. Brescia: Morcelliana.

Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Boston: MIT Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

Copyright (©) Leonardo Menegola, Paola Cortiana

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Menegola, L., Cortiana, P. (2026). Mediatori espressivi nella formazione docente: gioco, fumetto e musica come dispositivi inclusivi e trasformativi tra UDL e riflessività incarnata [Expressive mediators in teacher education: playfulness, comics, and music as inclusive and transformative mediators between UDL and embodied reflectivity]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 284-298, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18223