

Collana Quaderni Infanzia

Quaderni Infanzia

L'osservazione in campo educativo

a cura di Anna Bondioli

con contributi di

Egle Becchi, Anna Bondioli, Elisabetta Fappani, Monica Ferrari, Valerio Ferrari,
Antonio Gariboldi, Sara Micotti, Elena Mignosi, Gabriella Nigito, Daniele Pitturelli,
Donatella Savio, Daniela Scotto di Fasano, Giuseppina Tucciarone

edizioni junior

In copertina: dipinto di Tamara de Lempicka
“*Portrait de Mademoiselle Poum Rachou*” (1933)

ISBN 978-88-8434-338-3

© 2007 edizioni **j**unior srl,
viale dell’Industria, 24052 Azzano San Paolo (BG)
Tel. 035 534123 – Fax 035 534143
e-mail: edjunior@edizionijunior.it
www.edizionijunior.com

Prima edizione: novembre 2007

Edizioni 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2011 2010 2009 2008 2007

Questo volume è stato stampato
presso Sograte, Città di Castello (PG)
Stampato in Italia - Printed in Italy

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall’art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, segreteria@aidro.org e www.aidro.org

7. Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini *

Elena Mignosi

In ambito pedagogico è ormai noto che il bambino piccolo entra in contatto e in relazione con il mondo che lo circonda (di cui fanno parte gli esseri umani che si prendono cura di lui) attraverso il proprio corpo e attraverso il movimento. La concezione di Piaget (1946, 1966) secondo cui l'attività di pensiero prende origine dall'interiorizzazione di schemi d'azione e la fase senso-motoria è il preludio indispensabile alle operazioni mentali concrete e astratte, è ampiamente condivisa, così come, grazie anche alla diffusione della "psicomotricità", appare ormai acquisita la concezione dell'unità somato-psichica, (cfr. Coste, 1977, Aucouturier 2005). Punto di riferimento rispetto alla funzione del corpo nella strutturazione del sé e delle relazioni affettive è, inoltre, la prospettiva psicoanalitica, anche se forse in misura minore (date anche le sue numerose e complesse sfaccettature, e il suo essere ancora fortemente connotata come campo specifico della formazione di psicologi e psicoterapeuti)¹.

Nonostante tutto è possibile affermare però che, in campo educativo, la funzione del corpo e del movimento nello sviluppo del bambino è ancora assai poco esplorata sia dal punto di vista teorico (spesso non si va oltre delle generiche affermazioni di principio), sia dal punto di vista pratico (nei fatti, l'attività motoria è di solito proposta come momento di svago, di "sfogo" dopo le "fatiche mentali", o come esercizio fisico). Alla radice di tale situazione possono essere ipotizzate una molteplicità di ragioni interdipendenti:

* *Le traduzioni in Italiano dei brani dei testi citati dalle edizioni inglesi o francesi sono della scrivente*

¹ Benché, fin dalle origini della psicoanalisi Freud (1923) abbia teorizzato che l'esperienza del corpo, derivata da sensazioni fisiche, costituisce la prima esperienza del senso del sé, anche in ambito psicoterapeutico la centralità di tale dimensione costituisce comunque un "problema", se un grande psicoanalista come D. Anzieu, appena una ventina di anni fa poteva affermare: "Per tutto il terzo quarto del XX secolo il grande assente, misconosciuto, negato nello strutturalismo, nello psicologismo di molti terapeuti e a volte perfino nella puericultura è stato, e in gran parte ancora rimane, il corpo come dimensione vitale della realtà umana, come dato globale pre-sessuale e irriducibile, come ciò su cui tutte le funzioni psichiche trovano il loro appoggio" (Anzieu, 1985, p. 34).

- ragioni culturali, connesse alle radici giudaico-cristiane e alla tradizione filosofica del pensiero occidentale (cfr. Galimberti, 1987)
- ragioni teorico-scientifiche, dovute alla ancor giovane vita delle ricerche sulla prima infanzia ed alle prospettive aperte dalle nuove tecnologie e dallo sviluppo delle neuroscienze (cfr. Changeux, Ricoeur, 1998)
- ragioni metodologiche legate soprattutto a problemi di indagine e di interpretazione dei dati; ci si muove, infatti, principalmente sul piano delle ipotesi, sia perché la dimensione non verbale ha a che fare con aspetti profondi e spesso non consapevoli, sia perché, come nel caso dei bambini piccoli, non può essere supportata dalle “spiegazioni” dei diretti interessati (Harris, 1989)
- ragioni relative al percorso formativo, poiché all’interno dei *curricula* per gli educatori, l’ambito del corpo e del movimento e l’osservazione della dimensione non verbale, non vengono affrontati adeguatamente, né sono oggetto di esperienze di apprendimento mirate

In questo articolo mi propongo, pertanto, di condurre un approfondimento sullo sviluppo psicocorporeo, focalizzando l’attenzione su specifici *pattern* di movimento e fornendo indicazioni e chiavi di lettura per facilitare l’osservazione e la comprensione del non verbale del bambino nei primi tre anni di vita. È, a mio parere, necessario che anche gli educatori (oltre agli psicoterapeuti) comincino a far proprie in tale ambito conoscenze teoriche e competenze tecniche fondamentali per migliorare la qualità della percezione e dell’ascolto e, più in generale, dell’interazione con i bambini.

Il comportamento non verbale, infatti, può essere visto da un lato come un importante indicatore del modo in cui si percepisce se stessi e il rapporto col mondo esterno², dall’altro come canale prioritario per la segnalazione di mutamenti di qualità nello svolgimento della relazione interpersonale. Può essere inoltre considerato come mezzo principale per esprimere o comunicare emozioni, sia per motivi di ordine fisiologico, sia per la priorità della componente non verbale sulla componente verbale negli anni fondamentali per lo sviluppo della personalità³.

In questo senso va adottata una doppia prospettiva, in quanto l’osservazione delle componenti relative al corpo ed al movimento dell’altro non possono essere separate dall’osservazione di sé, dalla consapevolezza del proprio corpo, del proprio movimento e dello scam-

² Ekman e Friesen, due tra i più importanti studiosi della funzione delle componenti non verbali dell’uomo in una prospettiva “etologica” e transculturale, sostengono che il comportamento non verbale avrebbe uno speciale valore simbolico che esprime atteggiamenti inconsci circa l’immagine di sé e del corpo (Ekman e Friesen, 1969).

³ Il comportamento non verbale può essere quindi osservato sia per le sue valenze sul piano individuale ed intra-psichico (rispetto alle sue connessioni con il modo di “stare al mondo” e di stare con se stessi) sia per le sue valenze sul piano comunicativo e relazionale. In questo caso ci si sofferma sul *linguaggio corporeo*, inteso come “l’insieme degli atteggiamenti e dei comportamenti che hanno un senso per l’altro o per un interlocutore supposto.” (Coste, 1977, p. 38). Ciò che appare fondamentale a questo livello è che tutti i comportamenti corporei possono *sempre* essere interpretati come atti comunicativi, anche al di là delle intenzioni. (cfr. Argyle, 1978, Watzlawick et alii, 1967, Zani et alii, 1996).

bio sul piano non verbale. In ambito terapeutico si fa ricorso al concetto di *controtransfert somatico* per riferirsi alle sensazioni corporee del terapeuta sollecitate dalla relazione col paziente e se ne sottolinea la rilevanza al fine di una migliore comprensione della “connessione empatica” tra sé e l’altro. L’attenzione a tale aspetto si verifica quando si riesce ad essere presenti e in ascolto momento per momento e ad attivare quella che Bion (1962) chiama “capacità di *reverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio” (Bion, 1970)⁴. K. Bloom (2006), psicoterapeuta infantile e danzaterapeuta, ipotizza che questo stato sia reso possibile, a livello più o meno consapevole, dalla percezione, da parte del terapeuta, della propria presenza corporea tridimensionale⁵.

Si tratta di una qualità di ascolto fondamentale anche in ambito educativo, soprattutto nella relazione col bambino piccolo che si esprime e comunica prevalentemente attraverso il canale non verbale; presuppone la capacità di “ascolto di sé” nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di riflettere sia “nel corso dell’azione” (Schön, 1983) che successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull’esperienza. Tale processo riflessivo è molto importante poiché oltre a favorire il contatto con l’altro, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto alla propria dimensione psico-corporea, dando vita ad una circolarità tra le due diverse dimensioni⁶. Sviluppare la conoscenza dei propri modi di re-agire alle sollecitazioni interne ed esterne e delle proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie è fondamentale anche per ridurre i rischi “interpretativi” e “proiettivi” legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico⁷.

In questo senso, sia la dimensione sincronica (saper essere nel momento presente) che quella diacronica (saper imparare nel tempo a conoscere i propri “modi di funzionare”) contribuiscono a favorire la relazione educativa. Come sosteneva il grande coreografo Rudolf Laban di cui parlerò diffusamente in seguito, (1948, p. 121), “alcuni tratti di comportamento prosociale, possono essere perseguiti e più facilmente incoraggiati da un insegnante che ha imparato ad osservare e a comprendere il movimento” e, d’altro canto, “l’insegnante capace di accordare i propri movimenti a quelli dei bambini con cui lavora, vedrà il suo compito educativo grandemente facilitato”.

⁴ “È essenziale nel processo di osservazione essere presenti più che pensanti, al fine di sentire i messaggi che l’altro ci manda, cercando di far convivere nel proprio interno il proprio sé e l’oggetto, affinché si possano incontrare e relazionare” (Vigna, 2002, p. 70).

⁵ Si attiva uno “stato di attenzione” che aiuta la relazione e che può essere paragonato a ciò che avviene spontaneamente nello scambio tra gli adulti di riferimento e il bambino molto piccolo, come si vedrà meglio nelle pagine seguenti.

⁶ Attraverso un tale processo si riesce ad adottare quella che Bateson (1972) definisce “visione binoculare” e, dal punto di vista epistemologico, si fa esperienza del fatto che l’osservatore è sempre interno al sistema osservato (Morin, 1986).

⁷ Si rischia cioè di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti. Si ricorda che ogni azione comunicativa è costituita parallelamente da un piano digitale (che rimanda al contenuto) e da uno analogico (che rimanda alla “relazione” e che è veicolato principalmente dalla dimensione non verbale)- Cfr. Watzlawick et alii, 1967.

1. Ragioni neurobiologiche alla base dell'unità "mente-corpo"

Imparare ad osservare e a conoscere il comportamento non verbale proprio e quello dei bambini e ad utilizzare il movimento nella relazione non possono prescindere dall'esperienza: non è pensabile infatti l'acquisizione di competenze di questo genere soltanto attraverso la lettura di testi scritti⁸. Mi auguro comunque di riuscire nelle prossime pagine a dare un'idea rispetto ad alcuni temi di fondo ed a suscitare la curiosità e l'interesse sia verso ulteriori approfondimenti teorici, sia verso percorsi di formazione centrati sulla prassi.

L'unità psicocorporea dell'essere umano e l'influenza circolare tra "stato emotivo del corpo" e processi cognitivi e relazionali sono ormai dati acquisiti per le neuroscienze che, negli ultimi anni hanno avuto un ruolo fondamentale nel dare "consistenza scientifica" a idee ed ipotesi da sempre dibattute e oggetto di numerose controversie in ambito filosofico, medico e psicologico.

Esse hanno dimostrato come tutti i "sistemi" che costituiscono l'essere umano (scheletrico, muscolare, neuronale, sanguigno, ormonale, linfatico....) siano interconnessi e interagenti e, in particolare, come cervello e corpo siano indissolubilmente integrati da circuiti neurali e biochimici che dall'uno puntano all'altro e viceversa (Changeux, 1983; Damasio 1994; Changeux, Ricoeur, 1998). Hanno inoltre evidenziato che non solo l'organismo costituito dalla associazione corpo-cervello interagisce con l'ambiente come un tutt'uno, ma anche che alla base della mente umana vi è una interazione tra interno ed esterno, tale da generare "risposte interne" agli stimoli sottoforma di "immagini" (visive, uditive, sensoriali...)⁹. Si assiste quindi al ribaltamento del famoso "penso quindi sono" cartesiano in quanto "noi siamo, e quindi pensiamo; e pensiamo solo nella misura in cui siamo, dal momento che il pensare è causato dalle strutture e dalle attività dell'essere" (Damasio, 1994, p. 337). La mente va pertanto correlata ad un organismo intero, in possesso di un cervello e di un corpo integrati e in interazione con un ambiente fisico e sociale e non è concepibile se non in quanto *incorporata*.

Come sottolinea Galimberti (1987, p. 47) "Il corpo è incompatibile con lo statuto dell'oggetto perché è costantemente percepito, mentre dall'oggetto posso anche distogliere l'attenzione; perché è sempre con me e mai, come l'oggetto, di fronte a me". La percezio-

⁸ È auspicabile, quindi, che in tempi brevi si assista ad un'inversione di tendenza e che vengano incrementati i corsi di formazione per educatori su temi legati al corpo e al movimento. Forse uno dei problemi principali è quello di trovare formatori adeguatamente preparati sia sul versante teorico-pedagogico che su quello del comportamento non verbale, perché sono ancora molto rari i curricula formativi "integrati". Per uscire da questo circolo vizioso, in un primo momento si potrebbe pensare ad un lavoro in comune tra esperti di ambiti diversi (pedagogisti, psicologi, danza terapeuti...) in modo tale da consentire uno scambio di competenze ed un'offerta formativa più ricca.

⁹ "Organismi complessi quali i nostri non si limitano a generare le risposte esterne – spontanee o reattive – complessivamente designate come comportamento. Essi generano anche risposte interne, alcune delle quali costituiscono immagini (visive, uditive, somatosensoriali, etc.) che io suppongo essere la base della mente". (Damasio, 1994, p. 140).

ne, correlata tanto alla ricezione di segnali dall'ambiente, quanto all'azione sull'ambiente stesso, ha a che fare con due tipi di segnali, l'uno proveniente dall'esterno e l'altro dal proprio corpo che tale segnale recepisce (per cui, ad esempio, quando si vede non ci si limita a vedere, ma si sente anche di star vedendo qualcosa con i propri occhi). In questo senso è connessa alla *percezione di sé*, intesa come "stato biologico ripetutamente ricostruito" (Damasio, 1994, p. 309).¹⁰

Relativamente alla dimensione somato-sensitiva, ancora dalle neuroscienze è stata messa in luce l'importanza della *pelle* non solo come strato sensoriale rivolto all'esterno, ma anche "come protagonista essenziale della regolazione omeostatica, come confine del corpo, in quanto interfaccia rivolta sia all'interno dell'organismo, sia all'ambiente con il quale l'organismo interagisce" (Changeux., Ricoeur, 1998, p. 216). Si crea, attraverso la pelle, come una "mappa dinamica dell'intero organismo ancorata al disegno del corpo e al confine di esso" (Damasio 1994, p. 315) e, grazie alle afferenze sensoriali *enterocettive* (provenienti dalle viscere) e *propriocettive* (provenienti dai muscoli e dalle articolazioni) noi concepiamo un'immagine tridimensionale del corpo, tale per cui riusciamo a percepire il nostro schema posturale (o schema corporeo) come una "realtà plastica" all'interno di una dimensione spaziale e temporale. Tale percezione viene continuamente rinnovata, a livello psichico, dalle interazioni con l'ambiente e, ancora una volta, è *costitutiva rispetto al senso di sé* (cfr. Coste, 1977)¹¹. Si tratta di un'esperienza soggettiva ed unica, correlata agli stati emotivi che il processo di interazione tra interno ed esterno provoca in ogni singolo individuo. Il senso e il significato che a tale esperienza vengono attribuiti dipendono in larga misura dalla qualità dello scambio affettivo-emozionale con altri esseri umani.

Anche nella prospettiva dello sviluppo, recenti ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato che le prime esperienze di contatto emozionale e fisico dei bambini con gli adulti di riferimento, stimolano nel cervello la formazione di *pattern* di connessioni neuronali che hanno potenzialmente effetto per tutta la vita, dimostrando che corpo, mente ed emozioni sono inseparabili (Damasio 2000). Schore (1994) ipotizza l'esistenza di un processo di trasmissione inconscia di *stati psicobiologici* tra il bambino e l'adulto attraverso il "cervello destro". L'emisfero destro del cervello, dominante per il corpo e le emozioni e predominante per i primi tre anni di vita, decodifica, infatti, gli stimoli emozionali attraverso le reazioni

¹⁰ "Io suggerisco che la soggettività emerga (...) quando il cervello produce non solo immagini di un oggetto, non solo immagini delle risposte dell'organismo all'oggetto, ma immagini di un terzo tipo, cioè immagini dell'organismo nell'atto di percepire un oggetto e di rispondervi. Credo che la prospettiva soggettiva scaturisca dal contenuto delle immagini di questo terzo tipo" (Damasio, 1994, p. 329).

¹¹ "Le rappresentazioni primitive del corpo in attività ci fornirebbero una cornice temporale e spaziale, una metrica alla quale riportare le altre rappresentazioni. La rappresentazione di quello che ora costruiamo come uno spazio tridimensionale sarebbe generata nel cervello, sulla base dell'anatomia e degli schemi di movimento del corpo nell'ambiente. C'è una realtà esterna, ma ciò che ne sappiamo giungerebbe per opera del corpo in attività, attraverso rappresentazioni delle sue perturbazioni" (Damasio, 1994, p. 319).

2. Il ruolo del corpo e del movimento nello sviluppo del bambino

somatico-emozionali agli stimoli stessi in un “dialogo preverbale basato sul corpo”.¹²

Se considerate nella loro ricaduta sul piano psico-dinamico e riprese in chiave simbolica, le acquisizioni delle neuroscienze hanno notevoli punti di contatto con la prospettiva psicoanalitica, alla quale mi rivolgerò per prendere in considerazione il ruolo della dimensione corporea nello sviluppo infantile e nella formazione del sé. Per riuscire ad osservare alcuni *pattern* motori e gestuali dei bambini con cui si entra in relazione e per tentare di comprenderli, è infatti necessario essere “guidati” da riferimenti teorici precisi, pur nella consapevolezza che si tratta di una tra le tante possibili “visioni del mondo”¹³.

Uno dei temi centrali intorno a cui si articola il pensiero psicoanalitico relativamente alla costruzione dell'identità è quello della “pelle”. Si ipotizza che dopo la nascita il bambino, privato dal contenimento rassicurante dell'utero materno e del liquido amniotico, abbia bisogno, per la sicurezza del suo sviluppo, di un nuovo involucro protettivo. Tale involucro (che ha, evidentemente, una valenza psichica) verrà ricostituito gradualmente sulla base di azioni inscritte nel corpo.

Secondo Esther Bick (1968) nel lattante le parti della psiche sono indifferenziate rispetto al corpo e sono percepite come prive di una forza coesiva capace di assicurare loro un legame. Esse devono essere tenute insieme grazie alla pelle che funziona come “limite”. Didier Anzieu (1985; 1990) sviluppa tale concezione sostenendo che ogni attività psichica si fonda su una funzione biologica e che la pelle, nelle sue diverse funzioni, gioca un ruolo fondamentale nella strutturazione dell'Io. Essa è, infatti, “sacco che contiene e trattiene all'interno il buono dell'allattamento e delle cure”; superficie di separazione e di limite tra interno ed esterno (protezione dalle aggressioni); mezzo primario di comunicazione con gli altri con cui stabilire relazioni significative. È possibile, in questo senso, parlare di un “Io-pelle” alla base dell'elaborazione di un “Io pensante”¹⁴

¹² A conclusioni simili perviene anche McNeill (2005) studiando il ruolo della componente gestuale e motoria sia nella formulazione del pensiero, sia nei processi di comunicazione; essa risulta fondamentale, tanto che, anche se viene sperimentalmente bloccata, si attivano comunque nel cervello aree corrispondenti (come se si stessero comunque utilizzando i gesti e i movimenti). Presente già nella primissima infanzia, continua poi per tutto l'arco della vita (si pensi ad es. alla gestualità spontanea esibita da chi parla al telefono....).

¹³ Partendo dall'assunto che non è possibile non avere un punto di vista (cfr. Bateson, 1979, Morin, 1986) è infatti importante aver chiari i propri presupposti ed esplicitarli, per evitare confusioni sia in se stessi che negli altri, ma anche per poterli, eventualmente, rivedere.

¹⁴ “L'Io pelle è una realtà di ordine fantasmatico (...), è una struttura intermedia dell'apparato psichico: intermedia cronologicamente tra la madre e il bambino, intermedia strutturalmente tra la reciproca inclusione degli psichismi nell'organizzazione fusionale primitiva e la differenziazione delle istanze psichiche” La costruzione di un “Io pelle” o pre-Io corporeo (che contiene, trattiene, delimita una frontiera tra l'interno e l'esterno e serve alla relazione con l'altro) è essenziale all'elaborazione ulteriore dell'Io pensante”. (Anzieu, 1985, p. 15). È possibile dire che L'io-pelle adempie ad una funzione di conservazione della vita psichica, così come la pelle assolve una funzione di copertura conservativa dello scheletro e dei muscoli: alla pelle che ricopre l'intera superficie del corpo corrisponde la funzione di contenitore dell'io-pelle.

L'Io-pelle ha dunque a che fare con la costruzione dell'identità, ma anche con la comprensione del dentro e del fuori, dello spazio tridimensionale e della percezione della possibilità di "agirlo". Come sottolinea Lesage (1996, p. 98) "Il soggetto non si muove in uno spazio costituito prima di lui, egli dispiega e assume lo spazio in cui si colloca (...) Di fatto la nostra prima spazializzazione è legata alla definizione di un dentro e di un fuori organizzati dalla pelle vissuta come interfaccia. Da questa distinzione fondamentale derivano altre forme di opposizioni: alto/basso, avanti/dietro, destra/sinistra.... I limiti del sé prendono forma non come barriere, ma come zone transizionali a partire da un incessante va e vieni, o alternando tempi di densità e di diluizione. L'identità si organizza dunque attraverso lo spazio, il ritmo e il flusso".¹⁵

Inizialmente madre e bambino sembrano possedere "fantasmaticamente" una pelle in comune; tale "unità duale" però non si traduce in una simbiosi poiché i due soggetti che la compongono non si perdono l'uno nell'altro: la madre in uno stato di "preoccupazione primaria"¹⁶ anticipa e interpreta i più piccoli segnali corporei del bambino in base alla sua stessa dinamica di desiderio e di piacere¹⁷. Molto presto, *intorno al terzo mese*, i genitori agiscono come "specchi attivi", dando al bambino risposte speculari affinché egli possa "leggervi" le proprie espressioni, i sorrisi, i vocalizzi, i gesti e possa acquisirne il senso¹⁸. "Nell'unità duale di piacere essi interagiscono, seducendosi reciprocamente e comunicando intensamente: le ecomimiche, le ecolalie e le ecoprassie sono la prova di questa comunicazione" (Aucouturier, 2005, p. 42).

¹⁵ Si veda in proposito anche Laban (1960). È importante notare che parte integrante dell'identità psicocorporea è anche la dimensione immaginativa. Come sottolinea Winnicott, (1958, p. 293) "Gradualmente gli aspetti psichici e somatici della persona che cresce si trovano coinvolti in un processo di mutui rapporti. Questa interrelazione della psiche e del soma costituisce una fase primitiva dello sviluppo dell'individuo. In uno stadio successivo il corpo vivente, con i suoi limiti e con un dentro e un fuori, è sentito dall'individuo come il nucleo del Sé immaginativo."

¹⁶ Con il concetto di "preoccupazione primaria", Winnicott (1965) indica una capacità di sintonia che si attiva di solito in ogni madre alla nascita del proprio figlio e che permette di entrare in contatto empatico con il bambino per meglio percepirne i bisogni. (Si tratta di uno stato di attenzione e di ascolto simile a quello di cui si è parlato all'inizio a proposito della percezione del "controtransfert somatico").

¹⁷ Nota Anzieu che "nel bambino la superficie dell'insieme del proprio corpo e di quello della madre diventa oggetto di esperienze assai importanti per le loro qualità emozionali, per la loro stimolazione della fiducia, del piacere e del pensiero" (1985, p. 54).

¹⁸ Molto interessante è a questo proposito la conferma che viene dalle neuroscienze grazie all'individuazione dei "neuroni specchio". Situati in alcune aree della corteccia essi "si attivano in relazione non a semplici movimenti, bensì ad atti motori finalizzati (come l'afferrare, il tenere, il manipolare, etc.) e rispondono selettivamente alle forme e alle dimensioni degli oggetti sia quando stiamo per interagire con essi sia quando ci limitiamo ad osservarli (...). Scoperti alla fine degli anni '90 essi mostrano come il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda dal nostro patrimonio motorio. Dagli atti più naturali ed elementari, come afferrare il cibo con la mano o con la bocca, a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un passo di danza o suonare il pianoforte, i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato" (Rizzolanti, Sinigaglia, 2006, p. 3).

Tali modalità interattive favoriscono nel bambino il progressivo passaggio alla percezione di se stesso come “essere separato”, cioè ad una individuazione della propria pelle e di quella della madre. Nota Esther Bick (1964, 1968) che la funzione interna di contenere le parti del Sé dipende, prioritariamente, “dall’introiezione di un oggetto esterno, vissuto come capace di svolgere questa funzione”. Questo oggetto si costituisce, normalmente, durante la poppata, grazie alla doppia esperienza che il bambino fa del capezzolo materno contenuto nella bocca e della propria pelle contenuta dalla pelle della madre che lo abbraccia, che lo riscalda, che gli parla e che ha un certo odore che è familiare per il bambino¹⁹. Fondamentale risulta quindi la funzione esercitata dall’*handling* e dall’*holding* materno (Winnicott, 1965). Per *handling* (letteralmente “manipolazione”) Winnicott intende l’aspetto di cura e accudimento che la madre garantisce al bambino attraverso il contatto corporeo (carezze, abbracci, manipolazioni ludiche, igiene, etc). L’*handling* contribuisce all’*holding* (letteralmente “contenimento”); per *holding* si intende l’ambiente responsivo e di sostegno che la madre offre al bambino all’interno del quale egli è contenuto e fa le prime esperienze, ha quindi un significato profondo sul piano psichico²⁰.

Il lattante, dal canto suo, partecipa alle emozioni del suo ambiente e vi si adatta “esprimendole” essenzialmente a livello tonico e posturale. In questo senso, a livello corporeo, la comunicazione con la madre si traduce in un “*dialogo tonico*” (cfr. Ajuriaguerra, 1971; Wallon, 1972)²¹. Madre e bambino percepiscono e comunicano reciprocamente le proprie emozioni attraverso il contatto corporeo e motorio: ogni bisogno è fonte di eccitazione che crea una tensione che si accompagna al dispiacere; la caduta della tensione per la soddisfazione del bisogno s’accompagna al piacere, correlativo ad una distensione²². Secondo Françoise Dolto (1984) queste posture e variazioni toniche saranno all’origine di una rappresentazione soggettiva di se stessi in relazione con gli altri (immagine corporea). *L’immagine*

¹⁹ Come rileva Anzieu (1985 p. 40) “Attraverso le azioni di trasformazione che gli procura l’oggetto esterno, il neonato incorpora un insieme percettivo e sensomotorio che proviene dalla qualità delle cure che riceve: egli lo incorpora tramite un involucro esterno olfattivo, sonoro, visivo, tattile, cinestetico e posturale che diventa anche il suo stesso involucro. Questo involucro esterno è anche il suo e gli permette di sentirsi continuamente contenuto”. A questo proposito si veda anche la concezione di Bion (1962) del rapporto madre-bambino in termini di relazione “contenitore-contenuto”.

²⁰ È infatti possibile affermare che un *holding* “sufficientemente buono” dà al bambino la sensazione della continuità del proprio essere che costituisce l’inizio della “struttura psichica” (cfr. Kestenberg, 1975).

²¹ Wallon (1972) approfondisce le relazioni che uniscono il tono (sfondo di ogni atto motorio) all’emozione, cioè l’espressione più primitiva di quell’attività specificatamente umana che è l’attività di relazione. In particolare egli nota che ad ogni emozione sono legati contemporaneamente un certo comportamento tonico, certe trasformazioni caratteristiche degli atteggiamenti, delle relazioni muscolari e viscerali.

²² L’attività tonica può essere definita come “quell’attività che dà ai muscoli un grado di consistenza e una forma determinata in ogni posizione o atteggiamento, nel sonno come nella veglia. (...) Il movimento umano in tutte le sue forme, anche quella della sua assenza (rilassamento), si elabora su un fondo tonico, che ne è ad un tempo il substrato e la materia” (Coste, 1977, p. 22).

del corpo, che per la Dolto è inconscia, non è unicamente visiva (come il suo nome potrebbe far credere) ma è costituita anche da sensazioni interne, cinestetiche, posturali, toniche e ritmiche ed ha a che fare con la *rappresentazione di sé*²³.

È dunque nell'interazione con i movimenti altrui che i movimenti del bambino prendono forma e l'atteggiamento assunto dai genitori verso il corpo del bambino e le sue funzioni si riflette nella visione che il bambino struttura del proprio corpo. Già verso i 6-8 mesi il lattante si occupa di sé stesso come i genitori si sono occupati di lui, si prende cura di sé così come è stato curato, si tocca come se fosse simbolicamente toccato dalla madre: è capace di esplorarsi, di afferrarsi le mani e i piedi, manifestando la propria gioia sia nel sentirsi in posizione raccolta, sia nel distendersi e nel percepire i contrasti e gli "andamenti ritmici" tra le diverse posizioni (cfr. Wallon, 1972; Aucouturier, 2005). Le emozioni della prima infanzia si inscrivono così nel corpo, che diventa *corpo memoria* (Lowen, 1958) connotando le specificità e le preferenze (posturali, gestuali, motorie...) di ciascun individuo in età adulta.

Nella prospettiva dell'unità psicocorporea viene sostenuto da più parti (anche sulla base di osservazioni condotte su adulti durante il percorso analitico) che le tensioni che un bambino prova se, per qualunque ragione, non si viene incontro ai suoi bisogni, non vengono registrate soltanto come esperienze fisiche ma sono intrecciate e confuse con esperienze emozionali (cfr. Bloom, 2006)²⁴. Nei casi più gravi si tratterà di "paure terrificanti" che hanno a che fare con la "disintegrazione del sé" (paura di annientamento, di cadere in pezzi, di fondersi, di dissolversi, etc) Il bambino farà del suo meglio per sbarazzarsi di queste potenti tensioni attraverso diversi modi, che sono stati descritti nel loro insieme da Esther Bick (1968) come mezzi per creare una "seconda pelle"²⁵.

Anche secondo Winnicott (1965) gli avvenimenti affettivi dolorosi vissuti dal lattante come "minacce di morte inscritte in tutto il corpo", lasciano tracce indelebili. Queste tracce, non avendo a disposizione un *luogo psichico*, a causa dell'assenza nei primi mesi di vita di un'organizzazione psichica, sono all'origine di *angosce arcaiche di perdita del corpo* (cfr. Klein, 1946; 1952)²⁶.

Un concetto molto importante che viene collegato alla riuscita

²³ È interessante notare che, per la Dolto, l'immagine corporea sfugge alla coscienza ma si traduce nell'atteggiamento e nell'espressione del soggetto, nelle produzioni fantasmatiche e nelle *creazioni non verbali*.

²⁴ Ricordiamo che quando si prova un'emozione vengono coinvolti parametri corporei che definiscono la funzione dei visceri (cuore, polmoni, intestino, pelle), dei muscoli scheletrici (quelli attaccati alle ossa) e delle ghiandole endocrine (Damasio, 1994).

²⁵ Bick (1968) rileva che se la funzione di contenimento non viene svolta in modo adeguato, non viene introiettata. Alla introiezione normale si sostituisce una continua confusione di identità. Il cattivo funzionamento di questa "prima pelle" può portare il bambino alla formazione di una "seconda pelle" sostitutiva rispetto a quella normale, provocando una "pseudo indipendenza".

²⁶ Bisogna comunque notare che le paure del "corpo frammentato" sono in generale all'origine di molti degli incubi dei bambini nella fase di "separazione dalla madre" e di strutturazione del Sé ed è proprio uno scambio soddisfacente con l'adulto sul piano psicocorporeo a permettere di risolverle.

delle “azioni” (e quindi della relazione) tra il bambino e la madre è quello della *reciprocità* delle trasformazioni di entrambi i soggetti²⁷, anche se si sottolinea che la trasformazione del bambino però è diversa da quella della madre perché i due non possiedono la stessa maturità biologica né psicologica (Aucouturier, 2005). Esso rimanda all’idea di flessibilità, di disponibilità al cambiamento da parte dell’adulto, ma anche di gratificazione e arricchimento reciproco e di condivisione.

Il bambino e gli adulti che si prendono cura di lui riescono a provare una “comunione di stati interni” attraverso processi di “sintonizzazione”²⁸ attivati *dalla forma, dall’intensità e dalle caratteristiche temporali* dei “comportamenti”. La sintonizzazione ha luogo sul piano degli “affetti vitali”, un tipo di esperienza che, secondo Stern (1985), indica “qualità sfuggenti”, che si esprimono meglio in termini *dinamici, cinetici*, (quali “fluttuare”, “svanire”, “trascorrere”, “esplodere”, “crescendo”, “decrecendo”, “gonfio”, “esaurito”, etc..) e che è strettamente connessa alla sensazione di “essere vivi”²⁹. “Ci si può sintonizzare con il modo in cui un bambino afferra un giocattolo, tiene un cubo, dà un calcio o ascolta un suono. Scoprire gli affetti vitali e sintonizzarsi con essi permette ad un essere umano di “essere con” un altro, condividendo esperienze interiori probabilmente simili in un’atmosfera di continuità. Proprio così, come in una linea ininterrotta, noi sperimentiamo l’esistenza di una connessione fra i nostri sentimenti e quelli di un altro, l’essere reciprocamente sintonizzati” (ivi, p. 164) Pertanto il ritmo, la forma, l’intensità e la qualità del movimento costituiscono l’unità sensoriale attraverso la quale madre e bambino (ma anche coloro che con i bambini sono coinvolti in un processo educativo) possono realizzare un’esperienza di incontro, riconoscersi ed aiutarsi a crescere.

3. Analisi del movimento secondo R. Laban e sue applicazioni in ambito educativo

Alla luce di quanto detto sinora, è possibile affermare che tono muscolare, uso del peso, posture preferenziali, modalità dell’uso dello spazio, qualità del movimento e del contatto con gli altri e con gli oggetti, sono indicatori del modo di stare al mondo del bambino e del rapporto con se stesso e con gli altri. Come fare per osservarli e descriverli? Come fare a sviluppare la capacità di comprenderli e di utilizzarli nella relazione educativa con il bambino?

Sulla base delle mie conoscenze e della mia personale experien-

²⁷ In questo senso non è solo la madre che contiene il bambino, ma anche il bambino che contiene la madre (cfr. Kestenberg, Buelte, 1972).

²⁸ Per *sintonizzazione* Stern (1985, pp. 146-147) intende la sensazione di “essere con”, di “comunione” all’interno della dimensione degli affetti, degli stati d’animo (non di quella dei comportamenti), senza altri obiettivi, più o meno consapevole, spesso quasi automatica. Ha luogo principalmente per mezzo di una operazione “transmodale” (attraverso l’intensità, le caratteristiche temporali e la forma). In questo senso non va confusa con l’imitazione e con il *rispecchiamento*. Proprio per il suo prodursi a livello delle pre-categorie e non a quello dei significati, la sintonizzazione non va nemmeno confusa con l’*empatia*.

²⁹ Gli “affetti vitali” legati alle “situazioni di passaggio”, hanno una entità dinamica e di continuità temporale che lo stesso Stern accomuna alla danza e alla musica (1985 p. 71) e sono molto vicini a quelli che Damasio chiama “sentimenti di fondo” (1994, pp. 215-216).

za³⁰, ritengo particolarmente efficace in questo senso un sistema di analisi del movimento utilizzato in Danza Movimento Terapia (che da ora in avanti indicherò anche con la sigla DMT) sia a fini diagnostici che di valutazione degli interventi che non è stato ancora mai utilizzato in ambito strettamente educativo e che, a mio avviso, costituisce uno strumento fondamentale non solo per avere degli indicatori di riferimento³¹, ma anche per imparare ad osservare la dimensione non verbale (in sé e negli altri).

Si tratta di un metodo elaborato dal coreografo ungherese Rudolf Laban³² all'inizio del '900 che consente l'osservazione del movimento in base a due elementi fondamentali: l'impulso interno, la tensione (*Effort*)³³ che produce e caratterizza il gesto e la forma (*Shape*) che il corpo descrive nello spazio. Il *Laban Movement Analysis* (LMA) utilizza un linguaggio principalmente *esperienziale* che traduce il movimento umano in tutte le sue manifestazioni e in tutta la sua complessità in parole e concetti³⁴.

La LMA permette una grande sottigliezza e specificità nel distinguere tra un'ampia gamma di differenti componenti, sia quantitative che qualitative. Il suo "vocabolario" comprende due dei principali costrutti teorici utilizzati da Laban per definire i principi di base del movimento: il primo, relativo alla *Effort theory* (teoria del flusso di energia) descrive i più profondi impulsi che conducono al movimento³⁵; l'altro,

³⁰ Ho, infatti, concluso nel 2002 un percorso formativo quadriennale in danza movimento terapia e, oltre ad avere effettuato numerosi interventi sia nelle scuole statali che negli asili nido comunali della mia città (tanto per bambini quanto per insegnanti ed educatori), da alcuni anni conduco anche laboratori per gli studenti nella Facoltà di Scienze della Formazione e nella SISS di Scienze Motorie.

³¹ Il suo uso in DMT ha contribuito allo sviluppo di un linguaggio e di una terminologia comune, indispensabile per un confronto sul piano clinico.

³² Rudolf Laban (Bratislava, 1879- Londra, 1958), danzatore, coreografo, compositore, architetto, è stato un pioniere nel campo dell'osservazione del movimento, dell'analisi e della ricerca. Il sistema di notazione da lui creato non solo ha consentito di "fermare sulla carta" coreografie di danza, ma anche forme di gestualità e di uso dello spazio ed è ampiamente usato nel catturare l'esperienza tridimensionale dal vivo in ambito antropologico ed etnomusicologico.

³³ Il termine "*effort*" (letteralmente "sforzo", "estrinsecazione") fa riferimento al modo in cui una persona usa la propria energia ed esprime le proprie "attitudini interne" nei confronti di diverse qualità di movimento. Nell'ambito della DMT si preferisce non tradurlo perché in Italiano assume un senso diverso rispetto a quello originale.

³⁴ Nell'elaborare il suo sistema di analisi ed il suo vocabolario, Laban individua comunque nell'essere umano una forma di "pensiero cinetico" che ha a che fare con il mondo interno e con la sfera emozionale e che è molto importante se si assume una prospettiva formativa. Afferma, infatti, Laban (1950, p. 21) "Forse non è troppo ardito tradurre a questo punto il concetto di "pensare in termini di movimento", contrapposto a "pensare in parole". Il "pensare in movimento può essere considerato come un insieme di impressioni di avvenimenti esterni nella mente di una persona, per il quale manca una terminologia. Questo modo di pensare, a differenza del "pensare in parole" non serve ad orientarsi nel mondo esterno, ma piuttosto perfeziona l'orientamento dell'uomo nel suo mondo interiore, dal quale sorgono continuamente impulsi che cercano uno sbocco nell'agire, nel recitare, nel danzare."

³⁵ In questo senso la *Effort theory* riguarda in particolare gli aspetti qualitativi ed espressivi del movimento ed è di estrema importanza per pensare alle relazioni tra movimento e stati emozionali psichici.

relativo all'*Armonia dello spazio*, è una dettagliata analisi delle relazioni tra il corpo e lo spazio che lo circonda.

Secondo Laban ogni movimento può essere descritto in termini di *Effort*, di *direzioni nello spazio* e di *forma del corpo*; qui di seguito proverò ad approfondire il significato di ciascuno di essi sulla base dei suoi scritti.

L'Effort esprime come un essere umano investe la propria energia cinetica³⁶: può essere pensato come "l'espressione di un impulso verso i requisiti fisici che un movimento richiede, come il modo in cui si risponde alle proprie tensioni interne e alle richieste dell'ambiente esterno" (Govoni, 2004, p. 24). Gli *Efforts* si combinano tra loro in maniera diversa da persona a persona, consciamente o inconsciamente, per determinare le qualità di movimenti più utili a raggiungere un certo obiettivo o a cambiare comportamento. In ogni caso "qualsiasi sia l'azione e la combinazione di elementi, è l'intero sistema biologico e psichico ad essere coinvolto" (Govoni, 1998, p. 25)³⁷

Laban ha individuato 4 *Efforts* che costituiscono fattori motivanti nella scelta di come muoversi ancora prima che venga effettuato il movimento. Egli definisce le 4 proprietà che esprimono o motivano il movimento (in risposta ad impulsi interni o esterni consci o inconsci) in termini di *peso*, *spazio*, *tempo* e *flusso* (il peso ci dà informazioni sul "che cosa", lo spazio sul "dove", il tempo sul "quando" e il flusso sul "come"). Individua inoltre anche 2 qualità per definire 2 estremi di uno spettro di possibilità per ogni *Effort*, descrivendo anche il modo in cui ciascuna qualità può manifestarsi.

L'elemento del *peso*, definito come *forte* o *leggero*, è collegato alla sensazione fisica del corpo stesso (la pelle, i muscoli, letteralmente la sostanza della materia, sia a livello della superficie o della profondità del corpo), e al senso del tatto (cfr. anche Lesage, 1996). Laban suggerisce che è connesso all'*intenzione* di fare qualcosa con il corpo; di solito questo qualcosa è fatto in relazione agli altri, che possono essere disponibili o no alle intenzioni agite nei loro confronti. L'elemento del peso, è inoltre connesso alla sensazione di "essere attivi", alla capacità di avere un impatto, così come a quella di esistere con una forma. Un senso di presenza tridimensionale fornisce un luogo dal quale sentire (nel senso di percepire), vedere, o pensare. Per tale ragione questo *Effort* è da considerare di centrale importanza.

L'elemento dello *spazio* è collegato all'attenzione verso il mondo esterno, ad una prospettiva, ad un particolare punto di vista, esso coinvolge l'aspetto *mentale* della personalità attraverso uno sguardo attento a ciò che ci circonda; il *focus* può essere *diretto* (o monofocale) o *indiretto* (o multifocale). È importante differenziare il concetto di *spazio* in quanto "*forma assunta, spazio occupato*" e quindi "for-

³⁶ Il termine "cinetico" (così come cinesfera o "chinesfera") derivano dal Greco *kinesis*, che significa "movimento". La parola "cinestesia" ha la stessa radice ma è formata da due termini: *kinesis* movimento e *aithesis* sensazione; esprime la sensibilità diffusa che permette l'integrazione delle sensazioni provenienti dalle differenti regioni corporee e che è connessa alla "coscienza di sé".

³⁷ È importante sottolineare ancora una volta che, se si pensa di utilizzare il sistema di osservazione di Laban, è necessario essere in grado di padroneggiare i diversi fattori motori e i loro significati attraverso la loro conoscenza esperienziale per potere creare il collegamento tra "il pensare in movimento e il pensare in parole" (cfr. Govoni, 1998).

ma del movimento” rispetto al concetto di *Effort* relativo allo *spazio*, cioè alla qualità o alla focalizzazione dell’attenzione verso il mondo esterno.

L’elemento del *tempo* è collegato agli *impulsi*, *alle decisioni*, *ai ritmi*, e *all’espressione* (alla successione di stati e alla loro combinazione che Laban chiama “frasi in movimento”). L’esperienza del tempo rispetto a se stessi, al mondo esterno e agli altri, la comprensione dell’ordine naturale degli eventi e del cambiamento è un aspetto intuitivo inerente all’esperienza umana. All’elemento *tempo* è connessa l’esperienza delle scelte e delle transizioni. In base alla terminologia di Laban, la qualità del tempo può essere *urgente* o *sostenuta* (è simile ai concetti di veloce-lento ma con una sfumatura di senso differente, perché si riferisce maggiormente a stati interni del soggetto).

L’elemento del *flusso* è infine associato alla continuità del movimento (a quanto questo può essere *trattenuto* o *libero*), alla relativa libertà o alle restrizioni nel flusso di respiro e di energia (o “forza vitale”). Questo elemento ha a che fare con il controllare o il lasciarsi andare ai sentimenti, con l’esperienza delle emozioni nel corpo. Ciò che interessa è come il flusso di energia e i sentimenti si aprono verso o si allontanano dalla relazione³⁸. Il *flusso* parla anche più praticamente del grado di controllo o *precisione* del movimento.

Laban sottolinea come certi *Efforts* (diretto, forte, urgente, trattenuto) possono essere descritti come qualità motorie di condensamento, di lotta e creano immagini di opposizione “contro”, mentre altri (indiretto, prolungato, leggero, libero) esprimono qualità “indulgenti” di espansione. Gli *Efforts* si combinano tra loro in maniera diversa da persona a persona, consciamente o inconsciamente, per determinare le qualità di movimento più utili a raggiungere un certo obiettivo o a cambiare comportamento. In ogni caso “qualsiasi sia l’azione e la combinazione di elementi, è l’intero sistema biologico e psichico ad essere coinvolto” (Govoni, 1998, p. 25)³⁹.

Il concetto di “**forma**” (*Shape*) permette di descrivere dove i movimenti attraversano lo spazio e come il corpo si modella in esso ed ha a che fare con il tipo di relazione che l’essere umano stabilisce con l’ambiente. In particolare il *flusso di forma* descrive i movimenti corporei orientati verso di sé e la relazione continuamente in cambiamento delle diverse parti del corpo (per esempio l’aprirsi e il chiudersi, l’allungarsi e il raccorciarsi, i movimenti centripeti o centrifughi).

Ma la forma può assumere anche dei movimenti in relazione allo spazio (**movimenti direzionali**), attraverso cui il corpo stabilisce un ponte tra sé e l’ambiente. I piani dello spazio coinvolti in tali movimenti sono il *piano verticale*, il *piano orizzontale* e il *piano sagittale*.

³⁸ “Come l’acqua, il flusso di movimento è un mezzo universale per sostenere la vita (...). Il flusso di movimento partecipa a tutte le nostre funzioni e azioni; ci scarica da dannose tensioni interiori; è un mezzo di comunicazione tra le persone perché tutte le nostre forme di espressione, come parlare, scrivere e cantare, sono condotte dal flusso del movimento” (Laban, 1948, p. 119).

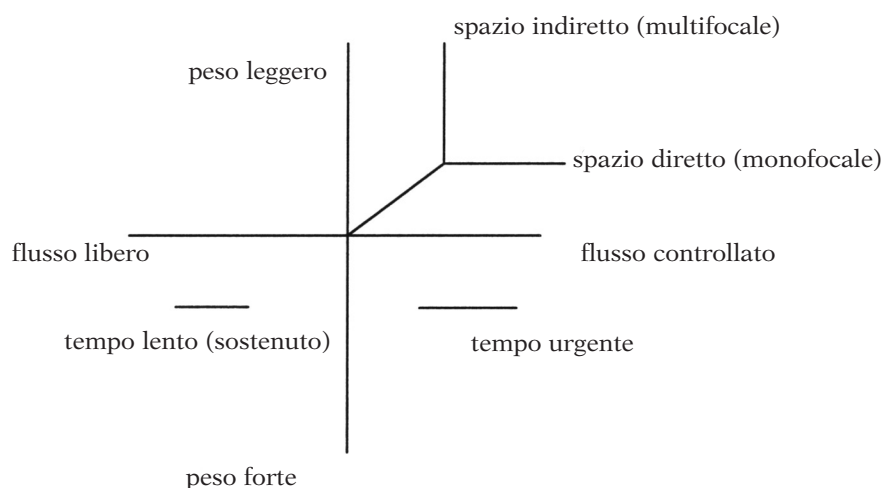
³⁹ È importante sottolineare ancora una volta che se si pensa di utilizzare il sistema di osservazione di Laban è necessario essere in grado di padroneggiare i diversi fattori motori e i loro significati attraverso la loro conoscenza esperienziale per potere creare il collegamento tra “il pensare in movimento e il pensare in parole” (cfr. Govoni, 1998).

Quando non si può ricorrere ad un disegno per descriverli, si utilizzano le seguenti immagini per facilitarne la comprensione: il piano verticale è il “piano della porta”, quello orizzontale il “piano della tavola” e quello sagittale il “piano della ruota”.

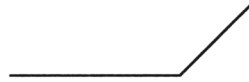
Laban guarda inoltre il corpo in movimento nello spazio operando una distinzione tra lo spazio in generale (considerato nelle sue dimensioni fondamentali) e lo spazio intorno al corpo che chiama *chinesfera* (o “spazio personale”). Questa è costituita dallo spazio sferico attorno al corpo delimitato dalla massima estensione degli arti “senza allontanarsi dal posto che è il punto di sostegno di quando si sta su un piede solo”. Muoversi oltre la chinesfera, in cui si trova il resto dello spazio, significa spostare la chinesfera in uno spazio nuovo. Secondo Laban, la chinesfera resta in un rapporto fisso con il corpo e come una costante viaggia sempre con lui. Nel rappresentare la chinesfera, egli la paragona ad un cubo che circonda il corpo avanti e dietro, destra e sinistra, sopra e sotto. Questo cubo assume la stabilità di un unico punto centrale nel corpo dal quale emana tutto il movimento e attraverso il quale passano tutte le assi. Il modello chinesferico si apre in un’infinità di possibili piani delineati dalle assi che attraversano il corpo dal quel punto centrale e risulta funzionale all’analisi del movimento, in quanto “una descrizione multilaterale del movimento vista da più angolazioni è l’unica che si avvicina alla complessità della realtà fluida dello spazio” (Laban, 1950, p. 17).

A partire dalle proprie teorie, Laban ha elaborato un sistema specifico per la notazione del movimento, una modalità di rappresentazione grafica che ha un suo linguaggio, una sua sintassi ed una sua grammatica ed ha il fine di facilitare la descrizione degli attributi motori e abbreviare il tempo di scrittura. Data la sua complessità riporto di seguito soltanto il *Diagramma degli Efforts* che, comunque, consente già di avere un’idea su come possono essere espresse graficamente alcune delle qualità di cui si è parlato

DIAGRAMMA DEGLI EFFORTS DI LABAN



Sulla base di questo diagramma ogni *Effort* può essere indicato da solo o nelle sue diverse combinazioni con gli altri, per cui ad esempio un “flusso libero” si potrà annotare come segue:



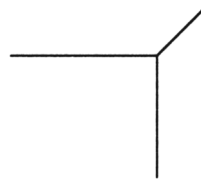
Un “peso forte” si indicherà così:



Ed un “tempo urgente” in quest’altro modo:



Naturalmente sarà anche annotabile ogni possibile combinazione, come ad esempio (per utilizzare quanto già mostrato), un “flusso libero” + un “peso forte” si segneranno così:



È importante sottolineare che si tratta di un piano descrittivo, assolutamente *non giudicante* (sia rispetto a se stessi che agli altri): ogni persona ha un suo stile personale e unico, e il sistema di notazione di Laban serve a conoscere e comprendere le posture, le familiarità e le preferenze di ciascun soggetto osservato (ma anche ad autoservarsi) e, in un’ottica terapeutica o educativa, ad individuare le potenzialità proprie ed altrui.

In tutta la sua opera Laban compie il tentativo di comprendere e analizzare *senza interpretare* il senso del movimento in una prospettiva si può dire “non direttiva” rispetto ai processi soggettivi di rapporto con se stessi e con il mondo⁴⁰. Per tutta la sua vita egli ha focalizzato la sua

⁴⁰ Una tale modalità di approccio al movimento è, a mio parere, molto “pedagogica” in termini moderni: rispettosa delle specificità di ciascuno e non colpevolizzante, si propone nello stesso tempo di offrire a tutti strumenti e chiavi di lettura per consentire un percorso di cambiamento autonomo in funzione delle proprie preferenze e inclinazioni.

Lo stesso Laban sembra esserne consapevole quando afferma: “Noi siamo convinti di riuscire a osservare le persone in modo sufficiente da comprenderle, ma nei fatti siamo influenzati da fattori che deformano ciò che vediamo realmente.

attenzione sul *processo* di movimento come un canale di espressione e comunicazione, un mezzo per lo sviluppo del senso cinestetico e per risvegliare la creatività (non a caso, il suo sistema di analisi fornisce nello stesso tempo una “griglia di lettura” e una “griglia per la creazione”). Profondamente convinto delle interrelazioni tra corpo, stati emotivi e identità, sebbene non abbia promosso uno specifico metodo per il cambiamento, ha mostrato una grande attenzione alle trasformazioni connesse alla consapevolezza di sé ed alla funzione integrativa del movimento: egli stesso affermava che “il potere integrativo del movimento è il valore più importante per l’individuo” (Laban, 1948, p. 112)

L’idea che lo guida in questa prospettiva è quella di sviluppare, tramite il lavoro sul movimento e l’analisi delle sue caratteristiche, la conoscenza di se stessi in modo da scoprire le proprie “affinità” e, senza negarle, arrivare a scoprire se sono una scelta o una riduzione di possibilità al fine di riuscire anche a cambiare *pattern* motori cristallizzati e di trovare nuove strade⁴¹. Il lavoro di Laban è profondamente formativo perché permette di fare l’esperienza del fatto che non si è mai gli stessi (nel tempo e nei contesti) e che la bellezza della vita è scoprire di potere avere “colori differenti”, di reagire agli stimoli interni ed esterni in modi diversi⁴². Certo tutti abbiamo dei *pattern* di movimento che ci sono propri e questo costituisce la nostra individualità, ma è interessante renderli aperti e, nello stesso tempo, più ricchi⁴³. Come rileva Bloom (2006, p. 20) “Il movimento, inteso in senso ampio, è sempre la base del cambiamento. Entrare in contatto con le sensazioni fisiche e il movimento può supportare il riconoscimento di stati psichici e offrire una strada per entrare in relazione con essi in modo da renderli più trasparenti e flessibili”

Laban ha creato un sistema di osservazione che è applicabile a tutti i tipi di movimento, ma soprattutto che “richiede un nuovo modo di pensare, che parta dal sentire il proprio movimento: dove nasce nel corpo, con che qualità, dove va o ci porta nello spazio, a quali stati emotivi, mentali e fisici si collega”(Govoni, 2004, p. 21). In questo senso è importante considerare sia la dimensione del presente che la

Idee preconcepite, false opinioni, un’immaginazione troppo viva, un giudizio a priori, tutto ciò oscura i soli dati di cui disponiamo: il movimento delle persone nel modo in cui è stato spontaneamente effettuato, sia che esso sia produttivo, distruttivo, o comunicativo. Il movimento in se stesso può essere descritto in termini di *effort*, senza pregiudizi né critiche (...) Questa attitudine è importante per l’insegnante: dato che corre il rischio di vedere soltanto un aspetto dei bambini di cui si occupa, può così preservarli dagli inconvenienti di una osservazione incompleta” (1948, p. 121).

⁴¹ Nota Bloom (2006, p. 21): “Nel fare l’esperienza del corpo più profondamente noi costruiamo ponti tra differenti modalità dell’esperienza – cognitiva, sensoriale, affettiva. (...) Possono essere fatti legami tra corpo, mente e sentimenti che aiutano a supportare la consapevolezza di quali parti del Sé sono state abbandonate, di quali modelli si sono radicati”.

⁴² Questa è per Laban la chiave dell’adattamento reciproco, della non ripetizione e della flessibilità. L’aspetto dell’adattamento e del cambiamento riguarda sia la dimensione dello *spazio* (da movimenti più semplici a più complessi, visitando zone dello spazio che normalmente non visitiamo), sia la dimensione della *forma* (esplorando le diverse parti del corpo).

⁴³ “Normalmente si osserva un ventaglio di espressioni di effort assai limitato, benché l’essere umano possieda, almeno fino ad un certo punto, le potenzialità per uno sviluppo completo” (Laban, 1948, p. 122).

dimensione diacronica (quella attraverso cui, nel tempo, abbiamo costruito il nostro modo di “abitare il corpo”); Laban (1950, p. 2) ha scritto che “il movimento è il risultato di uno sforzo in relazione alla valutazione di un oggetto, o uno stato della mente. Le sue forme e i suoi ritmi mostrano l'attitudine del movimento di una persona in una particolare situazione. Può caratterizzare un momentaneo stato d'animo e una reazione, così come caratteristiche costanti di personalità”.

La capacità di conoscersi va di pari passo con la capacità di ascoltarsi nel qui ed ora, per poter essere in grado anche di ascoltare gli altri a livello profondo. Si tratta di un argomento al quale non si pone sufficiente attenzione in campo educativo, ma che è molto sviluppato in ambito terapeutico ed anche (soprattutto per quanto riguarda la dimensione somato-psichica) in DMT.

Ad esempio Escobar (2004, p. 138) sottolinea come “l'autosservazione delle emozioni, delle sensazioni delle risposte corporee e di movimento, ossia la “concentrazione del corpo”, diventano possibili quando il terapeuta crea uno spazio ricettivo e di riflessione per i propri vissuti, ossia il *testimone interno*”⁴⁴; anche da diversi altri autori viene spesso condotta in questo senso una riflessione sul fenomeno del *controtransfert somatico*⁴⁵ o della “*empatia cinestetica*”⁴⁶.

Nell'ambito della DMT si ritiene in proposito che l'essere umano sia in grado di assimilare ciò che avverte nella sua esperienza presente sotto forma di “mimica cinestetica”. In questo modo è in grado di percepire un comportamento in un'azione emotiva dell'altro e di sperimentarla immediatamente all'interno del proprio corpo, proprio attraverso l'empatia cinestetica⁴⁷.

⁴⁴ Il concetto di “testimone interno” deriva dalla disciplina del “Movimento autentico” una forma di Danza Movimento Terapia che affonda le sue radici nella Psicologia Analitica Jungiana. Elaborata negli anni 50 del secolo scorso da M. Whitehouse e ripresa di J. Chodorow e J. Adler, fa riferimento alla capacità (attivata da un *setting* rigoroso e da una forma di “immaginazione attiva”) di sperimentare la possibilità di essere un tutt'uno con il proprio movimento, attenuando la mediazione del pensiero cosciente (cfr. Pallaro, 1999; Adler, 2002).

⁴⁵ Del controtransfert somatico si è parlato all'inizio dell'articolo, ma vorrei riprendere adesso, per chiarire meglio il concetto, quanto dice M. E. Garcia (2004, p. 98) “La capacità di diventare coscienti di quanto ci arriva dall'inconscio somatico di un'altra persona, è in rapporto con la capacità di aprirsi al tipo di conoscenza intuitiva (...) che è possibile soltanto in un uno stato di quiete psichica e fisica. La recettività, il senso di quiete, il respiro ritmico, il peso ben radicato, il libero flusso della tensione, dilatano le barriere e permettono che l'esperienza si manifesti nel corpo”.

⁴⁶ “L'empatia cinestetica” si rifà alla possibilità di dar forma nel corpo a stati affettivi e qualità del movimento del paziente da parte del terapeuta che utilizza nella relazione la consapevolezza cinestetica, la capacità auto percettiva e la comprensione, sentita a livello corporeo, degli stati affettivi interiori del paziente (Govoni, 1998, p. 66).

⁴⁷ Ancora una volta queste considerazioni che derivano dalla pratica clinica in DMT sono state confermate dalle recenti scoperte delle neuroscienze. I “neuroni specchio” sembrano infatti assolvere anche tali funzioni come rilevano Rizzolanti e Sinigaglia (2006, p. 3). “Forme più o meno complicate di imitazione, di apprendimento, di comunicazione gestuale e verbale trovano un riscontro puntuale nell'attivazione di circuiti specchio specifici. Non solo, la nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata a un determinato insieme di aree caratterizzate da proprietà specchio. Al pari delle azioni anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o del disgusto altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte

Il primo a parlare esplicitamente del fatto che imparare a conoscere le proprie specificità e preferenze motorie è fondamentale nella relazione educativa, è stato proprio Laban, che nel 1948 ha pubblicato un libro dal titolo “*Modern Educational Dance*”, in cui esplicita le sue idee sulla funzione formativa della danza moderna nella scuola (supportandole con le proprie teorie e osservazioni sul movimento) ma in cui parla anche, in maniera molto chiara, del ruolo degli insegnanti, dando alcuni consigli pedagogici di grande modernità. Egli ritiene, infatti, che la qualità del movimento dell’insegnante influenzi la classe e che spesso gli *effort* di un docente possono entrare in conflitto con quelli dei suoi alunni, anche perché “i bambini hanno una percezione naturale degli *effort* e rispondono molto rapidamente a questi segni visibili dello stato interiore del loro insegnante. Un docente può dunque apprendere a mettere a frutto un equilibrio d’*effort* appropriato ai bisogni della classe” (Laban, 1948, p. 123)⁴⁸.

Molto interessante in una prospettiva pedagogica è l’osservazione che “ciascun bambino in una classe può essere notevolmente aiutato da un insegnante che osserva i suoi movimenti con uno sguardo comprensivo e senza pregiudizi” (*ibidem*) e che l’obiettivo di tale osservazione è quello di accrescere e arricchire le possibilità di ciascuno attraverso una sorta sia di sintonizzazione, sia di sollecitazione corporea e motoria in controtendenza con quella del bambino (tale per cui, attraverso il proprio comportamento non verbale l’insegnante fa, ad esempio, esplorare la velocità e l’energia a chi ha soprattutto movenze lente e pesanti e, viceversa, consente a chi è di solito molto agitato sul piano cinestetico, di sperimentare la calma e la lentezza)⁴⁹.

Vorrei concludere questo paragrafo proprio con le parole di Rudolf Laban, sia perchè mi sembrano molto belle ed efficaci, sia perchè il suo libro, nonostante la sua importanza educativa, non è stato ancora tradotto in Italiano: “Non si insisterà mai abbastanza sul fatto che

quando siamo noi a provare dolore o disgusto (empatia). Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un *io* senza un *noi*”.

⁴⁸ Laban, prevenendo un “luogo comune” che perdura sino ad oggi, e mettendo in rilievo il rapporto reciproco tra attività che impegnano la mente e attività che impegnano il corpo, sottolinea che “lo studio dell’*effort* non deve riguardare solo il docente di educazione fisica, ma anche i docenti che insegnano materie intellettuali (...) Un insegnante di materie intellettuali deve poter apprezzare gli *effort* espressi attraverso il movimento e un insegnante di danza, deve a sua volta sapere che c’è un *effort* mentale in tutta l’attività” (Laban, 1948, p. 125).

⁴⁹ “Noi non comprendiamo sufficientemente l’importante effetto che l’azione esercita sullo stato d’animo di colui che si muove (...) benché vi siano soltanto 8 azioni d’*effort* di base, è possibile discernere una moltitudine di sfumature diverse tra queste 8 azioni primarie, esattamente come i colori dello spettro possono essere mescolati per produrre sfumature di colori secondari, combinando almeno due colori in proporzioni variabili.

Osservando un bambino, noi vediamo i suoi movimenti cambiare da un *effort* all’altro, qualche volta gradualmente e in modo armonioso, qualche volta bruscamente e senza relazione apparente con il movimento precedente. Questi cambiamenti, o mutazioni, sono importanti perché segnalano la presenza o l’assenza di flusso da un’azione o da uno stato d’animo ad un altro (...) Il brusco cambiamento di un *effort* nel suo esatto contrario segnala una discordanza tra lo stato mentale e quello corporeo del bambino, ma se questa dissonanza è accertata, il bambino potrà essere guidato al fine di apprendere a far uso di transizioni armoniose da un *effort* all’altro” (Laban, 1948, p. 124).

i movimenti sperimentati dal bambino esercitano un'azione sul suo stato d'animo, tale che emozioni differenti possono essere indotte dalle azioni e l'intensità dell'emozione varia in relazione all'intensità dell'azione. Piccoli movimenti involontari del viso e delle mani o di parti isolate del corpo sono rivelatori dello stato mentale del bambino; poiché i piccoli movimenti hanno effetto sullo stato d'animo così come i grandi movimenti, e ciò accade anche per i movimenti eseguiti intenzionalmente nel corso di attività fisiche. È difficile comprendere tutti i significati del movimento ed osservare con esattezza senza una lunga esperienza, ma l'insegnante può cominciare studiando i propri movimenti ed i propri *effort*, il più dettagliatamente ed obiettivamente possibile. L'opinione del docente su se stesso non è sempre affidabile, perché molte abitudini di movimento sono inconsce; è più facile osservare gli altri che correggersi (...) Per questo motivo durante la formazione di futuri docenti sarà necessario assicurarsi che gli studenti siano ben preparati per la vita, perché non devono ricercare semplicemente successi intellettuali e/o *performance* sportive: bisogna che i diversi *effort* dell'uomo, che rappresentano il denominatore comune delle attività mentali e corporee, siano il più ampiamente valorizzati ed esplorati per sviluppare la propria personalità come una totalità compiuta. I docenti saranno meglio attrezzati per permettere ai bambini di diventare contenti di se stessi e delle loro relazioni con gli altri grazie alla comprensione della forza motrice della vita: il movimento (Laban, 1948, pp. 125-126).

4. L'analisi del movimento di J. Kestenberg

Judith Kestenberg⁵⁰ è stata la prima a collegare le teorie evolutive dello sviluppo infantile formulate da Anna Freud (1950, 1957) con la griglia di osservazione del movimento creata da Rudolf Laban. Partendo dalla prospettiva psicoanalitica, le singole fasi dello sviluppo pregenitale (dalla fase neonatale a quella uretrale), attraverso cui il bambino acquista la costanza dell'oggetto, vengono da lei connesse a determinate caratteristiche del movimento e ai processi di sviluppo relazionale descritti da Margareth Mahler (1975). La psicoanalista polacca ha negli anni messo a punto un "profilo di analisi del movimento" da utilizzare nella osservazione dell'interazione e della sintonizzazione madre-bambino: il KMP (*Kestenberg Movement Profile*), derivato dalla LMA (*Laban Movement Analysis*). In tale sistema di osservazione gli schemi motori sono visti come segnali di comunicazione corrispondenti allo stadio evolutivo del bambino, ma sono anche osservati lungo una loro propria linea di sviluppo che influenza, e a sua volta è influenzata, dalle strutture psichiche in interazione. Si tratta di uno strumento molto articolato e complesso, che presuppone approfondite conoscenze sia delle teorie psicoanalitiche sul-

⁵⁰ Judith Kestenberg (1910-1999), neuropsichiatra infantile, psicoanalista nata e cresciuta in Polonia, si trasferisce in USA prima della seconda guerra mondiale. Danzatrice in gioventù, intuisce l'importanza fondamentale di integrare l'osservazione del bambino con l'analisi dei fattori del movimento e comincia le proprie ricerche in questa direzione già a partire dagli anni '50. Dal 1972 al 1990 dirige il Centro per genitori e bambini del Dipartimento di Ricerca sull'Evoluzione del Bambino di Long Island in cui vengono seguite, a scopo preventivo, le famiglie dalla gravidanza della madre fino al quarto anno di vita del bambino (cfr. A. Piccioli Weatherhogg, 1998).

lo sviluppo infantile sia del sistema di analisi e notazione del movimento di Rudolf Laban. Non lo riporterò quindi in queste pagine, ma mi sembra comunque interessante riprendere alcune delle osservazioni in esso contenute come possibili punti di riferimento, anche alla luce di quanto esposto nei paragrafi precedenti

Seguirò pertanto schematicamente le fasi dello sviluppo pregenitale⁵¹ indicando per ciascuna le principali caratteristiche e qualità del movimento infantile individuate da Judith Kestenberg (1975); esse sono le seguenti:

1. fase neonatale
2. fase orale
3. fase anale
4. fase uretrale

1. Nella fase neonatale il bambino è un essere che desidera conoscere il mondo ma i suoi *pattern* di movimento sono primordiali e limitati. Egli ricerca ciò che può soddisfare i suoi bisogni dividendo la realtà in due categorie: piacevole/spiacevole. Andando verso gli stimoli piacevoli il bambino sperimenta l'espansione del corpo e ritraendosi da quelli spiacevoli, il suo "restringimento". Secondo la Kenstenberg egli esercita così il "flusso di tensione e di forma": il primo da libero diviene controllato, il secondo va dal crescere al decrescere della forma del corpo. Il flusso della forma esprime la modalità di relazione affettiva con l'ambiente.

La madre "sufficientemente buona" (Winnicott, 1971) può imparare dal suo bambino e permettere al bambino di imparare da lei: quando egli "cresce" verso di lei, ella fa altrettanto, con flusso libero e con un tempo sostenuto; quando egli si ritrae un poco, anche lei si fa indietro, con un flusso tenuto e uniforme. Entrambi sentono reciprocamente i propri ritmi attraverso il proprio corpo e apprendono a sintonizzarsi (cfr. Stern, 1985).

Con questa prospettiva relazionale sembra consuonare Aucouturier (2005, p. 36) quando afferma: "alla nascita nel neonato non predomina l'azione ma il movimento su base riflessa che ne evidenzia i ritmi e i processi biologici. È proprio sulla base di questi movimenti, originati dai bisogni e a loro volta origine di tensioni e dolori, che la madre induce un processo di interazioni e trasformazioni reciproche, attenuando la "mancanza interna" provocata da sensazioni spiacevoli. (...) La madre che dà al bambino il potere di agire su di lei, gli permette di vivere il piacere dell'azione e il piacere delle sue manifestazioni interne. (...). Il successo dell'azione condiziona l'evoluzione del bambino ed è indissolubilmente legato al piacere che prova la madre nel riceverla. Soltanto un ambiente malleabile e trasformabile garantisce infatti l'evoluzione del bambino. Sembra che questo processo possa valere durante tutta la vita".

2. La fase orale (dalla settima settimana ai 16 mesi) si contraddistingue per il ritmo della suzione in un primo momento e, successivamente, del mordere. La suzione è accompagnata da movimenti di espansione e restringimento che vanno di pari passo con il respiro e

⁵¹ La durata di ciascuna fase è comunque solo indicativa in quanto può variare da bambino a bambino in funzione della maturazione biologica, dell'ambiente sociale, della durata dell'allattamento, etc.

sono basati sul passaggio omogeneo dal flusso libero al flusso tenuto. Il ritmo orale non è usato solo per succhiare, ma anche per toccare, lisciare, aprire e chiudere le mani e per le prime vocalizzazioni ripetitive. Il bambino in questo periodo acquisisce una discreta padronanza del flusso di tensione e di forma e comincia a crearsi una primordiale immagine corporea che inizialmente include anche la madre (fase simbiotica della Mahler). In psicoanalisi questa viene definita la fase del “narcisismo primario” in cui il bambino sente di far parte di un tutto e, secondo Francois Dolto (1984), è in tale fase che si elabora la consapevolezza di avere un corpo della specie umana (e non ad es. di cavallo o di topo...) ⁵².

Il *pattern* del movimento è quello del prendere e del lasciare (dalla contemplazione delle proprie mani, il bambino passa al loro uso afferrando e rilasciando gli oggetti nel mondo esterno) ⁵³. Egli va, inoltre, sempre più perfezionando l'approccio con lo spazio che da caotico e casuale si differenzia in movimenti volti a stabilire i confini del suo corpo (che gli permetteranno di acquisire la costanza dell'oggetto e la differenziazione del sé dalla madre). Il bambino incontra la madre sul piano orizzontale della comunicazione, sa prendere e dare e sa utilizzare i modelli della canalizzazione (attraverso lo sguardo fisso in una direzione e flusso uniforme), e della flessibilità, (variando il flusso di tensione, lasciando correre lo sguardo verso gli oggetti che lo circondano) ⁵⁴. La padronanza del flusso di tensione consente al bambino di cambiare posizione da solo, di voltarsi sulla schiena o sulla pancia e, man mano che espande la gamma delle sue esperienze motorie, egli si appropria di nuove forme di relazione non soltanto tra le parti corporee, ma anche con lo spazio e con gli oggetti nello spazio.

3. La fase anale (dai 16 ai 30 mesi) è caratterizzata dal ritmo del premere e del controllo della forza. Il bambino ha acquistato una certa padronanza muscolare che gli permette di regolare il flusso della tensione da tenuto a libero, avvicinandosi e allontanandosi dagli oggetti, di sollevarsi, passando dalla posizione orizzontale a quella eretta, e di sedersi ⁵⁵. La parte inferiore del corpo acquista importanza come stabilizzatore del corpo: divenuto “bipede” il bambino si estende e si allunga nel piano verticale, così rafforza la parte centrale del corpo e usa mani e braccia da una base ben definita. Egli inoltre control-

⁵² Nonostante ciò in questo stadio, che comprende quasi tutta la fase orale, non si può dire che il bambino percepisca il suo corpo come un'unità sia perché si sente parte del corpo di sua madre e sente come suoi gli organi materni (ad es. il seno), sia perché avverte tutto questo insieme come parti situate in un ordine profondamente disperso.

⁵³ È possibile affermare che, guardandosi le mani e muovendole davanti agli occhi, il bambino entra anche in relazione con lo spazio. Le mani diventano molto importanti per lui, mediatrici tra il mondo del “non me” e se stesso.

⁵⁴ Questi due modelli fondamentali sono considerati, nel KMP, precursori degli *Efforts*.

⁵⁵ A volte, la fase propriamente anale, comincia con la individuazione ed elezione da parte del bambino di un suo “oggetto transazionale” (Winnicott, 1971). L'uso di questo oggetto aiuta il bambino a conservare il “senso” delle varie parti corporee e dell'integrità del suo corpo, anche quando si trova sdraiato nel lettino e stà per addormentarsi: una condizione in cui perde compattezza e solidità, tipica dell'immagine corporea di questa fase.

la la tensione muscolare per comunicare, per allontanarsi e per avvicinarsi alla madre, per prendere e lasciare andare gli oggetti (compaiono i gesti deittici)⁵⁶. La costanza dell'oggetto è ora accompagnata dalla costanza di peso, dalla capacità di rappresentare un sé stabile. Il bambino impara a modulare la sua forza, a prendere oggetti piccolissimi con estrema leggerezza, a mantenere una tensione costante per portare a compimento azioni importanti. Anche il rapporto con lo spazio è più complesso e differenziato; la capacità manipolativa si accompagna con la capacità di esplorare i piani dello spazio e di raggiungere le mete prefissate. Egli diviene esperto nel *modellare forme di movimento* nel piano orizzontale e nella direzione verticale.

In questa fase il bambino scopre e sperimenta la propria autonomia e accede alle *opposizioni binarie* che serviranno da base al funzionamento del pensiero. È il periodo dei giochi interminabili con i contrari: aprire/chiudere una porta, accendere/spegnere la luce, prendere/gettare un oggetto⁵⁷, avvicinarlo/allontanarlo, trascinarlo avanti e indietro (cfr. anche Schott – Billmann, 1994)

4. La fase uretrale (tra fase anale e fase fallica, coincide circa con il 2° anno e mezzo)⁵⁸ è caratterizzata dalla fluidità, dalla capacità di transitare delicatamente da un flusso di tensione tenuto ad uno libero, dalla graduale crescita e scomparsa della tensione. L'aspetto preminente è la capacità di muoversi, spostarsi, camminare. Il bambino comincia a perdere l'allineamento solidamente verticale della fase precedente e la sua immagine corporea cambia grazie anche alla possibilità di oltrepassare i confini del proprio corpo attraverso il movimento nello spazio. La staticità e la stabilità della fase anale si modula e si trasforma in una percezione dinamica del sé che porta il bambino a scoprire il piano sagittale, il piano della locomozione. Accade però spesso che nel correre in avanti si perde (nel senso che "perde se stesso") ed ha bisogno della madre per fermarsi, per essere contenuto, per ristabilire i suoi confini corporei attraverso il contatto fisico. Madre e bambino sviluppano in questa fase un sistema di *mobilizzazione-contenimento* che incorpora il precedente sistema di *prendere-lasciare* e di *stabilizzare-mobilizzare*.

5. Alcuni esempi

Anche nell'osservare le caratteristiche del movimento è necessario fare attenzione al contesto in cui tale osservazione si svolge⁵⁹ e al campo relazionale in cui si è inclusi (Corrao, 1986).

Soprattutto nel caso di bambini piccoli che non presentano particolari problemi è importante collegare ciò che accade ad uno spazio, ad un tempo, ad un'attività, agli altri soggetti presenti (adulti e/o bambini) ed alle loro relazioni; nei primi anni di vita, infatti, l'immagine

⁵⁶ Il termine *deissi* deriva dal greco *deiknymi* che significa "indicare". I gesti deittici sono infatti : mostrare, dare, indicare; nello scambio comunicativo, designano con evidenza qualcosa all'interno del contesto in cui sono prodotti.

⁵⁷ Si veda in proposito il famoso "gioco del rocchetto" osservato da Freud (1920).

⁵⁸ Si parla di fase uretrale perché la si collega al fatto che di solito, dopo aver appreso a controllare la funzione anale, il bambino impara a regolare la funzione della minzione.

⁵⁹ Ogni azione è sempre situata in un contesto e acquista significato solo in relazione con esso (cfr. Bateson, 1972).

corporea non è ancora stabile e, benché siano già presenti a partire dal primo anno preferenze e caratteristiche motorie, i cambiamenti e le trasformazioni nell'uso del corpo e dello spazio possono essere rapidissimi e sono comunque molto influenzati dal contesto.

Riporto quindi in questo paragrafo una griglia di osservazione del comportamento non verbale da me elaborata riprendendo e adattando anche alcune delle griglie attualmente circolanti all'interno delle varie scuole di formazione in Danza Movimento Terapia⁶⁰, sottolineando che attraverso la sua compilazione si fa solo una "fotografia del qui ed ora" e che sono necessarie osservazioni sistematiche nel tempo per poter individuare *pattern* di movimento specifici di ciascun soggetto.

In DMT le griglie sono strumenti costruiti *ad hoc* (in funzione degli obiettivi di lavoro, del tipo di utenza, etc.) anche se la maggioranza di esse fa riferimento a teorie condivise ed al sistema di osservazione e analisi di Rudolf Laban (cfr. par. 3). Alle griglie (o "schede") di solito si aggiungono protocolli scritti che, coerentemente con la prospettiva psicodinamica adottata, vengono stilati dopo l'osservazione, per consentire nel presente lo stato di ascolto profondo e di attenzione di cui si è parlato nelle pagine precedenti. Talvolta si utilizza anche il sistema di notazione grafica di Laban (a vari livelli di complessità) e, quando possibile e soprattutto nel caso di interventi di danzaterapia, si effettuano anche alcune videoregistrazioni durante il percorso, per un'analisi del movimento e della qualità delle relazioni *in itinere* e per documentare l'esperienza.

Griglia di osservazione del comportamento non verbale del bambino

1. Cosa ti colpisce per prima? Qual è la tua impressione generale?

2. Corpo

- Parti del corpo che si muovono principalmente
- Attitudine del corpo
- Simmetria/asimmetria
- Tono muscolare
- Organizzazione del corpo (coordinamento)
- Uso del centro e della periferia
- Percezione del peso
- Inizio del movimento, parti del corpo che guidano
- Presenza/assenza di "auto-toccamento"
- Qualità della respirazione

3. Spazio

- Uso generale dello spazio
- Chinesfera
- Livelli dello spazio
- Piani dello spazio

⁶⁰ Esiste dal 1997 l'Associazione Professionale Italiana di Danzamovimentoterapia (APID) che ha un regolamento, un codice etico e dei precisi standard formativi (www.apid.it). Vi afferiscono tutte le scuole di formazione che sul territorio nazionale presentano i requisiti richiesti e ne fanno parte (attraverso l'iscrizione al registro dei Danza Movimento Terapeuti) tutti coloro che hanno portato a termine il percorso formativo di una delle scuole riconosciute.

4. Qualità del movimento

- Flusso
- Spazio
- Peso
- Tempo

5. Aspetti temporali

- Preparazioni
- Transizioni
- “Frase” in movimento
- Accentuazione del movimento

6. Azioni

- Gesti
- Preferenze
- Assenze

7. Relazioni

- Interazioni con l'adulto
- Interazioni con gli altri membri del gruppo
- Interazioni con i materiali

Oltre alla griglia, che si compila di solito in un tempo di osservazione piuttosto lungo e in relazione a diversi generi di attività, riporto anche un brevissimo stralcio di “osservazione del movimento” di P., un bambino di 2 anni e mezzo osservato in uno spazio all'aperto di un asilo nido comunale intorno alle 11 del mattino durante il gioco libero insieme ad altre tre bambine del “gruppo dei grandi”⁶¹.

P. mi appare molto alto per la sua età e piuttosto corpulento. Avanza nello spazio apparentemente con un equilibrio instabile, utilizzando un peso leggero ed un flusso trattenuto; la sua chinesfera è piccola, ristretta. Si mantiene principalmente sul piano verticale e sembra tutto intento a compiere dei tragitti da una casetta di legno ad un angolo del giardino con un movimento diretto e trasportando qualcosa piuttosto rapidamente. Le tre bambine “giocano a far finta” dentro la casetta in maniera molto rumorosa. P. gravita intorno a loro ma non si unisce al gioco. Mi avvicino e gli chiedo se posso aiutarlo a trasportare “... ?” – P. mi dice che sta costruendo una casa per un leone feroce, mi accorgo che ha una mano piena di terra e foglie mentre l'altra è abbandonata lungo il fianco (c'è una palese asimmetria del corpo che appare molto più attivo e tonico sul lato dx). Non mi guarda negli occhi (tiene lo sguardo obliquo, orientato verso il basso) ma, dopo aver depositato la terra in un angolo ed essere restato per breve tempo in una posizione raccolta, si allunga verso di me, mi prende per mano e mi porta con sé verso la casetta. Sono stupita dall'immediatezza del contatto, che sem-

⁶¹ Ho condotto l'osservazione su richiesta delle educatrici di riferimento e di una zia di P., preoccupate per i “comportamenti bizzarri” del bambino e per il suo apparente evitamento del contatto fisico accanto ad un uso del linguaggio verbale precoce ed elaborato. Prima di compiere l'osservazione mi ero presentata ai bambini della sezione di P. come un'amica delle maestre ed avevo un po' scherzato e giocato con loro per “rompere il ghiaccio”.

bra “liberare” il flusso di movimento di P. che comincia ad agitare le braccia e a scuotere la testa durante il tragitto (continua a non guardarmi). La mano che tiene la mia non si chiude (e la “stretta” è molto ipotonica), tanto che ad un certo punto devo afferrarla io perché scivola via...

Dallo stralcio, e da quanto esposto finora, emerge quanto possa essere significativa per educatori e insegnanti un’osservazione centrata sulla descrizione di posture, movimenti e stati corporei, per prendere consapevolezza del significato della corporeità (sia sul piano dell’identità personale, sia su quello relazionale, comunicativo ed espressivo) e per avere a disposizione una maggiore gamma di conoscenze e informazioni al fine di attuare interventi educativi mirati ai bambini nella loro “totalità somato-psichica” (e quindi più attenti alle loro specificità e maggiormente efficaci).

In conclusione segnalo alcuni testi che possono essere utili, oltre a quelli citati, per chi fosse interessato a condurre ulteriori approfondimenti personali:

- Belfiore M., Colli L.M. (a cura di) (1998), *Tra il corpo e l’Io, L’arte e la danza-movimento terapia ad orientamento psicodinamico*, Quaderni di Art Therapy Italiana, 1, Pitagora Editrice, Bologna.
- Bellia V. (2000), *Danzare le origini*, Ma.Gi, Roma.
- Bellia V. (2001), *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzaterapia*, Franco Angeli, Milano.
- Benenzon R. (1969), *Manuale di Musicoterapia*, trad. it. Borla, Roma, 1988.
- Bowlby (1988), *Una base sicura*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1989.
- Bruner J.S. (1975), “Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica”, trad. it. in Camaioni L. (a cura di) *Sviluppo del linguaggio e interazione*, Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 211-225.
- Bruner J.S., Sherwood V. (1981), “Pensiero, linguaggio e interazione nell’infanzia”, trad. it. in V. Ugazio (a cura di) *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1988, pp. 72-100.
- Bruner J. (1995), “Costruzione di sé e costruzione del mondo”, trad. t. in Sempio Liverta O., Marchetti A., a cura di, (1995) *Il pensiero dell’altro*, Cortina, Milano, pp. 125-162.
- Casini Ropa E. (1990), *Alle origini della danza moderna*, Il Mulino, Bologna.
- Chodorow J. (1991), *Danza-terapia e psicologia del profondo*, trad. it., RED, Como, 1998.
- Cerruto E. (1994), *A ritmo di cuore. La danza terapeutica*, Xenia, Milano.
- Fux M. (1981-1996), *Frammenti di vita nella Danzaterapia*, trad. it., Ed. Del Cerro, Pisa 1999.
- Gennaro A., Bucolo G. (2006), *La personalità creativa*, Laterza, Bari.
- Lecoq J. (1979), *Il corpo poetico*, trad. it. Ubulibri, Milano, 2000.
- Lurçat L. (1976), *Il bambino e lo spazio. Il ruolo del corpo*, trad. it. La Nuova Italia, Sacandicci (FI), 1980.
- Macaluso C., Zerbeleni S. (1999), *La danzaterapia*, Xenia, Milano.
- Naccari A.G. (2004) *Le vie della danza*, Morlacchi, Perugia.

-
- Naccari A.G. (2006), *Persona e movimento*, Armando, Roma.
- Puxeddu V. (1996), "Introduzione alla danza terapia", in *Chorégraphie, Studi e ricerche sulla danza*, n. 7, anno IV, Ed. Di Giacomo, Roma.
- Puxeddu V. (1999), "Danzamovimentoterapia integrata e autismo infantile: aspetti metodologici e applicativi", in Atti del Convegno *Le Artiterapie e le psicosi*, Centro Studi Danza e Movimento, Firenze, pp. 71-90.
- Ricci Bitti P.E. (a cura di) (1998), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- Romano C. (1988), *Corpo itinerario possibile*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- Sachs C. (1933), *Storia della danza*, trad. it., Il Saggiatore, Milano, 1994.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1973), *Change*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1974.

Testi citati

- Adler J. (2002), *Il corpo cosciente. La disciplina del movimento autentico*, trad. it. Astrolabio, Roma, 2006.
- Adorisio A., Garcia M.E. (a cura di) (2004), *APID – Danza Movimento Terapia. Modelli e pratiche nell'esperienza italiana* Ma.Gi., Roma.
- Ajuriaguerra J. de (1971), *Manuale di psichiatria del bambino*, trad. it. Masson, Milano, 1979.
- Anzieu D. (1985), *L'io-pelle* trad. it., Borla, Roma, 1987.
- Anzieu D. (1990), *L'epidermide nomade e la pelle psichica*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1992.
- Argyle M. (1978), *Il corpo e il suo linguaggio*, trad. it., Zanichelli, Bologna, 1986.
- Aucouturier (2005), *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria* trad. it., Franco Angeli, Milano, 2005.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Adelphi, Milano, 1984.
- Belfiore M., Colli L.M. (a cura di) (1998), *Dall'esprimere al comunicare*, Quaderni di Art Therapy Italiana, 2, Pitagora Editrice, Bologna.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, trad. it., Armando, Roma, 1973.
- Bloom K. (2006) *The embodied self*, Karnac, London.
- Bonamino V., Iaccarino B. (a cura di) (1984) *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bick E. (1964), "Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico", in Bonamino V., Iaccarino B. (a cura di) (1984), op. cit., pp. 70-90.
- Bick E. (1968), "L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali", in Bonamino V., Iaccarino B. (a cura di), (1984), pp. 90-96.
- Changeux J.P. (1983), *L'uomo neuronale*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1990.
- Changeux J. P., Ricoeur P. (1998), *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Chodorow J. (1991), *Danza-terapia e psicologia del profondo*, trad. it., RED, Como, 1998.
-

- Corrao F. (1986), "Il concetto di campo come modello teorico", in *Gruppo e Funzione Analitica*, anno VI, n.1, pp. 9-21.
- Coste J.C. (1977), *La psicomotricità*, trad. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1981.
- Damasio A. (1994), *L'errore di Cartesio*, trad. it. Adelphi, Milano, 1995.
- Damasio A. (1999), *Emozione e coscienza*, trad. it. Adelphi, Milano, 2000.
- Dolto F. (1984), *L'immagine inconscia del corpo*, trad. it. RED, Como, 1996.
- Ekman P., Friesen W.V. (1969), "The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding", *Semiotica*, 1, pp. 49-98.
- Escobar T. (2004), Dare forma, in Adorisio, Garcia., a cura di, op. cit., pp. 137-146.
- Freud A. (1950), "Osservazioni sullo sviluppo infantile", in Bonamino V., Iaccarino B., a cura di, 1984, op. cit., pp. 41-57.
- Freud A. (1957), "Il contributo dato dalla psicoanalisi alla osservazione diretta dei bambini", in Bonamino V., Iaccarino B., a cura di, 1984, pp. 57-63.
- Freud S. (1920), *Al di là del principio del piacere*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1975.
- Freud S. (1923), *L'Io e l'Es*, trad. it. in Opere, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Galimberti U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Garcia M.E. (2004), "Essere uno", in Adorisio, Garcia (a cura di), op. cit., pp. 91-104.
- Garcia M.E. Plevin M., Macagno O. (2006), *Movimento creativo e danza*, Gre-mese Editore, Roma.
- Govoni R.M. (1998), "Danza: linguaggio poetico del corpo e strumento di cura", in Belfiore, Colli (a cura di), 2, op. cit. pp. 59-76.
- Govoni R.M. (2004), Introduzione all'analisi del movimento, in Adorisio, Garcia (a cura di), op. cit., pp. 21-31.
- Harris P. (1989), *Il bambino e le emozioni*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1991.
- Kestenberg J.S (1975), *Children and parents: psychoanalytic studies in development*, Jason Aronson, New York.
- Kestenberg J.S., Buelte A. (1977), "Prevention, infant therapy and treatment of adults: toward understanding mutuality", in *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 6, pp. 338-367.
- Klein M. (1946), "Note su alcuni meccanismi schizoidi", in Klein M. (1921-1958) *Scritti*, Boringhieri, trad. it. Torino, 1994, pp. 409-434.
- Klein M. (1952), "Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita", in Klein M. (1921-1958), op. cit., pp. 494-525.
- Laban R. (1948), *Modern Educational Dance*, Macdonald & Evans, London, II ed. 1963.
- Laban R. (1950), *L'arte del movimento*, trad. it. Ephemeria, Macerata, 1999.
- Lesage B. (1996), "Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?", in *Danse-Therapie*, N 2/4 – pp. 97-101.
- Lowen A. (1958), *Il linguaggio del corpo*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1985.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1989.

- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Morin E., (1986), *La conoscenza della conoscenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1989.
- Pallaro P. (a cura di) (1999), *Movimento autentico*, Cosmopolis, Torino.
- Piaget J. (1946), *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Piaget J., Inhelder B. (1966), *La psicologia del bambino*, trad. it. Einaudi, Torino, 1970.
- Piccioli-Weatherhogg A. (1998), "Al di là delle parole. L'osservazione del movimento nella danza-movimento terapia attraverso le linee evolutive. Il contributo di J.Kestenberg", in Belfiore, Colli, (a cura di), 2, op. cit. pp. 77-97.
- Rizzolanti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari, 1993.
- Schore A.S. (1994), *Affect regulation and the origin of the Self: the neurobiology of emotional development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Schott-Billmann F. (1994), *Quand la danse guerit*, La Recherche en danse, Paris.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Wallon H. (1972), *L'origine del carattere nel bambino*, trad. it. Editori Riuniti, Roma, 1974.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971.
- Winnicott D.W. (1958), *Dalla Pediatria alla Psicoanalisi*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1975.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Armando, Roma, 1974.
- Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. Armando, Roma, 1974.
- Zani B., Selleri P., David D. (1996), *La comunicazione*, NIS, Roma.

INDICE

Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del "punto di vista" <i>Anna Bondioli</i>	5
---	---

PARTE PRIMA – OSSERVAZIONE E INTERPRETAZIONE

1. "Aperto domani". Riflessioni sull'estensione dell' <i>Infant Observation</i> in altri contesti <i>Daniela Scotto di Fasano</i>	23
2. Osservare il bambino, pensare lo studente. Riflessioni sul contributo di D. Scotto di Fasano <i>Sara Micotti</i>	47
3. L'osservazione della sezione: il bambino nel contesto <i>Valerio Ferrari</i>	51
4. Osservazioni sull'osservare. Riflessioni sul contributo di V. Ferrari <i>Egle Becchi</i>	71
5. Osservare il gioco simbolico ai suoi esordi: rilevare indizi e negoziare significati <i>Donatella Savio</i>	77
6. Osservazione e negoziazione di significati. Riflessioni sul contributo di D. Savio <i>Anna Bondioli</i>	91
7. Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini <i>Elena Mignosi</i>	97

PARTE SECONDA – PISTE DI ANALISI E DI RICERCA

8. Modalità di gestione del gruppo classe e forme del coinvolgimento <i>Gabriella Nigito</i>	127
9. Per un'osservazione multifocale. Riflessioni sul contributo di G. Nigito <i>Anna Bondioli</i>	145

INDICE

10. L'attività negoziata: microanalisi di situazioni osservate <i>Antonio Gariboldi</i>	149
11. Mosse pedagogiche di primo e secondo livello. Riflessioni sul contributo di A. Gariboldi <i>Monica Ferrari</i>	161
12. Valutazione formativa e studio della quotidianità infantile in scuole a orientamento agazziano <i>Monica Ferrari con Giuseppina Tucciarone e Elisabetta Fappani</i>	167
13. Valutare e restituire. Riflessioni sul contributo di M. Ferrari con G. Tucciarone e E. Fappani <i>Daniele Pitturelli</i>	199