

COLLANA DI SAGGI PEDAGOGICI

diretta da Epifania Giambalvo

6

Ringrazio la Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer che mi ha dato la possibilità di pubblicare questo libro in una delle sue collane; rivolgo inoltre un ringraziamento speciale a Fanny Giambalvo, che ha creduto nel mio lavoro e mi ha affettuosamente incoraggiato e sostenuto durante il percorso della sua elaborazione.

ELENA MIGNOSI

LA FORMAZIONE DEI FORMATORI
E LA DANZAMOVIMENTO TERAPIA

EDIZIONI
DELLA FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

© 2008 Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer»

www.fazio-allmayer.it

*Agli studenti e ai docenti con cui ho avuto il piacere
di condividere una straordinaria esperienza formativa*

INTRODUZIONE

Nelle scuole e nelle Università del mondo occidentale vige, in maniera più o meno esplicita e più o meno categorica (in connessione alla storia dei modelli formativi dei vari paesi), una “gerarchia dei saperi” che pone al vertice più alto le discipline intellettuali, legate al pensiero astratto, in una posizione inferiore i linguaggi artistico-espressivi e, alla base, la dimensione corporea (si pensi alla bassa considerazione che ha in Italia, ad esempio, l’educazione fisica, rispetto sia alle ore di insegnamento sia alla sua funzione formativa)¹. Come sottolinea Gardner (1983, p. 228) “Nella nostra tradizione culturale recente c’è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte ma-

¹ All’educazione fisica viene attribuito, nel nostro Paese, il ruolo di “mantenimento della salute” (concezione igienistica), di allenamento alle regole e alla disciplina (concezione sportivo-competitiva), di sfogo delle tensioni e di distensione (concezione ricreativa). Basti pensare a come, a dispetto di quanto enunciato dalle indicazioni ministeriali e dai vari “Programmi” per i diversi gradi di istruzione, gli insegnamenti relativi alla dimensione corporea siano stati confinati nella prassi, dagli ordinamenti legislativi, ai margini dei curricula formativi. L’educazione corporea nella scuola dell’infanzia e nella primaria di primo grado viene di solito accorpata ai “linguaggi non verbali” e proposta dagli stessi insegnanti curricolari che, a loro volta, non hanno seguito nel loro percorso universitario alcuna formazione specifica; nella scuola primaria di secondo grado e nella secondaria l’educazione fisica è prevista soltanto per 2 ore la settimana e relegata, di solito, alla fine della giornata scolastica. La formazione dei docenti di educazione fisica, assegnata alle Facoltà di Scienze Motorie (collegate nella maggior parte dei casi, alle Facoltà di Medicina), ha, inoltre, un’impostazione prevalentemente anatomico-fisiologica. Per quanto riguarda l’Università, nelle Facoltà di Scienze della Formazione i corsi relativi alla corporeità sono pressoché inesistenti, o vengono proposti tramite lezioni tradizionali in assetto frontale.

nifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio tra "mentale" e "fisico" si è associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto". Parallelamente, nella società dei consumi e della cultura di massa il corpo viene iperinvestito, ma solo su un piano dell'immagine, della sua apparenza in funzione di canoni estetici prestabiliti, "tirannicamente" validi per tutti, "congelati" sull'idea di una perenne giovinezza, ed estranei, quindi, alla dimensione soggettiva ed esistenziale; "l'epoca contemporanea rilancia la corporeità, il suo linguaggio e la sua immagine come qualcosa di completamente estraneo alla coscienza critica. Il corpo diviene un oggetto che si mostra esternato in vetrina, un bene di consumo, di reificazione e di falsificazione su cui lavora, quasi esclusivamente, il sistema della moda e della pubblicità. Un corpo confezionato che non coincide più con noi stessi poiché non ci rappresenta per quello che realmente siamo/vogliamo (...). Un corpo che espone una bellezza artificiale, artefatta, innaturale, inverosimile" (Mariani, 2004, p. 10)².

L'essere umano è però un'unità somato-psichica: accanto agli studi ed alle riflessioni in ambito filosofico, psicologico e psicoanalitico, in tempi recenti anche numerose ricerche nel campo delle neuroscienze hanno 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...); ne consegue quindi che le "immagini" a loro

² Rileva in proposito NACCARI (2006, p. 39) "Ci si preoccupa di come si appare, costringendosi a faticosi *tour de force* in palestra e ci si sottopone a improbabili e talora invasivi trattamenti estetici (...) Ma dietro corpi sempre più palestrati si nasconde un io sempre più *minimo*, insicuro, fragile, poco strutturato, poco critico, superficiale come la superficie dello specchio con cui si identifica".

volta hanno una influenza diretta sullo stato dell'organismo e, d'altro canto, che lo "stato emotivo del corpo" influenza i processi cognitivi (Damasio 1994; Changeux, Ricoeur, 1998).

La non scissione dalla propria unitarietà psicofisica (da quello che gli anglosassoni chiamano "*the embodied self*") è una condizione indispensabile per riuscire a "percepire" se stessi, per "riconoscersi" e per avere con gli altri una "relazione vivificante" (Winnicott, 1958, 1965), ma ha bisogno di esperienze che coinvolgano in maniera globale e che attivino momenti di riflessione e di contatto con la propria interiorità e con la dimensione immaginativa.

È allora necessario che vengano ricreati spazi e occasioni di "integrazione" e di consapevolezza rispetto a se stessi e al proprio modo di stare nel mondo (per percepirlo come "attivo" e per non subire stimoli, richieste, bisogni imposti ed estranei a sé) e che le istituzioni formative diano il loro contributo nel promuovere un cambiamento che è insieme culturale ed etico-politico. In questo senso è di particolare importanza il coinvolgimento di quelle Facoltà universitarie deputate alla formazione di futuri educatori ed insegnanti perché si attivi un "circuito virtuoso" che porti ad un generalizzato rinnovamento all'interno delle istituzioni scolastiche ed educative. Parallelamente vanno incrementati per i docenti corsi di "formazione in servizio" (centrati su percorsi teorico-espereziali e riflessivi) che, colmando le lacune della formazione di base, diano luogo ad apprendimenti significativi sia sul piano personale che sul piano professionale.

Un ambito privilegiato in cui attivare e accompagnare processi di crescita e di cambiamento è quello dei linguaggi artistici, in quanto "veicolatori" di un'esperienza connotabile come creativa, immaginativa, corporea, espressiva, comunicativa, estetica e relazionale (*si veda infra, cap. 1.4*).

In particolare un percorso di Danzamovimento terapia consente di comporre in modi nuovi le differenti polarità che abitano l'individuo e, nel rispetto dei suoi tempi e dei suoi bisogni, lo aiutano ad affrontare la crisi che accompagna ogni reale apprendi-

mento (inteso come messa in discussione delle proprie certezze e destrutturazione e riconnessione delle proprie conoscenze e prospettive). Come afferma Puxeddu (2002, p. 3) “La Danzamovimento terapia è l’arte di mettere insieme, di ricomporre a partire da semplici elementi che ci appartengono; mettere insieme in modo nuovo, a partire dai nostri limiti per trasformarli in possibilità; di comprendere non nel senso intellettuale del termine ma nel senso di fare spazio, dare tempo alle diverse istanze che ci appartengono e che spesso avvertiamo come contraddittorie e minacciose”.

Facendo riferimento a quanto detto, il lavoro riportato nelle pagine seguenti è “molte cose insieme”: è un approfondimento sulle potenzialità formative della danzamovimento terapia ma è anche una riflessione sia sui curricoli formativi per futuri educatori/formatori all’interno dell’Università, sia su possibili modalità di aggiornamento e formazione per i docenti in servizio, in connessione ad un apprendimento organizzativo delle istituzioni scolastiche.

Per un verso sono del parere, infatti, che l’attuale percorso accademico per chi si propone di lavorare in ambito educativo sia in parte inadeguato e che sarebbe necessario dare uno spazio molto maggiore alla dimensione esperienziale e riflessiva, privilegiando laboratori artistico-espressivi che mettano in gioco il soggetto e il gruppo all’interno di un processo creativo e di crescita della consapevolezza di sé. Tra questi la Danzamovimento terapia costituisce un ambito privilegiato ai fini di un coinvolgimento a livello profondo e dell’attivazione di un processo di “integrazione” della persona.

D’altro canto, i docenti che già lavorano nella scuola raramente hanno l’occasione di seguire dei corsi di aggiornamento relativi all’ambito espressivo-corporeo (soprattutto a partire dalla scuola primaria di secondo grado)³ e, anche quando ciò accade, di solito si

³ Con tale termine, secondo le recenti indicazioni ministeriale, si intende quella che precedentemente veniva chiamata “scuola media” o “scuola secondaria di primo grado”.

tratta di esperienze limitate nel tempo, che non hanno un collegamento diretto con la prassi educativa e che, anche quando risultano coinvolgenti sul piano personale, trovano grosse difficoltà ad essere trasferite sul piano professionale. Si tratta, a mio avviso, principalmente di un “problema organizzativo” collegato alla mancanza di una riflessione adeguata sui modelli formativi da adottare all’interno del sistema scolastico.

Il libro è pertanto suddiviso in due parti (A e B), la prima dedicata alla “formazione dei futuri formatori”, la seconda alla “formazione in servizio” dei docenti. Ogni parte è suddivisa a sua volta in due sezioni, la prima dedicata ai presupposti teorici, la seconda alla presentazione di un modello di lavoro effettivamente attuato, coerente con quanto espresso a livello teorico ed esemplificativo rispetto ai percorsi formativi possibili

Nella parte A, nella prima sezione, esplicito i presupposti teorici relativi sia alla funzione della didattica laboratoriale nei corsi di laurea per educatori, sia alla specificità formativa dei linguaggi artistico espressivi, conducendo un articolato approfondimento sulla Danzamovimento terapia; nella seconda sezione presento il progetto da me elaborato ed attuato all’interno del Corso di Laurea specialistica in Formazione degli Adulti, descrivo in dettaglio il percorso effettuato e le modalità di valutazione adottate. Infine riporto alcuni stralci dalle relazioni finali degli studenti che testimoniano la significatività dell’esperienza proposta sia a livello personale che della futura professione.

Nella parte B, riguardo alla cornice teorica, faccio riferimento alla prospettiva sistemico-organizzativa applicata all’istituzione scolastica, analizzando la natura dei processi di apprendimento e di cambiamento sul piano dell’organizzazione. Presento quindi la modalità dell’osservazione diretta partecipante di matrice psicoanalitica e la sua applicazione ai contesti educativi per la formazione dei docenti e conduco un ulteriore approfondimento sulla valenza della dimensione psico-corporea nella prassi educativa. Nella seconda sezione presento un percorso di formazione di durata triennale,

realizzato in una scuola dell'infanzia di un "quartiere a rischio"⁴ della città di Palermo, esplicitando il modello di intervento adottato, gli strumenti di valutazione e i risultati raggiunti in una prospettiva processuale.

È opportuno precisare che, trattando entrambe la formazione di formatori, la parte A e la parte B sono interconnesse: molto di quanto viene detto nella prima riguarda, evidentemente, anche la seconda e viceversa⁵. In particolare le specificità e le finalità della Danzamovimento terapia sono inserite soprattutto nella parte A; nella parte B ho evitato quindi di ripetere concetti già espressi ma ad essi faccio esplicitamente numerosi rimandi.

In conclusione, al fine di una condivisione di quanto esporrò nelle prossime pagine, ritengo opportuno chiarire la mia personale posizione rispetto al significato di due termini che sono stati investiti dal cambiamento epistemologico della Pedagogia e che, per ragioni storiche e culturali, hanno dato e continuano a dare adito a confusioni e sovrapposizioni: "**educare**" e "**formare**".

Educare: sulla base dell'etimologia latina (*e-ducere*, "condurre fuori"), il termine ha storicamente fatto riferimento ad un rapporto tra un adulto e un soggetto in età dello sviluppo (nel senso comune, bambino e adolescente), in cui è implicita una relazione di potere: qualcuno più esperto ha il compito di tirar fuori da qualcuno ancora inesperto capacità, conoscenze competenze. Chi è professionalmente deputato a questo compito (insegnante, "istitutore",

⁴ Con questo termine ci si riferisce ad un contesto fortemente svantaggiato dal punto di vista socio-economico e culturale. I quartieri a rischio di Palermo, ad esempio, sono situati nel centro storico degradato o nelle periferie ai margini della città. Il "rischio" viene calcolato sulla base di una serie di variabili quali: servizi presenti sul territorio, qualità delle strutture abitative, percentuale di dispersione scolastica, livello di alfabetizzazione della popolazione, percentuale di disoccupazione, percentuale di criminalità, etc.

⁵ Ad esempio la metodologia dell'osservazione diretta partecipe, viene utilizzata nella Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo, nel percorso di tirocinio dei futuri "Educatori per la prima infanzia".

etc.) ha quindi una responsabilità “formativa” (nel senso di “dare forma”) ed un mandato sociale da assolvere. Tale mandato può avere un’accezione *forte*, nel senso della trasmissione del sapere e della spinta all’adeguamento a modelli prestabiliti, considerati come universalmente validi, e un’accezione *debole*, nel senso della individuazione e comprensione delle inclinazioni, delle preferenze, delle modalità cognitive specifiche di ciascun soggetto e del supporto alla loro estrinsecazione (purché accettabili socialmente)⁶.

In senso più ampio educatori sono sicuramente i genitori, ma anche parenti più o meno prossimi, o adulti in generale, che a livello esplicito, o implicitamente attraverso azioni ed esempi, indicano modelli da seguire all’interno di un determinato gruppo sociale, di una prospettiva culturale, di un determinato momento storico⁷.

Si tratta in ogni caso di una prospettiva “normativa” alla quale, nella sua accezione forte, fa riferimento una pedagogia che si sforza di educare individui adattati alle regole, tenendo sotto controllo, nel migliore dei casi, epurando e reprimendo, nel peggiore, la soggettività degli educandi (Bondioli, 1999).

Formare: il termine viene utilizzato nell’accezione di “insegnare ad imparare” e quindi al “prendere forma”, piuttosto che del “dar forma”, facendo riferimento non solo alla specificità di ciascun soggetto, ma anche alla sua possibilità di costruirsi *autonomamente* una propria identità⁸: è il soggetto stesso che individua e com-

⁶ Come rileva COLICCHI (2001), il concetto di educazione ha indicato sempre un processo, un’operazione o un evento cui ineriva un “cambiamento di stato” ma anche, ha sempre fatto riferimento a uno o più scopi, fini o regole direzionali del processo stesso. Vi era sottesa la “pretesa di verità” dell’educazione, nei termini di “principio regolativo che copre la richiesta di legittimazione dell’*autorità dell’educatore sull’educando*, e quindi del *rapporto educativo*”.

⁷ Ciò è assolutamente naturale, specie-specifico nella sua ricchezza ed articolazione, e connota tutte le culture umane in ogni parte del mondo; il problema si pone quando, nella nostra cultura, si parla di “educazione formale”, e si definiscono le azioni ed i compiti dei “professionisti dell’educazione”.

⁸ Ciò non vuol dire che i soggetti apprendono solipsisticamente, indipendentemente dal contesto sociale e culturale di cui fanno parte, ma che la qualità delle espe-

prende grazie alle opportunità formative che gli sono offerte e che impara a trovare, strade, percorsi, esperienze di conoscenza. Grande rilevanza viene quindi data al principio di autodeterminazione del soggetto ed alla sua capacità di apprendere ad apprendere⁹.

A tale prospettiva si rivolge una pedagogia che ha come scopo non tanto l'adattamento al mondo, quanto la costruzione progressiva del Sé per promuovere la progettualità e l'intenzionalità (Bondioli, 1999). Di conseguenza, il formatore assume un ruolo nuovo: mantenendo la responsabilità educativa (e facendo quindi propria la dimensione etica connessa alla propria funzione), egli si pone come mediatore tra il soggetto ed i suoi apprendimenti e come supporto e stimolo di processi di conoscenza diversificati (e diversificabili) e relativi a specifici contesti.

Sulla base di quanto esposto sinora, nella prossime pagine farò sempre riferimento alla prospettiva formativa, anche quando, seguendo la dizione corrente, utilizzerò i termini "educativo" o "educatore", coerentemente con quelle che, del resto, sono anche le finalità della danzamovimento terapia.

rienze di apprendimento è tale da consentire una progressiva costruzione della propria identità ed un accrescimento della consapevolezza metacognitiva.

⁹In questo senso, dunque, i termini *formativo* ed *educativo*, come sottolinea CAMBI (2000), non sono equipollenti. L'educare ha carattere più sociale e pone in rilievo la con-formazione e la guida, il costruire processi funzionali a modelli sociali. Il formare è invece processo *del* soggetto, è un prendere forma *personale*, secondo la propria natura, individualità, etc. (processo autonomo, non prevedibile, anche aperto).

PARTE A

LA FORMAZIONE DEI FUTURI FORMATORI

Capitolo 1

PRESUPPOSTI TEORICI

*L'esperienza personale trasforma un certo campo dato
in un campo di intenzione e di azione: la nostra esperienza
può essere trasformata solo attraverso l'azione*

R.D. Laing*

Un percorso formativo per futuri formatori si caratterizza, oltre che per la veicolazione di conoscenze sul piano disciplinare e culturale, anche per l'attivazione di un "pensiero critico" che permetta di "prendere posizione" nel mondo in cui si vive. Include, inoltre, l'accrescimento delle capacità meta-cognitive che consentono di riflettere sul proprio sé, sul proprio "modo di funzionare" e sulle proprie scelte e quindi di "agire consapevolmente" in un'ottica di "apprendimento continuo". Dovrebbe, infine, permettere di sviluppare competenze comunicativo-relazionali e di far proprio il bagaglio metodologico necessario alla futura professione.

Poiché si tratta, in buona parte, di obiettivi raggiungibili attraverso un "apprendimento dall'esperienza all'interno di un processo riflessivo ed auto-riflessivo", è opportuno, innanzitutto, provare a declinare il significato e le implicazioni di tale concetto.

Secondo la maggior parte degli approcci teorici e, in particolare, secondo la prospettiva socio-costruttivista¹⁰, l'apprendimento è strettamente connesso all'idea di cambiamento (pur non coincidendovi del tutto); come sottolinea Bateson (1984, p. 70): "l'essenza dell'epigenesi sta nella ripetizione prevedibile; l'essen-

* R. D. LAING, 1967.

¹⁰ Cfr. BOCCHI, CERUTI 1985; FABBRI MONTESANO, MUNARI, 1984; CERUTI, MONTESANO et alii, 1985; UGAZIO, a cura di, 1988.

za dell'apprendimento e dell'evoluzione sta nell'esplorazione e nel cambiamento". L'apprendere si pone, dunque, in una dimensione temporale continua e si configura come sviluppo di capacità operative e di transfer (in termini piagetiani), capacità di "attivazione" di fronte al nuovo (autonomia e creatività), curiosità, capacità di apprendere ad apprendere (*deutero apprendimento* nell'accezione dello stesso Bateson). Il soggetto viene concepito come "attivo" e "costruttore della propria conoscenza" all'interno di un contesto sociale e culturale ed il livello esperienziale diventa fondante. *Apprendere dall'esperienza* è dunque una modalità privilegiata per integrare le conoscenze con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

È da rilevare come ogni processo di cambiamento porti con sé la capacità di mettersi in discussione, di tollerare il dubbio, l'incertezza e la frustrazione, di contemplare l'imprevedibilità e quindi di potere affrontare il nuovo e il "non conosciuto"¹¹. In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l'apprendimento è un atto referenziale che ricade sul soggetto; in questo senso riveste un valore nella costruzione della propria identità, nel riconoscimento del proprio essere e del proprio saper essere in una prospettiva soggettiva e personale. È anche un atto sociale perché è la comunità che stimola l'istinto di appropriazione del sapere, a volte lo gratifica e lo sostiene, altre volte lo annulla frustrando le urgenze conoscitive ed il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza. Bisogna anche ricordare la complessità del rapporto esperienza/apprendimento, in quanto "(...) i nostri 'modelli interni' tendono at-

¹¹ "Il dubbio grazie al quale il soggetto si interroga sulle condizioni di emergenza e di esistenza del suo stesso pensiero costituisce (...) un pensiero potenzialmente relativista, relazionale e conoscitore di se stesso" (MORIN, 1982, p. 21).

Si potrebbe avvicinare la complessità e ambivalenza degli stati emotivi che accompagnano un effettivo processo di apprendimento al concetto di *unheimlich* (perturbante) introdotto da FREUD (1919), in antitesi ad *heimlich* (confortevole, tranquillo, da Heim, casa) e quindi familiare, abituale. Freud nota che è ovvio dedurre che se qualcosa suscita spavento è proprio perché non è noto e familiare, ma rileva anche che non tutto ciò che è nuovo e inconsueto è necessariamente spaventoso e sottolinea la connessione di *unheimlich* con il senso di "affioramento di una dimensione nascosta". Tale dimensione può trovarsi quindi, inaspettatamente, anche in ciò che è più familiare.

tivamente a ricreare esperienze congruenti con la propria storia relazionale, e questo costituisce un aspetto particolarmente rilevante del comportamento umano”¹². Accanto ad una spinta verso il cambiamento vi è quindi una spinta alla conservazione e alla ripetizione che può, nei casi più gravi, bloccare l’eventualità stessa di un apprendimento.

Per quanto concerne l’esperienza, sia in ambito pedagogico che psicologico viene evidenziato che essa non coincide con il mero “vissuto”, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso¹³. Conseguentemente il fare, l’agire in assenza di una riflessione, non coincide con l’esperire: l’esperienza è “pensare su quello che si fa” e si serve della pratica per accrescere la conoscenza. Nell’esperienza si verifica l’intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite, amplificate o piuttosto ridefinite e vivificate da quelle attuali¹⁴. Il sapere che viene dall’esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare ad un contesto esperienziale ma presuppone l’intervento della riflessione.

Alla luce di quanto detto, quali percorsi, metodologie didattiche, scelte formative sono più indicati nel curriculum accademico per futuri formatori? Quanto proposto attualmente nelle Univer-

¹² Stern (in AMMANNITI STERN, a cura di, 1991, pp. 10-11). Una tale prospettiva, che rimanda al concetto del sé ed al rapporto tra identità e cambiamento, è stata particolarmente approfondita dalla Psicoanalisi che mette in relazione la capacità/possibilità di “pensare i pensieri” e di essere creativi con la maturazione e l’integrazione dell’io e con la libertà psichica che ne deriva (cfr. ANZIEU, 1994; BION, 1965, 1970; SPIRA, 1986; WINNICOTT, 1965, 197. *Si veda anche infra, cap. 1.2 e 1.4*).

¹³ Rileva in proposito MORTARI (2003, p. 19) “Mancando l’esercizio del pensare (...) viene meno la possibilità di costruire un proprio spazio simbolico in cui consistere, nel cui orizzonte cioè dar forma alla propria originale presenza nel contesto in cui ci si trova ad agire. Quando la mente evita l’esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, *dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità*, di cercare il senso dell’esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo”.

Per una prospettiva psicologico-culturale, si veda anche BRUNER, 1990.

¹⁴ “Il pensare modifica sempre lo stato precedente della mente ed è la continua riformulazione dei significati che provengono dalle esperienze che ci permette di apprendere e di costruire un modello mentale di riferimento” (VIGNA, 2002, p. 112).

sità italiane è del tutto soddisfacente? Come si può rendere la preparazione maggiormente adeguata rispetto alle conoscenze e competenze richieste dalla professione?

Sono del parere che l'attivazione di spazi laboratoriali, ed in particolare di laboratori "artistico espressivi" (all'interno dei quali un ruolo importante è assunto dalla Danzamovimento terapia), possa contribuire ad accrescere l'efficacia delle proposte formative per gli studenti.

Nelle pagine che seguono proverò ad articolare le ragioni teoriche alla base di una tale convinzione.

1.1 *La funzione dei laboratori nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione*

La riforma universitaria ha determinato (come in quasi ogni altra area) l'istituzione di corsi triennali per l'ambito educativo, a conclusione dei quali si consegue una Laurea di primo livello e si acquisisce un titolo specifico (ad esempio: "educatore interculturale", "esperto dei processi formativi", etc.)¹⁵; ciò ha portato alla definizione di nuovi curricula in funzione dei diversi profili professionali ma, in linea di massima, non si sono verificati profondi cambiamenti sia a livello di contenuti disciplinari che di metodologie didattiche; non è stata infatti considerata in modo adeguato la dimensione esperienziale e, più in generale, la specificità della formazione degli educatori¹⁶.

La professionalità richiesta è, infatti, caratterizzata da:

¹⁵ Le qualifiche cambiano da una Università all'altra in funzione delle scelte operate nei diversi contesti.

¹⁶ Agli educatori viene richiesta una professionalità che ha notevoli punti di contatto con quella degli insegnanti (e che richiede, anzi, una maggiore flessibilità e autonomia date le differenti tipologie di possibili contesti di lavoro), ma per loro non è prevista alcuna scuola di specializzazione post-laurea (equivalente alle SSIS) e, prescindendo dal tirocinio, non sono previsti specifici percorsi formativi che consentano di coniugare la teoria con la dimensione operativa.

- Saper far fronte in maniera creativa a situazioni variegatae, complesse, nuove, non prevedibili
- Flessibilità
- Capacità di ascolto di sé e degli altri
- Capacità di decentrarsi
- Capacità progettuali e organizzative
- Saper problematizzare
- Capacità osservative, riflessive ed auto-riflessive (e connesse “capacità metacognitive”)
- Capacità di apprendere dall’esperienza (che implica la “capacità negativa”)
- Capacità di apprendere ad apprendere
- Capacità comunicative e socio-relazionali
- Capacità di conduzione di gruppo
- Sapere utilizzare diverse tecniche e diverse metodologie in funzione dei bisogni e degli obiettivi educativi
- Sapere utilizzare più canali linguistico-espressivi e comunicativi

Tutti coloro che professionalmente lavorano in ambito educativo, si trovano ad interagire con una grande complessità: possono trovarsi a lavorare in contesti molto diversi tra loro, in rapporto alle necessità sociali ed alle scelte politiche e organizzative; devono far fronte a bisogni non solo di tipo cognitivo ma anche emozionali, affettivi, relazionali; devono considerare la dimensione individuale e quella di gruppo, rispondere istituzionalmente ad un mandato di “trasmissione culturale” e parallelamente, come ci ricorda Bruner, di “creazione di cultura”¹⁷; si trovano quotidianamente a dover prendere decisioni rispetto a situazioni problematiche aperte, per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. Fanno continua

¹⁷ BRUNER (1986, p. 163), sottolinea che “Il linguaggio dell’educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell’acquisizione o del consumo di conoscenze”.

esperienza, inoltre, del fatto che le proprie azioni, effettuate all'interno di un contesto costituito da soggetti diversi tra loro e a loro volta attivi, non solo hanno esiti che non sono deterministicamente prevedibili, ma si trasformano entrando in un circolo processuale le cui dinamiche non possono essere pianificate in anticipo¹⁸.

La formazione degli educatori che mira solitamente all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nell'esperienza risulta, di fronte a tale complessità, in parte inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di "tecniche" che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive; in questo senso è interessante la distinzione operata da Mortari (2003) tra un "sapere tecnico" – che ha come riferimento situazioni problematiche chiuse, cioè anticipabili – ed un "sapere prassico" – relativo alla capacità di analizzare e comprendere le esperienze uniche e singolari che si stanno vivendo e di decidere di volta in volta il tipo di azioni più adeguate da intraprendere (cfr. anche Schön, 1983)¹⁹.

Pur essendo dal punto di vista organizzativo, come già rilevavano negli anni '70 Arfelli Galli e Zuczkowsky (1979), una istituzione dove quotidianamente si realizzano i problemi tipici delle situazioni intragruppo e intergruppo, e potendo quindi essere utilizzata elettivamente anche come luogo di formazione attraverso le tecniche del "gruppo eterocentrato", l'Università continua da un lato a mantenere, per lo più, una relazione docente-studente connotata da eccessiva passività, dall'altro ad intendere l'apprendimento come un'attività puramente cognitiva, ove il docente dà informazioni

¹⁸ Si veda in proposito anche WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, 1967.

¹⁹ È da rilevare in proposito che, nate per rispondere ad esigenze di professionalizzazione del futuro personale docente, anche le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), pur rappresentando una forte innovazione per l'attenzione alla didattica disciplinare e all'area psicopedagogica, in media (e per ragioni che non possono essere trattate in questa sede) non sembrano aver risposto adeguatamente ai bisogni per i quali erano state pensate. Fa riflettere anche il fatto che, istituite con la legge 341 del 1990 sono state attivate, tramite un decreto attuativo, soltanto nel 1999 e che da diverso tempo, ormai, si parla di una loro "trasformazione".

che lo studente riceve ed eventualmente rielabora²⁰. Dal punto di vista metodologico si utilizza, infatti, principalmente il “metodo espositivo”, il più tradizionale e antico dei metodi di formazione (tanto che, usualmente, il concetto si identifica col concetto stesso di insegnamento). Si definisce come il metodo attraverso il quale si trasmette un certo sapere mediante l’esposizione; è quindi un metodo centrato sullo scarto da un modello: il docente possiede un certo sapere, un modello, e lo trasmette come contenuto informativo ad altri. La trasmissione del sapere implica una informazione di ritorno del discente su ciò che ha appreso (verifica e valutazione tramite una prova orale o scritta sulle conoscenze acquisite).

Le aree di apprendimento sono però molteplici e coinvolgono non soltanto le conoscenze, ma anche le capacità e gli atteggiamenti. Le *conoscenze* riguardano il “sapere” tecnico e scientifico, le *capacità* la soluzione di problemi operativi, gli *atteggiamenti* il modo di porsi di fronte a persone e situazioni. Ogni area richiede modi diversi di affrontare il problema didattico: la “lezione” (che si può definire come un “discorso formale o metodico a fini didattici, su un determinato argomento”), risulta efficace soprattutto quando contenuti e obiettivi didattici concernono le “conoscenze”, risulta invece poco funzionale per ciò che riguarda “capacità” e “atteggiamenti” (Muti, 1990)²¹.

²⁰ ARFELLI GALLI e ZUCZKOWSKY quasi un trentennio fa, rilevando che “il presupposto teorico della formazione è che le conoscenze sulla relazione passano dal grado di ‘competenza ingenua’ a quello di ‘riflessione scientifica’ quando si verificano intersoggettivamente le ipotesi fornite dai propri vissuti” (1979, p. 161), sostenevano che per superare le storiche difficoltà accademiche, sono possibili due soluzioni non escludentisi: attribuire agli studenti ruoli professionali esterni all’Università e/o sperimentare momenti relazionali eterogenei all’interno dell’organizzazione universitaria stessa. Se è possibile affermare che oggi, laddove vi sia una organizzazione adeguata, la relazione “professionale” con l’esterno viene attuata attraverso esperienze di tirocinio durante il curriculum formativo, risultano invece carenti e non sistematicamente strutturate le possibilità interne di sperimentazione di “momenti relazionali eterogenei”.

²¹ Si tratta comunque di un’area complessa e problematica: dal punto di vista del soggetto che apprende non vi può essere un confine netto e marcato tra i tre “piani di apprendimento”; non è infatti pensabile escludere il piano cognitivo da quello emotivo o ottenere un miglioramento delle conoscenze che non stimoli alcun cambiamento di atteggiamenti (cfr. BRUNER, 1986; 1996).

Nella prospettiva della formazione del soggetto, l'apprendimento non si riduce ad un'attività puramente cognitiva di trasmissione e ricezione di informazioni, ma comporta il recupero dell'esperienza individuale e collettiva, della sfera emozionale e degli elementi affettivi e relazionali (Vigna, 2002). Notano Quaglino e Carozzi che “nella formazione c'è un nodo inestricabile tra conoscenza e cambiamento, dove la conoscenza *per sé* è tanto più efficace quanto più è al tempo stesso conoscenza *di sé*, dove cioè la trasmissione del sapere è tanto più autentica quanto più è al tempo stesso elaborazione dell'esperienza” (1995, p. 50).

L'istituzione di “laboratori” all'interno dei curricula universitari, pur non rappresentando la soluzione ai numerosi e complessi problemi a cui si è accennato, costituisce a nostro avviso una possibile strada per sperimentare percorsi didattici innovativi che non solo rispondano maggiormente alle esigenze formative degli studenti, ma che contribuiscano anche a introdurre nel mondo accademico cambiamenti metodologici e organizzativi. Come sottolineano Quaglino e Carozzi (1995), il ritrovare più precisi collegamenti tra i vari piani di apprendimento, il rendere permeabili i rispettivi confini, non può che tradursi, in ultima analisi, in una formazione più vicina a coloro ai quali si indirizza, e quindi maggiormente efficace.

È dunque possibile affermare che l'introduzione di percorsi laboratoriali si rivela significativa per veicolare apprendimenti fondati sull'esperienza che riguardano la persona nella sua globalità, ma è necessario anche precisare che, in un'ottica di “formazione di futuri formatori” è necessario che venga attuato un modello di partecipazione in qualche modo trasferibile nell'ordinario lavoro educativo, che vi sia cioè un “*isomorfismo* tra la preparazione professionale e l'attività professionale”, secondo una pregnante definizione di De Bartolomeis (1976)²². Ciò non vuol dire che i

²² Nota DE BARTOLOMEIS a proposito della formazione dei docenti (ma può benissimo essere mutuato per la formazione degli educatori): “Per insegnare qualcosa bisogna averne fatto personale esperienza (...) per dare posto alla creatività l'inse-

laboratori debbano essere centrati specificamente sulle diverse tipologie di attività che in futuro gli studenti dovranno proporre ai diversi soggetti con cui lavoreranno: le conoscenze e le abilità prima di essere finalizzate ad una utilizzazione educativa devono svilupparsi a livello dei partecipanti al corso, soddisfare le loro esigenze di formazione personale. “Per prepararmi a dare alle attività espressive o alla sperimentazione scientifica un posto adeguato all’interno della mia pratica professionale (...) ho il diritto di praticare al mio livello le attività espressive e la sperimentazione scientifica affinché io non le incontri rimpicciolite, adattate, didatticizzate; le voglio incontrare con una fisionomia e con una consistenza che siano rispondenti ai *miei* bisogni di formazione” (De Bartolomeis, 1976, p. 214)²³.

Si tratta quindi di un apprendimento ad un meta-livello, che trasforma il proprio modo di essere, di affrontare i problemi e di rapportarsi al mondo e che permette di imparare a trasferire le nuove conoscenze, competenze e abilità in contesti diversi (quali quelli lavorativi) rielaborandole appunto perché le si è fatte proprie²⁴, e la metodologia dei laboratori deve caratterizzare la formazione per assicurare alle attività del futuro educatore mobilità, escursione dal suo livello a quello dei soggetti con cui lavorerà.

gnante deve aver fatto esperienze creative; se vuole curare i rapporti interpersonali deve aver lavorato in gruppo nei periodi della sua preparazione o nei corsi di aggiornamento” (1976, p. 213), e sottolinea come in un corso di formazione che possa definirsi tale “non si *parla* di cose nuove da fare poi a scuola, ma *si fanno* cose nuove in vista di farle poi a scuola” (*ibidem*). Colpisce notare l’attualità di tali riflessioni che risalgono ormai a quarant’anni fa ma che sembrano non essere state ancora acquisite né nella prassi formativa di futuri educatori né nella formazione in servizio.

²³ Anche chi si prepara a diventare educatore e frequenta un percorso formativo è un allievo: gli spetta di essere al centro, cioè di impegnare i poteri intellettuali e di vivere i rapporti sociali in accordo ai suoi problemi di giovane o di adulto” (cfr. DE BARTOLOMEIS, 1976). Sono riscontrabili in questo senso, notevoli connessioni con i presupposti della “educazione degli adulti” (cfr. DEMETRIO, 1997).

²⁴ Riflettendo sul fatto che senza cambiare *modus vivendi*, non si cambia stile cognitivo, PERTICARI (1996, p. 289) nota che “fanno impressione le molte persone che in ambito educativo cambiano facilmente la propria prospettiva pedagogica (...) ma mantengono sempre lo stesso atteggiamento, la stessa faccia, lo stesso volto, lo stesso sguardo, lo stesso modo di fare, lo stesso tipo di reazione immediata di fronte agli scarti che inevitabilmente si presentano in una pratica fondata sul vivere insieme”.

Indispensabile è dunque, all'interno dei laboratori, la riflessione sull'esperienza anche *nella prospettiva di futuri educatori* per comprendere (ed apprendere, ancora ad un livello "meta") come operare scelte in rapporto agli obiettivi, la funzione della programmazione, l'uso di metodologie, tecniche e materiali, le modalità di conduzione, e per pervenire, grazie alla consapevolezza del proprio percorso di apprendimento personale, a conoscenze teoriche sulla formazione stessa a livello individuale e di gruppo²⁵. Come rileva Mortari (2003, p. 127): "Si può dire che il fine della pratica riflessiva è quello di mettere i pratici nelle condizioni di elaborare teoria da dentro la pratica; perché il saper costruire teoria è la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la direzione da dare all'esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento"²⁶.

In questo senso il conduttore-esperto ha un ruolo fondamentale, poiché ha la responsabilità di focalizzare l'attenzione e la riflessione del gruppo non solo sull'accaduto, ma anche sui presupposti e sulle condizioni che lo hanno reso possibile pur senza determinarlo, e deve quindi esplicitamente porsi tra le finalità del proprio lavoro, quella di favorire la costruzione di "ponti" e di facilitare ipotizzazioni sulla trasferibilità in ambito lavorativo di ciò che si è appreso. Trattandosi di studenti in formazione si tratta, infatti, di attivare principalmente la dimensione immaginativa ancorandola però saldamente nell'esperienza (*si veda in proposito infra, cap. 1.3*).

²⁵ In base alla modalità sociale che caratterizza i laboratori, gli apprendimenti riguarderanno anche l'attenzione alle dinamiche di gruppo e l'utilizzazione del gruppo come strumento di lavoro. Ciò è particolarmente importante, perché l'educatore per la centralità del proprio ruolo, viene a proporsi come polo di identificazione per l'insieme dei membri del gruppo con cui lavora, causando l'attivarsi o il bloccarsi di tensioni presenti nell'interazione individuo-gruppo, basilari nella formazione ed evoluzione delle funzioni del pensare (BION, 1961) e nella condizione esistenziale stessa della vita del gruppo (cfr. DISANTO, 1990).

²⁶ Di particolare interesse si rivela tale posizione anche per coloro tra gli studenti che progettano il proprio futuro nella prospettiva della ricerca, poiché "ad avere necessità di un sapere che viene dall'esperienza non è solo il pratico, ma anche il teorico dei processi formativi. Spesso la teoria manca di radicamento nell'esperienza; in tal caso si rivela essere un discorso che suona a vuoto, incapace di porsi come orizzonte di senso della prassi" (MORTARI, 2003 p. 128).

1.2 *Presupposti teorico-metodologici dei laboratori*

Poiché all'interno dei curricoli accademici di ambito umanistico esiste in campo nazionale una grande varietà di proposte tra loro assai eterogenee e viene apposta la stessa "etichetta" a percorsi molto diversi tra loro, può essere utile chiarire in cosa consistono concretamente i "laboratori", cosa li caratterizza e qual è la loro cornice di riferimento.

La "prospettiva laboratoriale" all'interno dei processi formativi è, a mio avviso, riconducibile a tre principali aree teoriche e di ricerca, che hanno tra loro numerosi punti di contatto: la psicologia genetica (e la sua matrice sociocostruttivista), la pedagogia attiva e la psicologia sociale (che ha fatto propria, in alcuni suoi filoni, la prospettiva psicoanalitica, soprattutto per quanto riguarda le dinamiche di gruppo). Tracerò quindi, brevemente, alcuni tra i principali assunti delle diverse scuole di pensiero, cercando di trovare interconnessioni reciproche e collegamenti con i processi di formazione attivati dalle esperienze laboratoriali.

La psicologia genetica di matrice piagetiana e la derivata teoria cognitivo-costruttivista considera il soggetto attivo e in grado di rappresentarsi l'ambiente piuttosto che, semplicemente, di reagire ad esso. La realtà non è quindi considerata come "esterna", unica ed oggettivamente data ma, al contrario, essa è ricorsivamente connessa all'osservatore: è quest'ultimo che introduce ordine e regolarità nella realtà. Ciò significa che nessuna osservazione può considerarsi "obiettiva", nel senso di "indipendente dall'osservatore", ma che ogni osservazione e descrizione è *autoreferenziale*, cioè riflette sempre l'ordinamento della realtà del sistema conoscitivo che la formula²⁷. Ne deriva un diverso rapporto sia con la

²⁷ Come sottolinea MORIN (1983, p. 184) "l'osservatore fa parte anche della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte anche dell'intelletto e della cultura dell'osservatore del sistema; si crea, in e tramite una tale interrelazione

conoscenza, sia con gli oggetti/soggetti del conoscere. L'attenzione si centra, infatti, sui "processi" piuttosto che sui "contenuti" del sapere e la possibilità di costruire ed organizzare l'esperienza è vincolata all'operazione stessa di costruire ed organizzare²⁸. Tale prospettiva viene arricchita dall'approccio socio-costruttivista²⁹ che pone l'accento sul fatto che gli esseri umani non possono spiegare la propria attività costruttiva *in solitudine*, indipendentemente da una dimensione sociale e culturale; "(...) anche il richiamo alla comune struttura biologica propria della specie umana ha bisogno di essere integrato con la presa in carico dei modi in cui la costruzione individuale si basa molto parzialmente sull'esperienza diretta e solitaria degli eventi ed è invece determinata da ciò che fanno e dicono gli altri, anche attraverso le forme organizzate della cultura" (Pontecorvo, 1993, p. 4).

Il costruttivismo sociale "(...) presuppone che l'individuo presenti una chiusura organizzativa soltanto parziale, e che quindi costrutti, schemi e categorie siano passibili di subire modificazioni nel corso della interazione sociale; inoltre suppone che le stesse strutture cognitive che rendono parzialmente chiuso il sistema, consentendogli così di «creare» e non semplicemente riflettere la realtà, siano per lo meno in parte costruite nell'interazione fra individui e gruppi" (Ugazio, 1998, p. 44)³⁰.

una nuova totalità sistemica che comprende l'uno e l'altro". Si potrebbe quindi dire con CERUTI (1986) che il "mondo" è il risultato di una negoziazione tra *partners* di un dialogo. (Cfr. anche MATURANA e VARELA, 1980).

²⁸ "Dal momento che è la mente stessa a costruire, di volta in volta, teorie scientifiche, spiegazioni storiche e interpretazioni metaforiche dell'esperienza mediante specifiche forme di costruzione del mondo, la vecchia discussione si è spostata dal piano dei *prodotti* della ricerca scientifica e umanistica, a quello dei *processi* della ricerca stessa" (BRUNER, 1986, p. 56).

²⁹ La prospettiva socio-costruttivista ha le sue origini nel pensiero di J. PIAGET (1937, 1967), integrato con l'epistemologia della complessità (CERUTI, 1986; MORIN, 1977, 1982, 1986; MATURANA e VARELA, 1980) e con le ricerche condotte nell'ambito della psicologia sociale (a partire da Lewin e Mead), della riflessione di Vigotskij e della scuola sovietica e della psicologia sociale dello sviluppo di stampo neopiagetiano (DOISE e MUGNY, 1981; MUGNY, CARUGATI, 1987, 1988). Si veda in proposito anche il volume a cura di UGAZIO, 1988.

³⁰ Viene quindi ipotizzato un co-adattamento tra struttura biologica e struttura sociale, un "gioco dialettico" tra natura, cultura e storia. Come sottolinea PONTECOR-

Risulta evidente che quanto finora affermato ha profonde ripercussioni sulla concezione dell'apprendimento ed ha quindi delle "conseguenze" sul piano pedagogico poiché, secondo questa prospettiva, chi è deputato ad insegnare qualcosa (sia ai soggetti in età dello sviluppo che agli adulti...) ³¹, svolge un ruolo di mediazione culturale ma anche di stimolo alla "creazione di cultura" ed ha la funzione di attivare sia capacità di apprendere ad apprendere (cfr. Bateson, 1979; Scavi, 2003), sia capacità "critiche" ed autoriflessive ³².

A questo fine, la dimensione del "laboratorio" costituisce un contesto di apprendimento privilegiato poiché i soggetti che ne fanno parte hanno la possibilità di partecipare attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze (anche attraverso l'interazione tra loro e la condivisione di esperienze), di "mettersi in gioco" e di conseguire apprendimenti significativi anche sul piano della conoscenza di sé ³³.

Per quanto attiene alla prospettiva pedagogica, lo stretto rapporto tra teoria e prassi, il valore dell'esperienza, del pensiero riflessivo e della consapevolezza ad esso collegata sono da rintracciare principalmente nella pedagogia attivistica statunitense ed in particolare nell'opera di J. Dewey ³⁴.

VO (1993, p. 1) "Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è «situato» in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è «distribuito» non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve".

³¹ A proposito delle analogie tra le modalità di apprendimento dei soggetti in età dello sviluppo e degli adulti, si veda anche Munari, 1993.

³² BRUNER (1986, p. 158) nota che "Il linguaggio dell'educazione (...) non può essere il cosiddetto linguaggio incontaminato dei fatti e dell'«oggettività». Esso deve esprimere una posizione e sollecitare la contrapposizione; e in questo processo deve fare spazio alla riflessione, alla metaconoscenza"; e ribadisce anche qualche pagina oltre: "Il linguaggio dell'educazione è il linguaggio della creazione di cultura, non solo dell'acquisizione o del consumo di conoscenze" (*ibidem*, p. 163).

³³ Riguardo alle modalità di conduzione di un laboratorio, si vedrà meglio in seguito qual è il ruolo del formatore-esperto all'interno di tale contesto (paragrafo 1.3).

³⁴ J. DEWEY è considerato il principale esponente dell'attivismo in ambito pedagogico (movimento e "scuola di pensiero" che in Europa ritrova le proprie matrici teoriche anche nelle opere di Decroly, Claparède, Ferrière, Maria Montessori...). È da rilevare che, a causa del regime fascista, l'opera di Dewey ebbe ampia diffusione in Italia soltanto a partire dal dopoguerra.

Secondo angolature diverse, ma trasversalmente in tutta la sua opera, Dewey sottolinea infatti la necessità del confronto continuo del pensiero con l'esperienza e interpreta la facoltà di ragionare come uno "strumento" per elaborare l'esperienza: il soggetto è un protagonista attivo che usa la ragione, indagando, per colmare gli squilibri tra sé e l'ambiente circostante, a partire dai propri bisogni³⁵. Ma l'uomo apprende nel confronto con l'ambiente e con altri uomini soltanto quando intende le esperienze come problemi da affrontare ed elabora tentativi di soluzione, quando ha quindi anche la possibilità di *porsi domande*, di *riflettere* e di attuare una *continuità* nell'esperienza, tale da consentire una connessione tra gli apprendimenti (Dewey, 1933, 1938). In questo senso, l'esperienza che porta ad una effettiva crescita del soggetto non si traduce in mera attività pratica o in semplici acquisizioni tecniche, ma è sempre accompagnata dalla riflessione ed è fonte di consapevolezza e di creazione di nuovi significati³⁶.

Mentre nella *pratica* è preminente l'azione, nell'*esperienza* si verifica, dunque, l'intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse arricchite o, piuttosto, ridefinite e vivificate da quelle attuali e, attraverso il pensiero riflessivo, viene promossa la formazione di "abiti procedurali" che interesseranno le esperienze

³⁵ "(...) Il pensiero non è un separato processo mentale: è una faccenda che riguarda il modo in cui una gran quantità di fatti osservati e suggeriti nel corso dell'esperienza viene impiegata, il modo in cui essi concorrono insieme e sono fatti concorrere assieme, il modo in cui sono trattati. Di conseguenza tutte le materie, gli argomenti, le questioni sono intellettuali non per se stessi, ma in ragione del ruolo che, nella vita di una determinata persona, viene fatto loro giocare nella direzione del «pensiero» (DEWEY, 1933, p. 113).

³⁶ Dal punto di vista pedagogico ciò presuppone la necessità da un lato di privilegiare la dimensione intellettuale "in astratto" ma, dall'altro, di organizzare e progettare esperienze tali da attivare il pensiero, condizione imprescindibile per *imparare dall'esperienza*: "Naturalmente, l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale; occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi dev'essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e arbitrario e l'apprezzamento estetico a un capriccio sentimentale" (DEWEY, 1933, p. 147).

successive, in un rapporto costante e dialettico tra passato, presente e futuro³⁷.

Connettendo il significato dell'esperienza con la dimensione emotiva, è possibile rintracciare in tale formulazione anche una connessione con la prospettiva psicodinamica, secondo cui il pensare modifica sempre lo stato precedente della mente ed è la continua riformulazione dei significati che provengono dalle esperienze che ci permette di apprendere e di costruire un modello mentale di riferimento (Vigna, 2002)³⁸. Le emozioni non ci informano, dunque, su cosa guardiamo ma su come siamo dinamicamente impegnati a costruire i contesti di cui siamo parte (Bateson, 1972)³⁹ e “il cambiamento di una persona passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui dinamismi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi” (Disanto, 2002, p. 7). Se l'esperienza emotiva non può essere “pensata”, ci si rifugia nell'azione, nel “fare”, che diviene un'alternativa al percorso conoscitivo⁴⁰.

³⁷ Rispetto al fatto che, quando si parla di “esperienza” non è sufficiente il riferimento alla prassi, VIGNA (2002) riporta, come esempio, il caso dell'allievo che impara facendo pratica, sottoposto più volte alla verifica da parte del docente “esperto” che è garante della corretta applicazione. La relazione fra l'allievo e il docente non è considerata come fattore influente sull'apprendimento né, tantomeno, la relazione tra pari: chi apprende vive una condizione “regolata dall'esterno”, grazie alla quale può constatare continuamente i risultati (è quindi una situazione non problematica e, per certi versi, deresponsabilizzante...).

³⁸ A proposito della funzione del pensiero, BION (1965) sottolinea che c'è una “trasformazione” nella psiche che permette di passare da una esperienza emotiva ad una conoscenza di tale esperienza. Restano quindi presenti due livelli, due iscrizioni della stessa esperienza che, dinamicamente in contatto tra loro, arricchiscono l'area della consapevolezza.

³⁹ Riferendosi al pensiero di BATESON, SCLAVI (2003, p. 235) rileva che, ad un metalivello, “siamo in grado di provare delle emozioni sulle nostre emozioni di primo grado, di instaurare un dialogo con esse. Noi siamo il tipo di dialogo che instauriamo con i nostri moti emozionali e lo stile con il quale li gestiamo”.

⁴⁰ In questo senso, l'azione si colloca nella direzione opposta rispetto alla conoscenza, che è anche conoscenza di sé. Per un approfondimento del ruolo della dimensione emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento in una prospettiva psicodinamica si vedano anche SALZBERGER-WITEMMBERG et alii (1983) e BLANDINO, GRANIERI, 1995.

Particolarmente interessante per quanto riguarda una tra le principali “modalità di attivazione” che caratterizzano i laboratori, è la riflessione di Dewey sull’importanza della problematizzazione⁴¹ e sui processi messi in atto nella risoluzione dei problemi (*problem solving*).

Il *problem solving* può essere concepito come un processo di scoperta da parte del soggetto di una combinazione di regole già note che egli può applicare per raggiungere una soluzione relativamente a una situazione nuova e problematica⁴². Non si tratta però soltanto di applicare regole già note; il processo genera anche un nuovo apprendimento: i risultati dell’uso delle regole nel *problem solving* non si limitano, infatti, al conseguimento di un fine, per quanto soddisfacente per il soggetto; quando la soluzione del problema è raggiunta, qualcosa viene *appreso*, nel senso che la capacità dell’individuo è cambiata in modo più o meno permanente. Alla classe di situazioni, incontrata di nuovo, si risponderà con grande facilità e non la si vedrà più come un “problema”⁴³.

Il “procedere per problemi” assume una forte valenza formativa anche relativamente allo sviluppo delle *capacità progettuali e di ricerca* in quanto, richiedendo di operare distinzioni e connessioni e di attuare circolarmente esperienze e riflessioni sulle esperienze, dà adito ad una *creazione di senso*, e, a partire da questa, consente l’ipotizzazione di nuove possibilità entro nuove cornici (Bateson, 1979; Sclavi 2003)⁴⁴. *Elaborare significati e costruire pro-*

⁴¹ “L’esigenza di risolvere una difficoltà è il fattore permanente che guida l’intero processo della riflessione (...) La natura del problema fissa il fine del pensiero, ed il fine controlla il processo del pensiero” (DEWEY, 1933, p. 75).

⁴² Il *problem solving* dipende specificamente dalla *strategia* che guida il comportamento pensante dell’individuo e può essere definito come un processo in cui si usano delle regole per raggiungere uno scopo.

⁴³ È possibile affermare che, da un lato avviene una “ristrutturazione delle conoscenze”, dall’altro vengono apprese, ad un meta livello, anche delle procedure che permettono di trasferire gli apprendimenti in contesti diversi. Si veda in proposito il concetto di “apprendimento significativo o operativo” in PIAGET (1937).

⁴⁴ La problematizzazione è già *ricerca* perché, come rileva DE BARTOLOMEIS (1976, p. 236), “richiede operazioni mentali complesse, scelte e controlli accurati, la capacità di vedere connessioni, di fare inferenze. (...) Le variabili sono gli elementi che nel loro insieme costituiscono quell’organismo o congegno misterioso che chiamiamo problema”.

getti sono, dunque, due dimensioni inscindibili ed interrelate dell'azione che il soggetto individuale o collettivo, compie nel flusso dell'esperienza per darsi risposte e soluzioni.

È da rilevare che, in un processo di problematizzazione e di ipotizzazione si attua parallelamente un cambiamento ad un meta-livello, dovuto all'azione stessa del problematizzare ed ipotizzare. Come sottolinea Munari (1993, p. 55): “Nessun problema esiste di per sé: un problema, qualsiasi esso sia, esiste soltanto se vi è qualcuno, soggetto individuale o collettivo, che lo riconosce come tale e che è quindi in grado di trattarlo. Ma questo qualcuno, sia egli bambino o adulto, scienziato o non specialista, singolo o gruppo, persona fisica o istituzione, dovrà ridefinirlo e trasformarlo per poterlo trattare. E così facendo, ridefinirà e trasformerà anche se stesso”.

In una prospettiva sociocostruttivista, diviene fondamentale il passaggio dalla dimensione individuale alla dimensione sociale: il piccolo gruppo risulta infatti la modalità privilegiata per pervenire ad una soluzione dei problemi e ad apprendimenti significativi tramite “la mente di gruppo”, cioè tramite l'azione coordinata dei singoli impegnati in uno scopo comune⁴⁵.

Il laboratorio, in questo senso, può essere considerato, tra l'altro, come il “luogo” (sia in senso fisico che metaforico) in cui si risolvono in gruppo problemi di diversa natura.

Per quanto attiene alla dimensione sociale, Dewey, profondamente convinto della funzione politica dell'educazione, alla quale delega lo sviluppo democratico della società, mette l'accento sull'importanza del lavoro scolastico come “impresa col-

⁴⁵ In una prospettiva dinamica, come si vedrà nelle pagine seguenti, la dimensione di gruppo consente elaborazioni più ricche e complesse rispetto alla dimensione individuale (NAPOLITANI, 1987; TARTARELLI, 1990; QUAGLINO CASAGRANDE, CASTELLANO, 1992) In una prospettiva cognitiva, la costruzione delle conoscenze avviene in occasione di interazioni conflittuali, in cui il progresso si esprime nel mettere in comune centrate e punti di vista distinti, coordinati in sistemi complessi (DOISE, MUGNY, 1981; CARUGATI, MUGNY, 1987).

lettiva” e sulla necessità che venga esercitata la libertà di tutti attraverso percorsi di collaborazione nei quali le “regole” siano funzionali allo svolgimento del lavoro stesso (cfr. Dewey, 1916, 1938). L'importanza del rapporto interindividuale, della collaborazione e della condivisione nei processi di apprendimento viene ribadita in un'ottica antiautoritaria e democratica, ma rimane una indicazione generale e “ingenuamente ottimistica” poiché “non basta riunire un piccolo gruppo di allievi per realizzare scambi reciproci ed un lavoro comune, né bastano a questo proposito consigli generici e sommari: vi sono resistenze interne all'apprendimento e alla creatività che non possono essere superati da appelli alla buona volontà ed alla comprensione” (Muti, 1990, p. 50)⁴⁶.

È necessario infine notare che il “metodo attivo” si è sviluppato essenzialmente nell'ambito dell'insegnamento primario più che nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti⁴⁷, dove ha subito l'influenza dell'approccio psicosociologico, ed ha dato adito ad equivoci e a banalizzazioni, tra cui il concepire “l'attivismo” come puro dinamismo fisico, l'insistere sul dato “concreto” dell'insegnamento, etc.

È proprio alla prospettiva psicosociale e socioanalitica che bisogna rivolgersi per ritrovare teorie e modelli formativi che facciano specifico riferimento alla dimensione dei gruppi e alle loro dinamiche e che considerino i contesti di apprendimento in termini di “sistemi organizzativi”⁴⁸.

⁴⁶ Si veda in proposito anche FABBRI, 1994.

⁴⁷ La pedagogia attiva ha focalizzato la propria attenzione soprattutto all'età dello sviluppo, come periodo fondamentale per la formazione di futuri adulti “critici”, consapevoli e dotati di “istanze etiche”, e come fase scolastica in cui è possibile far fronte alle ineguaglianze sociali e cercare di costruire pari opportunità formative.

Per un approfondimento teorico-metodologico sul valore della riflessione connessa all'esperienza secondo una prospettiva pedagogica che, intrecciandosi con la prospettiva fenomenologica, si rivolge oggi anche alla formazione degli adulti, si veda in particolare MORTARI, 2003.

⁴⁸ Una notevole influenza, sia dal punto di vista etico-procedurale che epistemologico, hanno avuto in questo ambito sia la *teoria delle organizzazioni* che prende in esa-

I punti fondamentali di tale prospettiva, tradotti in ambito formativo, possono essere sintetizzati:

- nell’accento sui fenomeni di gruppo, sulla loro interpretazione e spiegazione;
- nell’orientamento a sviluppare la capacità di risolvere i conflitti;
- nell’importanza data al rapporto tra gruppo ed insegnante ed alla evoluzione di esso⁴⁹.

Secondo Muti (1990) il metodo psicosociologico è basato essenzialmente sulla “presa di coscienza” e provoca da parte del soggetto in formazione un’appropriazione delle tre aree del “sapere, del saper fare e del saper essere”, ponendo una particolare attenzione allo stretto rapporto tra dimensione relazionale e dimensione affettiva ed alla loro rilevanza nei processi di apprendimento; come si vedrà nelle pagine seguenti, in un’ottica di *formazione dei formatori*, coinvolge anche, ad un meta-livello il *saper far fare*, sollecitando una conoscenza sui metodi e sulle scelte operative in funzione degli obiettivi, a partire da una riflessione sul proprio apprendimento.

La dimensione di gruppo (soprattutto nella sua particolare accezione di “gruppo di lavoro”), la costruzione di un legame tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, attraverso una condivisione nel tempo di esperienze significative, è proprio una delle caratteristiche principali dell’assetto laboratoriale⁵⁰. È quindi importante approfondire le ragioni che vi stanno alla base e fornire, inoltre, alcuni chiarimenti relativamente ai concetti di “gruppo”, “gruppo di lavoro” e “gruppo di formazione”.

Nel differenziare il “gruppo” dal “gruppo di lavoro”, Quagliano et alii (1992, p. 23), definiscono il primo come “una pluralità in

me l’apprendimento e il cambiamento organizzativo (WEICK, 1977; ZAN, SELLERI, DAVID, 1988; SPALTRO, DE VITO PISCICELLI, 1990), sia la *prospettiva ecosistemica*, secondo cui l’ambiente va considerato in termini di sistemi auto-contenutisi (come le bambole russe), interconnessi e reciprocamente influenzanti (BRONFENBRENNER, 1979).

⁴⁹ Cfr. SPALTRO, 1984; MUTI, 1990; TARTARELLI, 1990.

⁵⁰ È proprio in un’esperienza di laboratorio in gruppo che si comprende come, per dirla con LAING (1967, p. 13): “il comportamento altrui è un’esperienza mia, il mio comportamento un’esperienza altrui”.

interazione, con un valore di legame, che ne determina l'emergenza psicologica. Pluralità, interazione e legame determinano a loro volta la sua esistenza come sistema complesso". Il gruppo di lavoro è, però, soggetto diverso dal gruppo, con peculiarità proprie: mentre quest'ultimo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in *integrazione*. "L'interazione produce un *essere dentro* la situazione del gruppo, un percepire gli altri come amici o come rivali, un avere coscienza dell'esistenza di un insieme. L'interazione tuttavia non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro. Nella costruzione di un gruppo di lavoro il passaggio successivo all'interazione è l'*interdipendenza*, cioè l'acquisizione della consapevolezza dei membri di dipendere gli uni dagli altri, con il relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri" (*ibidem*, p. 26). L'interdipendenza determina quindi un processo di integrazione; i vantaggi e i costi dell'integrazione sono distribuiti tra tutti i soggetti coinvolti⁵¹. "L'integrazione sviluppa, attraverso un processo di *negoziazione*, la *collaborazione*, che definisce un'area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri e che si fonda su relazioni di fiducia tra i membri. *La condivisione* è l'esito della negoziazione ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La condivisione stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio risultato" (*ibidem*, p. 28).

La dimensione di "gruppo di lavoro", permette di cogliere come la "realtà" si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni possibili e quindi appartenga alla "logica delle descrizioni"⁵² e consente, quindi, di affrontare i problemi in ter-

⁵¹ I "costi", come si vedrà, sono riassumibili nei costi del cambiamento, in termini psicoemotivi e di "identità".

⁵² Come afferma BATESON (1979, p. 179): "La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di "dipendenza", di "aggressività" o di "orgoglio" e così via. Tutte queste parole affondano le loro radici in ciò che accade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona".

mini dinamici e multifocali , di accogliere la soggettività e di sperimentare la diversità come risorsa⁵³.

Ma il gruppo è anche il luogo dove la rete di comunicazioni (e di “emozioni”) è al massimo livello di complessità: nei gruppi l’aspetto comunicativo si complica con l’area del metodo e della relazione. Come è stato evidenziato da Bion (1961), nel gruppo le individualità si incontrano e si confrontano su un piano, prima di tutto, di relazione emotiva e affettiva. Se prevale la dimensione emotiva su quella “razionale”, caratteristica di un gruppo di lavoro, il gruppo si organizza in “assunti di base”: “L’attività del gruppo di lavoro è ostacolata, deviata e talvolta favorita da certe attività mentali che hanno in comune l’attributo di forti tendenze emotive. Queste attività, a prima vista caotiche, acquistano una certa strutturazione se si ammette che esse derivino da alcuni assunti di base comuni a tutto il gruppo” (Bion , 1961, p. 92). Bion sottolinea anche l’incapacità dei gruppi in “assunto di base” di tollerare uno sviluppo, poiché tutti gli assunti di base sono stati emotivi difensivi tendenti ad evitare la frustrazione inerente l’apprendimento attraverso l’esperienza, cosa che implica sforzo, dolore e contatto con la realtà (cfr. anche Napolitani, 1987, e Tartarelli, 1990).

Il percorso che vede l’evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene, pertanto, spontaneamente o naturalmente, salvo rarissime eccezioni. Un gruppo di lavoro si “costruisce” nel tempo in virtù di una precisa strutturazione metodologica e di un “contratto” chiaro e condiviso tra i suoi membri⁵⁴. Laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo

⁵³ Si vedano in proposito sia l’approccio psicosociale e socio costruttivista, (a partire da LEWIN, 1939 e VYGOTSKIJ 1934, 1978; fino a DOISE e MUGNY, 1981; PONTECORVO, 1993; PONTECORVO, AJELLO, ZUCCHERMAGLIO, 1995), sia l’approccio psicoanalitico (BION, 1961; ANZIEU, 1976, 1994; NAPOLETANI, 1987).

⁵⁴ Il metodo dà sequenza e ritmo al lavoro, dà ordine, ma esige l’accettazione dello stile di pensiero e di azione degli altri, quindi un coordinamento ed una strategia comune (raggiungibili attraverso un “contratto” iniziale chiaro e un processo di negoziazione sulle “regole interne” in funzione degli obiettivi da perseguire, in ogni fase del lavoro).

che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione e che promuove la *leadership* professionale (Quaglino, 1992).

Per meglio comprendere i processi interni ai laboratori, è necessaria, infine, un'ulteriore specificazione: i gruppi che partecipano ad una esperienza a fini formativi, in una situazione non lavorativa, possono essere definiti *gruppi di formazione*⁵⁵. I “gruppi di formazione” sono particolari gruppi di lavoro: sono costituiti in base alla motivazione di apprendimento dei soggetti che ne fanno parte, hanno un inizio e un termine previsti, hanno sempre le stesse finalità: l'apprendimento di conoscenze, competenze, modalità di rapportarsi. Mentre i contenuti e il termine sono previsti, come in tutti i gruppi di lavoro, non è prevedibile il processo, in quanto determinato dalla interazione fra i membri. Per Muti (1986, p. 117) la specificità dei gruppi di formazione risiede nel fatto che “il processo di trasformazione che li coinvolge non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in un servizio (come nei normali gruppi di lavoro), ma nella trasformazione di una risorsa particolare: se stessi”.

Il gruppo, in questo senso, è sia strumento didattico che oggetto dell'intervento formativo: si apprende grazie e attraverso il gruppo e, nello stesso tempo, si impara a lavorare in gruppo, facendone esperienza diretta e riflettendo su ciò che, processualmente, accade.

Schematicamente è possibile affermare che la formazione di gruppo:

- è per problemi e non per materie;
- è prevalentemente multidisciplinare e integrata;
- è strettamente collegata all'esperienza di ciascuno: dall'esperienza parte e all'esperienza ritorna e fa costante riferimento;

⁵⁵ Può trattarsi di scelte formative personali, di esperienze in contesti istituzionalmente deputati alla formazione (come la scuola o l'Università), di percorsi professionali attivati all'interno del proprio contesto lavorativo. In quest'ultimo caso la dimensione di “gruppo di lavoro” e quella di “gruppo di formazione” sono spesso strettamente intrecciate, soprattutto in ambiti che prevedono la presa in carico della relazione interpersonale e della ricaduta sul piano organizzativo (cfr. MIGNOSI, 1992, 2001, 2004).

– non è concepita come un prodotto da consumare ma come un processo di produzione e trasformazione in atto in cui le persone sono contemporaneamente destinatari e soggetti attivi;

– mira a sviluppare una professionalità collettiva anziché individuale;

– l'agente reale di trasformazione è il gruppo più che l'esperto;

– è diretta ad acquisire un "saper essere" insieme ad un "saper fare", cioè una modalità di porsi di fronte ai problemi, alle istituzioni, agli altri uomini, più matura in termini psicologici e quindi più legata alla realtà e più adatta a incidere su di essa (Muti, 1990).

In una prospettiva psicodinamica, il coinvolgimento, attraverso la formazione di gruppo, delle diverse aree di apprendimento e la considerazione dei fattori emozionali e affettivo-relazionali mette in luce l'aspetto di "crisi" connesso a qualunque apprendimento significativo e le difficoltà intrinseche a qualunque processo di cambiamento non solo a livello di gruppo, ma anche a livello individuale (livelli strettamente interconnessi). L'attività riflessiva indirizzata ad esaminare profondamente i presupposti del pensare e a mettere in questione teorie e convinzioni date per scontate e l'implicazione del piano personale, infatti, sollevano dubbi e provocano incertezze ed assumono l'aspetto di un processo non facilmente controllabile, che segue percorsi imprevedibili. "Tipicamente imparare dall'esperienza implica imparare dagli incidenti, dagli errori, dalle brutte figure, dall'incapacità di previsione, dal fatto che qualcosa che ci succede cambia il nostro modo precedente di interpretare e di intendere quella situazione" (Sclavi, 2003, p. 202) e, con intensità diverse, anche il nostro modo di interpretare noi stessi.

Anche se l'incertezza e l'instabilità costituiscono delle risorse⁵⁶,

⁵⁶ MUNARI sottolinea come le scienze della complessità esigano, comunque, un nuovo tipo di rapporto nei confronti del sapere da loro prodotto: "un rapporto pronto ad accettare l'incertezza non come un errore da correggere, ma come una caratteristica inevitabile; pronto a vivere nell'impermanenza, ad accettare il mutamento, a privilegiare i percorsi più che i traguardi, a non cercare affannosamente la risposta definitiva" (1993, p. 111).

assumere questa prospettiva nella pratica comporta anche la necessità di considerare l'attivarsi di difese inevitabilmente connesse all'incognita ed al "diverso" (Bion, 1961; 1965)

In socioanalisi lo sviluppo dell'attitudine a realizzare l'esame di realtà mediante rielaborazione delle ansie di base e dei meccanismi difensivi rivelatisi non più funzionali, viene indicata con l'espressione *capacità negativa*. Con questo termine, che W. Bion ha preso in prestito dal poeta romantico J. Keats, viene intesa la capacità di fronteggiare le situazioni di crisi. È la capacità di sostare nell'incertezza, resistendo alla spontanea tentazione di ricercare rassicurazioni di comodo (Bion, 1970). Come rileva Lanzara (1993, p. 13): "Nella *Negative Capability* sta la fonte di un particolare tipo di agire: un agire che per così dire nasce dal vuoto, dalla perdita di senso e di ordine, ma che è orientato all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili". Tuttavia la *Negative Capability* non è solo disposizione esistenziale all'esperienza dell'incertezza. Essa implica anche una *disposizione cognitiva*: proprio questo stato di indeterminatezza e di temporanea assenza di direzione permette di prestare attenzione ad aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato ed alla riduzione d'incertezza non permettono di "vedere" ed apprezzare. Le deviazioni dalle situazioni "normali" contengono un potenziale d'innovazione per chi è capace di tollerare la provvisoria assenza di ordine e direzione (cfr. Morin, 1977).

L'approccio psicosociale, come si è detto, ha come ambito privilegiato quello della formazione degli adulti all'interno di contesti lavorativi. L'Università, ancora una volta, appare poco coinvolta. A mio avviso ciò è connesso non solo alla sua storia ed alla sua organizzazione, ma anche alla specificità di tale settore dal punto di vista didattico⁵⁷.

⁵⁷ Ricerca e formazione all'interno dell'Università sono due anime fondamentali e interconnesse, ma spesso non facilmente "coniugate". Accanto ad alcune felici situazioni in cui esse si alimentano a vicenda, persistono, infatti, difficoltà riconducibili a posizioni differenti e poco conciliabili: da alcuni docenti l'ambito didattico è consi-

La formazione accademica ha infatti una doppia finalità: da un lato accrescere il bagaglio culturale e le capacità di ricerca degli studenti, dall'altro fornire conoscenze e competenze professionali altamente qualificate e attuare un *trait d'union* con il futuro mondo del lavoro. In questa direzione è possibile riscontrare una maggiore chiarezza nelle facoltà tecnico-scientifiche rispetto alle facoltà umanistiche che oscillano tra diverse concezioni di formazione (che fanno riferimento a diverse concezioni epistemologiche) e che, probabilmente, sono state investite in modo più rilevante dall'apertura dell'Università a grandi masse di studenti e dal cambiamento delle "richieste sociali" derivanti da una società complessa e in continua, veloce, trasformazione.

In definitiva lo spazio che viene dato all'esperienza, alla dimensione di gruppo ed agli aspetti emotivi e relazionali nel curriculum accademico è minimo e ciò ha delle conseguenze negative nella qualità della formazione.

Col prevalere del primato della sfera individuale, della dimensione cognitiva su quella emotiva ed affettiva, della teoria sulla pratica, lo studente incontra, infatti, notevoli difficoltà a tradurre in progetti operativi i modelli concettuali proposti, né riesce a correlare in modo flessibile il momento teorico con quello applicativo professionale, a legare la sua esperienza di lavoro con le conoscenze che ha appreso⁵⁸.

Il mondo del lavoro e della pratica è assai diverso dal mondo dell'accademia, in cui si riceve e si trasmette informazione decodi-

derato come un ostacolo alla ricerca, come un settore "secondario" al quale istituzionalmente bisogna far fronte ma che toglie tempo ed energie al lavoro intellettuale e sperimentale; da altri, invece, è ritenuto l'ambito di occupazione privilegiato, al quale "sacrificare" la ricerca stessa. Si tratta di un problema complesso che naturalmente è anche legato, ancora una volta, alle risorse e al tempo disponibili, al rapporto numerico docenti/studenti, alla quantità ed alle modalità di distribuzione e impiego dei fondi, alle modalità di valutazione del sistema universitario, etc.

⁵⁸ La sfera emozionale, connessa ed integrata con i concetti, è poco trasmissibile in una lezione accademica; la ricezione personale dei concetti, l'alone emotivo delle nozioni, possono essere colti principalmente attraverso un'esperienza pratica, così come il ruolo della dimensione relazionale può essere compreso principalmente attraverso un'esperienza di gruppo (cfr. VIGNA, 2002).

ficata ed organizzata precedentemente, poiché prevede l'introduzione della discrezionalità, dell'incertezza e del sapere sempre nuovo (Schön, 1983); soprattutto a coloro che lavorano attraverso la relazione con le persone e che hanno un ruolo formativo e/o di "aiuto" (educatori, docenti, psicologi, assistenti sociali, etc.) è richiesta una preparazione che permetta di non restar ancorati a modelli rigidi e prefissati, ma che conduca alla flessibilità, condizione indispensabile per poter attivare, di volta in volta, interventi efficaci di fronte agli imprevisti e alla molteplicità dei dati, delle informazioni, delle possibili scelte.

In questo senso diventa allora fondamentale all'interno dell'Università individuare spazi/modalità stimolanti ma anche "rassicuranti" (capaci, cioè, di contenere ansie e dinamiche difensive), che permettano di scoprire il "piacere di pensare" e che consentano lo sviluppo della capacità di mettersi in discussione, di tollerare dubbio, frustrazione ed insuccesso, di far fronte alla "imprevedibilità" e quindi di potere affrontare il nuovo e il cambiamento.

I laboratori possono costituire un esempio di tali modalità, sia perché fondati sull'esplorazione e sull'esperienza, sia per la rilevanza che al loro interno assume la dimensione di gruppo. L'esperienza di un "gruppo di formazione" favorisce infatti l'apprendimento in senso cognitivo ed emozionale, proprio perché è istituzionalmente connotata da procedure di auto-osservazione e riflessione e perché, *in una cornice non giudicante*, dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi, all'interno di una *logica plurale* invece che *singolare*. "Nella situazione del gruppo di lavoro ci si rende conto che l'unità è possibile anche attraverso la cooperazione e che il pensiero stesso unisce e può essere una difesa e un superamento, insieme, dell'angoscia stessa" (Agosta, 1987, p. 271).

Particolarmente interessante risulta, in tale direzione, la riflessione sul manifestarsi della creatività in un contesto collettivo⁵⁹:

⁵⁹ Le manifestazioni della creatività non sono facilmente riconducibili ad una visione unitaria e pongono ripetutamente il problema dell'uso del medesimo costruito teo-

come è stato detto, la dimensione di “gruppo di formazione” (come specificità del gruppo di lavoro), può avere una funzione di “contenimento” e permettere l’emergere, all’interno di un *campo relazionale*⁶⁰, del rapporto di fiducia fondamentale per l’espressione delle potenzialità creative, che vengono, in più, arricchite dall’apporto di tutti⁶¹. Cruciani (2006) sottolinea i notevoli punti di contatto di tale “campo” con *l’area intermedia* di cui parla Winnicott (1965, 1971)⁶². “Ciò che si manifesta nel gruppo è un processo di scambio, di contenimento reciproco e di condivisione che non riguarda più la coppia madre-bambino, ma una pluralità di menti le quali, proprio sulla base della loro esperienza transizionale passata, saranno più o meno in grado di creare una sintonia collettiva. Il ruolo della tradizione culturale, riportata all’interno del gruppo dai vari membri, amplificherà i processi di cui parla Winnicott quando si riferisce allo spazio «sede dell’esperienza culturale». Questo consentirà al gruppo di diventare, nelle condizioni opportune, un moltiplicatore della creatività del singolo”⁶³.

rico per designare ambiti differenziati. Facciamo nostra la seguente definizione di creatività di Vygotskij (che attiene alla prospettiva storico-culturale): “Per attività creativa intendiamo qualunque attività umana che produca qualcosa di nuovo, sia poi questo suo prodotto un oggetto del mondo esterno o una certa costruzione dell’intelligenza o del sentimento, che solo nell’intimo dell’uomo sussista e si manifesti” (VYGOTSKY, 1978, p. 205).

⁶⁰ Per un approfondimento sul concetto di “campo relazionale” da un punto di vista “storico” si veda LEWIN, 1935; 1939; per la sua applicazione alle dinamiche di gruppo, fondamentale si è rivelato il pensiero bioniano, e assai significative, le riflessioni di F. CORRAO (1986).

⁶¹ Giocare e creare rappresentano per l’essere umano esperienze vivificanti che si incrementano e si consolidano in diverse modalità comportamentali ed esperienziali: dal punto di vista formativo, un percorso laboratoriale di gruppo può costituire una di queste modalità.

⁶² Con “area intermedia” o “area transizionale” Winnicott intende uno spazio potenziale e indefinito (né interno, né esterno...) in cui può avvenire l’incontro e lo scambio tra sé e l’altro. È la dimensione protetta del gioco, della creatività, della scoperta del sé, della comunicazione. “Noi facciamo esperienza della vita nell’area dei fenomeni transazionali, nell’eccitante sconfinamento della soggettività e della osservazione oggettiva, in un territorio che è intermedio tra la realtà interiore dell’individuo e la realtà condivisa del mondo, che è esterna agli individui” (WINNICOTT, 1971, p. 117).

⁶³ CRUCIANI, 2006, p. XIII. Pur se iscritta in un paradigma teorico diverso, è da rilevare la vicinanza di una tale concezione con quella di Vygotskij relativamente alla “zona di sviluppo prossimale” e alle sue connessioni con la funzione simbolica, il gioco e l’immaginazione (VYGOTSKJI, 1934; 1978; 1983).

Ad un livello “meta” l’esperienza laboratoriale di gruppo consente anche un apprendimento circa le preoccupazioni e l’incertezza che accompagnano il lavoro e l’attività creativa, cioè l’apprendimento di come lavorare e di come imparare (il “deuteroapprendimento” nell’accezione di Bateson). Ciò implica anche la possibilità di utilizzare l’immaginazione individuale e collettiva per accedere a diverse “visioni del mondo”, per supportare un “cambiamento di cornice” e quindi per ampliare le proprie prospettive⁶⁴.

Ma ampliare e saper cambiare le proprie prospettive, ha parallelamente una valenza collettiva e delle “conseguenze pragmatiche”, poiché cambia il modo di relazionarsi con il mondo, inteso come mondo sociale e culturale⁶⁵. Attraverso la riconnessione e la rielaborazione di elementi dell’esperienza antecedente per formare situazioni nuove e nuovi comportamenti si attua, infatti, un collegamento tra il passato e il futuro e, così facendo, si può incidere sul presente: “L’attività creativa è quindi quella che rende l’uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest’ultimo e di mutare il proprio presente” (Vygotskji, 1978, p. 207). Per dirla con Munari (1977, p. 121): “Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità. Una persona non creativa è spesso un individualista ostinato nell’opporre le proprie idee a quelle degli altri individualisti”.

⁶⁴ Immaginare qualcosa che non c’è ci aiuta a fare un salto da un intero campo di possibilità, da un intero insieme di prospettive, ad un altro. Come nota SCLAVI, (2003, p. 98): “Invece di restringere i mondi possibili, possiamo ampliarli in modo tale che in essi siano *previsti* anche lo sconcerto e il disorientamento, lo stupore e l’esplorazione, la resistenza e l’immaginazione, e i relativi *savoir faire*”. A proposito del “potere dell’immaginazione”, si veda anche RODARI, 1973.

⁶⁵ Vygotskji sottolinea molto chiaramente l’importanza dell’immaginazione, caratteristica umana generalizzata e connessa alla dimensione culturale: “L’immaginazione, in quanto fondamento di ogni creatività, si manifesta in tutti – senza eccezione – gli aspetti della vita culturale, rendendo possibile la creatività artistica, scientifica e tecnica. In questo senso tutto ciò che ci circonda, che è stato creato dall’uomo, tutto il mondo della cultura, è per intero, rispetto a quello della natura, un prodotto dell’immaginazione umana e della creatività che su questa si fonda” (VYGOTSKJI, 1978, p. 208); parallelamente mette in rilievo la dimensione collettiva “che riunisce insieme tutti i minuscoli, e spesso insignificanti, granelli della creatività individuale” (*ibidem*, p. 209).

A conclusione di questo paragrafo sento l'esigenza di inserire un "quadro di sintesi" che riassume quanto è stato detto in relazione alla qualità degli apprendimenti attivati da un'esperienza laboratoriale che abbia le caratteristiche fin qui esplicitate. Naturalmente, non si tratta di indicazioni normative né, tantomeno, esaustive, ma di spunti e suggestioni che possono essere variati e arricchiti da ciascuno in base alla propria, personale, esperienza.

Quadro sintetico di alcuni ambiti relativi agli apprendimenti all'interno dei laboratori

A) I processi creativi sono sollecitati da...

- "La mente di gruppo"
- La capacità di tollerare l'incertezza
- I linguaggi artistico-espressivi
- La possibilità di esplorare, di sperimentare e di trovare connessioni nuove e personali
- Un contesto non valutativo
-

B) L'osservazione, la riflessione e l'auto-riflessione sono connesse a....

- La consapevolezza della proprie capacità e "difficoltà" e, più in generale, delle proprie specificità (competenze metacognitive)
- Il procedere per "problemi"
- La capacità di apprendere ad apprendere e la capacità di autonomia (in un'ottica di *formazione continua*)
-

C) Le competenze comunicative e relazionali sono attivate da....

- L'esperienza di gruppo
- L'osservazione e l'auto-osservazione
- Un contesto non valutativo
- La sperimentazione di diversi linguaggi
-

D) Più in generale, l'apprendimento significativo è veicolato da.....
tutto quello che è stato detto (in A, B, C), ma in particolare:

- Un contesto non valutativo

- La possibilità di imparare dai propri errori (di utilizzare l'errore come risorsa)
- La possibilità di fare esperienze motivanti, che coinvolgano l'intera persona (mente, corpo, cognizione, affetti, emozioni, dimensione sociale e relazionale, immaginazione, espressione, comunicazione...)
- La possibilità e la libertà di esplorare e ricercare (essere attivi nel percorso di costruzione delle proprie conoscenze...)
- La libertà di essere propositivi e ideativi
- La riflessione sui propri processi di apprendimento e, più in generale, la riflessione su di sé (anche rispetto al piano emozionale, affettivo, relazionale, all'immagine di sé, etc.)
- L'opportunità di connettere le esperienze e di trasferire gli apprendimenti
- La continuità tra le esperienze e la riflessione su di esse e a partire da esse
- Lo scambio e l'interazione con gli altri (con cui si è condivisa l'esperienza)
- L'uso dell'immaginazione e della dimensione metaforica
- La dimensione "ludica"
-

1.3 *Il ruolo del docente all'interno dei laboratori*

Il ruolo di chi conduce un'esperienza laboratoriale è fondamentale al fine della qualità dell'esperienza stessa, degli apprendimenti relativi a tutti i piani di cui si è parlato (rispetto alle conoscenze, alla dimensione emotiva e affettiva, alla relazione, alla comunicazione, alla metacognizione, all'immaginazione etc....) e al fine dell'attivazione del "gruppo di lavoro".

Il docente *esperto* deve possedere, pertanto, non solo conoscenze e competenze in merito agli specifici ambiti disciplinari affrontati nel laboratorio, ma anche conoscenze e competenze formative, comunicative e di conduzione di gruppo.

Nella prospettiva adottata, la conduzione di percorsi labora-

toriali comporta, infatti, *l'implicazione* del docente ed il suo parziale coinvolgimento nei processi di apprendimento attivati, dei quali egli assume la complessità e gli eventi imprevisti. Chi ha il compito di condurre un gruppo di formazione, ha una responsabilità diretta e deve essere consapevole anche dei rischi impliciti nella sua azione (cfr. Demetrio 1994): egli fa parte del gruppo ed è principalmente un mediatore sul piano relazionale, culturale e cognitivo, un sollecitatore, un garante del processo e non il detentore di un sapere che impone in virtù del suo ruolo istituzionale. In una logica di “potere distribuito” e di “attribuzione di potere ad altri” (Spaltro, 1984), egli deve, quindi, esplicitare le proprie teorie di riferimento e le ragioni delle proprie mosse, partecipare agli altri il proprio sapere e *informare e formare* rispetto ai presupposti teorici, ai metodi, alle tecniche ed alle proprie scelte di conduzione⁶⁶. Una tale modalità è fondamentale anche ai fini del buon funzionamento del gruppo, in quanto “per dotare un gruppo di lavoro di un metodo efficace, la prima condizione è che nella stessa fase di costituzione del gruppo, e poi durante ogni fase significativa del lavoro, venga dedicato alla definizione del metodo un momento di discussione e di negoziazione che porti alla condivisione delle modalità prescelte.” (Quaglino et alii, 1992, p. 97). Inoltre è necessario che ciascun componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi esso deve raggiungere e che sia possibile una forma di identificazione con l’obiettivo comune; “la descrizione accurata e l’interpretazione univoca degli obiettivi stanno alla base del *contratto* tra i membri del gruppo: sono il primo riferimento per la fondazione del gruppo di lavoro” (*ibidem*, p. 77). A questo proposito è da rilevare che, per quanto ri-

⁶⁶ Come sottolinea FABBRI (1994, p. 136): “Esporre le proprie idee senza darne le tracce o i riferimenti teorici che ne hanno portato alla costituzione è quanto di più “dittatoriale” si possa fare in ambito culturale e scientifico. Consiste in un imporre e non in un proporre, mette l’interlocutore in uno stato di dipendenza cognitiva totale, in cui uno scambio sulle stesse o altre basi risulta impossibile, in cui la sola capacità di rapporto resta quella di una vuota retorica e in cui il “sapere” viene sfoderato come un’arma per ferire e non come un mezzo per dire qualcosa e aprirsi all’altro”.

guarda nello specifico la formazione degli educatori, esplicitare le scelte e le modalità di conduzione e riflettere in gruppo su di esse e sulle loro finalità ha, inoltre, la funzione di consentire ad un meta-livello apprendimenti proprio sulla conduzione stessa, in vista del lavoro futuro (che si esplicherà, in molti casi, con gruppi di diverso tipo).

Poiché all'interno dei laboratori si realizza un "apprendimento attivo", il ruolo del docente-esperto è quello di promuovere esperienze e di stimolare la riflessione su di esse (introducendo anche concetti nuovi) e, nello stesso tempo, quello di mediare e facilitare scambi e confronti all'interno del gruppo (si potrebbe definire come un ruolo di "perturbazione" nell'accezione di Ceruti, 1986, o di *scaffolding* nell'accezione di Pontecorvo, mutuata da Bruner, 1991, 1993)⁶⁷. In questo senso è importante che l'esperto miri idealmente alla "conquista dell'autonomia" da parte dei soggetti in formazione e che (superando le proprie ambizioni super-egoiche) si costruisca metaforicamente "come Io che mette l'altro al mondo nelle condizioni migliori perché poi costui riesca a camminare con le sue gambe" (Bertolotti, Forti, Varchetta, 1990, p. 132).

Perché tutto ciò si verifichi, è fondamentale che il conduttore definisca *un contesto di tipo non valutativo*, in cui non solo eviti in prima persona di "giudicare"⁶⁸, ma aiuti anche i partecipanti a fare lo stesso, affinché vengano accolti i pensieri e le proposte di tutti e ciascuno possa sentirsi libero di esprimersi, di esplorare e di ricer-

⁶⁷ Bisogna precisare che il termine *scaffolding* è stato usato da questi autori solo relativamente alla relazione adulto/bambino ed è definito come "un'offerta di impalcatura da parte dell'adulto" all'interno di una dimensione educativa o, come dice BRUNER (1988, p. 93) "a sostegno della crescita dell'educando". Scrive Pontecorvo per esplicitarne il significato: "Nelle prime realizzazioni del compito previsto, l'adulto (...) offre al bambino una regolazione esterna. (...) Man mano che il bambino si impadronisce del compito, l'adulto diminuisce l'entità della regolazione, mantenendosi sempre sul confine in continua espansione della competenza del bambino" (Pontecorvo in PONTECORVO, AJELLO, ZUCCHERMAGLIO, 1991, p. 56). Ritengo comunque che, in un'ottica formativa, tale concetto possa essere utilizzato anche per i processi di apprendimento degli adulti.

⁶⁸ Relativamente alla comunicazione non giudicante ed alle sue funzioni sia sul piano cognitivo che su quello affettivo e psico-emotivo, si veda in particolare ROGERS, 1957-1963 e WATZLAWICK., WEAKLAND, FISCH, 1973.

care (sia sul piano personale che su quello disciplinare)⁶⁹. In questo modo, eventuali contrapposizioni all'interno del gruppo sono legate alla percezione delle differenze, ma non coinvolgono una valutazione delle persone e possono essere risolte attraverso processi di negoziazione, mentre le situazioni di "conflitto cognitivo" possono essere proficuamente usate per pervenire ad elaborazioni più ricche; parallelamente si creano le condizioni per sperimentare il senso di fiducia in se stessi e negli altri e il contenimento del gruppo che, come si è detto, consentono e sollecitano l'esplicitarsi della creatività.

È da rilevare che il conduttore, pur avendo una responsabilità diretta nella programmazione e nella "tenuta" del percorso laboratoriale, nonché nelle scelte metodologiche e procedurali, non detiene gli esiti del processo, ma è coinvolto in ogni fase dell'esperienza, portando il proprio "contributo di esperto" alla condivisione degli obiettivi, alla esplorazione di possibili percorsi, all'attribuzione di senso e alla costruzione di significati e supportando la creatività del gruppo. È interessante in proposito il concetto di "interdipendenza" espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo "prevalentemente interno" del formatore in un gruppo di lavoro, che sottolinea come membri del gruppo ed "esperti", all'interno di una dimensione processuale, cambino e si formino assieme modificandosi reciprocamente⁷⁰.

Chiarificatori di quanto finora enunciato appaiono alcuni principi di massima riportati da A. Tartarelli (1990, p. 106) relativi ai "comportamenti" di chi esercita la *leadership istituzionale* e in parte da me rielaborati:

⁶⁹ La dimensione non valutativa riguarda sia se stessi che gli altri: si tratta, nella maggior parte dei casi, di una vera e propria "scoperta", poiché costituisce un'esperienza nuova non solo rispetto a precedenti percorsi di formazione, ma anche rispetto alle attuali istanze sociali fondate su un modello competitivo. È un vero e proprio apprendimento che si consegue via via nel tempo, grazie alle modalità di conduzione e alle esperienze laboratoriali, che sollecitano anche in questa direzione la riflessione su ciò che accade e sui propri processi mentali.

⁷⁰ Si instaurano nel tempo, legami affettivi e di "empatia" tra i membri del gruppo e tra questi e il conduttore, che sono legati all'esperienza stessa e che assumono una notevole rilevanza ai fini della sua significatività (*si veda in proposito quanto riportato infra nel cap. 2*).

- Il *leader* ha l'autorità del ruolo e quindi il suo problema è la gestione del potere legato all'autorità.
- Il *leader* non è il gruppo e quindi il suo problema è di garantire al gruppo crescita ed operatività come altro da sé.
- Il compito del *leader* non è il compito del gruppo e quindi il suo ruolo comporta un far fare e non un sostituirsi.
- Il *leader* non può pre-vedere, pre-definire risultati e relazioni perché questo comporterebbe agire in termini prescrittivi un ruolo altamente discrezionale; deve quindi gestire l'ansia determinata dall'incertezza insita nei processi.
- Il *leader* si confronta con le capacità del gruppo e quindi deve affrontare il rischio di un gruppo molto capace o poco capace.
- Il *leader* si confronta con la propria capacità di trasformare in operazioni professionali i valori del gruppo (persone come risorse, diversità etc.) e quindi di individuare coerenze e incoerenze del proprio agire, non solo a livello di contenuti, ma anche a livello di relazione.

1.4 I laboratori “artistico-espressivi”

Per quanto riguarda i possibili *ambiti laboratoriali*, ai fini di un percorso di formazione quale quello delineato, assai proficua si rivela un'esperienza centrata sui linguaggi artistici (linguaggio pittorico, plastico-manipolativo, musicale, espressivo-corporeo, poetico...), poiché permette di coinvolgere la persona nella sua interezza, dando modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività, *sperimentando* all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri⁷¹.

⁷¹ BRUNER (1986) ha individuato due diverse modalità linguistiche e di pensiero, prevalenti in relazione ai diversi ambiti di conoscenza e alle loro diverse funzioni: il linguaggio “logico”, utilizzato in ambiti scientifici, e quello simbolico-narrativo, proprio dell'ambito umanistico e dell'arte. Questo non vuol affatto significare che la dimensione creativa attiene soltanto all'arte, ma che si tratta di modalità diverse di interagire col “dare forma” e con la sua sistematizzazione.

Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico- espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere quella che Masud Khan (1980) ha chiamato "l'esperienza del divenire del SÉ, del fluire dell'energia vitale" e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma. Avere la possibilità di fare un'esperienza artistica è molto importante perché, soprattutto nel mondo occidentale (come rilevava Arnheim già nel 1966), i fenomeni di massificazione e di appiattimento su *cliché* uguali per tutti e dettati da ragioni di mercato, mortifica e "comprime" gli spazi espressivi e creativi individuali; è inoltre fondamentale per persone giovani in formazione (quali gli studenti universitari) che hanno bisogno di costruire e "riconoscere" la propria soggettività e di avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione. Poiché in un contesto quale quello laboratoriale, connotato dalla libertà di esplorazione, la produzione artistica non ha una funzione adattativa o compiacente verso l'ambiente, bensì di ricerca e sperimentazione, si ha anche la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività "definalizzate" in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge⁷². Si trae soddisfazione dal "dare forma" da soli e insieme agli altri all'interno di una cornice estetica e il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di "programmarlo" o di fissarlo. Più in generale, Bateson (1972, p. 182) rileva che l'arte può avere una funzione positiva nel mantenere ciò che lui definisce *saggezza*, "cioè nel correggere una visione troppo finalistica della vita e nel rendere tale visione più aderente alla nozione di sistema" (nel senso di maggiormente attenta ai contesti e alle loro relazioni interne, nonché alle "relazioni di relazioni").

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale ed

⁷² Come ci ricorda Winnicott, l'essere creativi, il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità. È importante in questo senso operare una distinzione tra processo creativo e "prodotto creativo": quest'ultimo non garantisce, infatti, che alla sue spalle ci sia un processo creativo, dato che "la creazione compiuta non risana mai la sottostante mancanza del senso di sé" (WINNICOTT, 1971, p. 103).

educativa, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire specificità e potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte, in questo senso, non è elitaria, ma riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo (Argenton, 1996), consentendo di creare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986). Nello stesso tempo, sia sul piano della creazione che su quello della fruizione, dà modo di cogliere la peculiarità e l'originalità di ciascuna produzione artistica e di comprendere che "il valore estetico è da individuare nella irripetibile singolarità delle sue espressioni" (Giambalvo, 2007, p. 253)

È necessario comunque riflettere sul fatto che la creatività viene sollecitata anche dalle restrizioni date dalle regole del linguaggio artistico che si utilizza⁷³: più esso si conosce, più si è in grado di "scegliere" come utilizzarlo nel proprio processo creativo (Munari, 1977, Vygotskyj, 1983). L'arte include, dunque, la tecnica connessa a più ampi schemi estetici (altrimenti si ridurrebbe all'esecuzione meccanica, sterile) e, come sottolinea Keeney (1983), è tra le altre cose, "una forma di esercizio", anche nel senso di processo di conoscenza, sperimentazione, autodisciplina, "fatica", *training* nel tempo.

Questo comporta che, da un punto di vista psichico, l'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma

⁷³ È possibile affermare che "conoscere" è lavorare all'interno di determinati *vincoli*, su e con materiali esistenti e trovati, combinandoli e ricombinandoli, ma è anche, proprio grazie a ciò, produrre qualcosa di *nuovo*. (cfr. MUNARI, 1977; VYGOTSKIJ, 1978, 1983; CERUTI, 1986).

di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p. 58)⁷⁴. In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di *provare delle emozioni*, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica⁷⁵.

È proprio grazie alla dimensione metaforica, infatti, che ci si può avventurare "indirettamente" in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell'ottica della formazione di futuri educatori ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003)⁷⁶.

I laboratori artistico-espressivi sono, pertanto, particolarmente indicati ai fini dello sviluppo della consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di "essere" e nello stesso tempo rispetto ad una *non definizione categorica*, che lascia aperta la possibilità di divenire anche "altro", e che è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa⁷⁷.

⁷⁴ Anche nell'ambito della fruizione estetica, come sottolinea GIAMBALVO (2007) riprendendo Fazio-Allmayer, bisogna distinguere tra "rievocazione suggestiva" e "rievocazione estetica". La prima si riferisce alle emozioni e ai sentimenti risvegliati da un'opera d'arte nel soggetto fruitore, la seconda richiede che ci si allontani da un atteggiamento di tipo passionale (o da ogni criterio di valutazione logica o etica) per poter rivivere l'atto creativo

⁷⁵ Da un punto di vista neuro-fisiologico, l'efficacia della metafora artistica si fonda sulla particolare funzione di integrazione degli emisferi cerebrali destro e sinistro, a livello cosciente e inconscio, tramite gli approcci plurisensoriali. Ciò dà modo, all'interno di un'esperienza condivisa, di attingere alla propria creatività, di recuperare immagini e sentimenti inconsci e di tradurli in movimenti, suoni, colori e forme (cfr. J. C. MILLS, R. J. CRWLEY, 1986).

⁷⁶ Rileva in proposito MORTARI (2003, p. 77) che "per educare al sentire occorre essere a propria volta impegnati in un processo di autoformazione dove la ricerca della comprensione della propria vita interiore diventa impegno ineludibile".

⁷⁷ Come sottolinea LAING (1967, p. 40) "L'esperienza di essere realmente il veicolo di un continuo processo creativo pone al di là di depressioni, persecuzioni o vanaglorie, al di là anche del caos e del vuoto, proprio dentro al mistero di quel continuo irrompere del non essere nell'essere, e può costituire occasione di quella grande liberazione che è il passare dall' avere paura del nulla a sapere che non c'è nulla di cui avere paura".

L'immaginazione e la creatività hanno infatti la possibilità di essere attivate grazie ad uno stato di incertezza e sospensione; come sottolinea Winnicott (1958; 1971) è dall'*informe* che può emergere il processo creativo⁷⁸. L'*informe* è lo "stato neutrale" delle cose prima che siano strutturate, organizzate e modellate; rappresenta la condizione preliminare di ogni progettazione, di ogni costruzione e trasformazione: "L'*informe* , ovvero il territorio dove non vi è forma né struttura, non è un'area di vuoto ma di espansibilità che attende di essere esplorata (...) Creando si ordina, si attribuisce un senso" (Gennaro, Bucolo, 2006, p. 71). Fin dalla nascita l'essere umano ha bisogno di riempire di senso ciò con cui viene in contatto, di soddisfare la sua fame di stimoli, di relazioni, di significati; in questa prospettiva la creatività è espressione stessa della vita mentale, "appartiene al fatto di essere vivi" (Winnicott, 1971, p. 123) e costituisce un fattore primario del processo di sviluppo dell'uomo; "l'impulso creativo (...) è qualcosa che è presente quando chicchessia – poppante, bambino, adolescente, adulto, vecchio – guarda in maniera sana una qualunque cosa o fa una qualunque cosa deliberatamente" (*ibidem*, p. 125).

Ma l'*informe* fa anche paura, è destrutturante perché è irrapresentabile; è necessario che l'individuo abbia fiducia nelle proprie potenzialità creative affinché si senta e sia libero di progettare, manipolare, costruire connessioni, immaginare, giocare⁷⁹: "Là dove c'è fiducia o attendibilità c'è uno spazio potenziale che può diventare un'area infinita di separazione che il lattante, il bambino, l'adolescente, l'adulto, possono creativamente colmare con il gioco, che col tempo diventa il godimento della realtà culturale. La

⁷⁸ In questo senso, come sottolineano GENNARO e BUCOLO (2006) rifacendosi al pensiero di Winnicott, la creatività non è intesa come abilità, talento, genio, ma come condizione attraverso cui il bambino e poi l'adulto si aprono al mondo ed esprimono le proprie potenzialità. Essa concerne l'ideare, l'inventare, il suscitare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, l'originare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, il fare dal nulla, appunto, dall'*informe*.

⁷⁹ "Solo chi ha fiducia sa tollerare l'*informe*, la mancanza di coerenza, la frammentarietà, il non organizzato, perché è certo della propria capacità di trovare, alla fine, un ordine e un senso" (GENNARO, BUCOLO, 2006, p. 70).

caratteristica particolare di questo luogo, dove gioco ed esperienza culturale hanno una posizione, è che esso dipende, per la sua esistenza, dalle esperienze di vita, non dalle tendenze ereditate” (Winnicott, 1971, p. 186). La sensazione di fiducia, il credere in se stessi e nelle proprie potenzialità, è quindi fondamentale per potere creare (e per avere la percezione di esistere...) e si costruisce e si esplica all’interno di un’*area transizionale*, o “intermedia”, in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano *attraverso la relazione interpersonale* e grazie al *processo simbolico*⁸⁰.

Se organizzati in modo tale da sollecitare un passaggio tra più livelli, attraverso una progressiva elaborazione simbolica (dal vissuto emotivo, alla sua rappresentazione attraverso un linguaggio artistico, alla verbalizzazione, cioè ad un ulteriore livello di riflessione, espressione e comunicazione attraverso il linguaggio verbale), i laboratori artistico-espressivi consentono allora ai partecipanti di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa⁸¹. È proprio grazie all’arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale (Keeny, 1983). Come afferma Bateson (1972, p. 483): “non è che l’arte sia l’espressione dell’inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto *tra* i livelli del processo mentale (...) L’abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione”.

⁸⁰ Come ricorda WINNICOTT (1965, 1971), ciò avviene primariamente nella relazione madre bambino nei primi mesi di vita. Riprendendo tale prospettiva CRUCIANI (2006, p. X) sottolinea che: “Una mente umana può svilupparsi solo all’interno della relazione con un’altra mente che comprende i suoi bisogni di interazione, li anticipa a partire da una sua propensione all’empatia e crea un campo relazione in cui la fantasia e le percezioni si incontrano dando luogo ad una successione di eventi dotati di senso. (...) La creatività è il prodotto di una sintonia e di un bisogno di scambio che è primario e non derivato dalla necessità di soddisfare altre esigenze”.

⁸¹ “A qualunque livello li consideriamo e per dettagliata che sia la nostra analisi, conoscenza, sentimento e azione appaiono altrettanti elementi costitutivi di un insieme unitario. Isolarli l’uno dall’altro sarebbe come studiare separatamente le facce di un cristallo, perdendo così di vista la realtà unitaria da cui traggono l’esistenza” (BRUNER, 1986, p. 145).

Se ci si sposta da un piano personale ad un piano professionale (piani che per gli educatori sono comunque strettamente intrecciati), conoscere e sapere utilizzare diversi linguaggi espressivi e comunicativi è di grande importanza sia dal punto di vista relazionale (poiché permette una più profonda comprensione dei messaggi ed una maggiore ricchezza nello scambio e nel contatto con gli altri), sia dal punto di vista dell'ampliamento delle possibilità ideative e delle proposte elaborabili in funzione delle specificità dei gruppi, dei diversi bisogni delle persone e dei diversi contesti con cui si interagisce, nonché degli obiettivi che ci si propone.

È evidente, dunque, la rilevanza dell'ambito artistico-espressivo nei laboratori per futuri educatori, dal momento che "l'arte è soluzione dei problemi, creazione di mondi, invenzione, abilità esecutiva, uso dell'intelligenza e del sentimento, bisogno estetico, mezzo educativo, memoria storica, diletto, catarsi, sofferenza, fatica, ricerca, fantasia, comunicazione, espressione di valori, di qualità, di idee, di sentimenti, di concezioni, di ipotesi ed è tante altre cose ancora che ne fanno un luogo privilegiato di esercizio, di addestramento, di potenziamento, di manifestazione della cognizione umana" (Argenton, 1996, pp. 319-320).

Estremamente interessante in una prospettiva formativa e, in particolare, di accrescimento della creatività e della consapevolezza delle potenzialità proprie in relazione a quelle degli altri, risulta la *dimensione di gruppo*, in cui anche il piacere estetico nasce dalla intensità emotivo-affettiva implicata nel "processo creativo" e dalla fruizione della propria creazione, delle creazioni degli altri e di quelle del gruppo al quale si è preso parte e grazie al quale sono nate. Come sottolinea Cruciani (2006, pp. XIII-XIV): "Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali. Come sempre il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri, ma può invece stimolare il pensiero autonomo

e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici”.

1.5 La specificità dei laboratori di Danzamovimento terapia

“La danza è la madre delle arti. Musica e poesia si determinano nel tempo, le arti figurative e l’architettura nello spazio: la danza vive ugualmente nel tempo e nello spazio. In essa creatore e creazione, opera e artista, fanno tutt’uno. Movimento ritmico in una successione spazio-temporale, senso plastico dello spazio, viva rappresentazione di una realtà visiva e fantastica. Danzando l’uomo ricrea queste cose col suo stesso corpo, ancor prima di affidare alla materia, alla pietra, alla parola, il risultato della sua esperienza” (Sachs, 1933, p. 21).

Le parole del noto etnomusicologo tedesco Curt Sachs pongono l’accento su alcune delle caratteristiche più importanti della danza: la coincidenza tra il prodotto artistico e il suo creatore e il suo dispiegarsi in uno spazio e in un tempo. È proprio in tali caratteristiche che vanno ricercate le specificità e le potenzialità della danza in senso terapeutico e di promozione della salute: è infatti attraverso la strettissima connessione tra se stessi (come unità somato-psichica), la propria espressione di sé sul piano tridimensionale e la comunicazione agli altri di un tale “prodotto estetico” che, se adeguatamente sollecitati e condotti, si realizzano i processi di sviluppo dell’identità e delle capacità creative.

La danza ha accompagnato da sempre ed in ogni latitudine l’uomo in momenti fondamentali della sua vita sociale, nei riti di passaggio, nelle celebrazioni corali, espressioni di una cultura di gruppo e del legame intersoggettivo, nella intermediazione con il mondo trascendente. Nel mondo occidentale, connotandosi a partire dal XVI secolo come “arte coreografica”, ha nel tempo perso la sua funzione partecipativa collettiva e/o religiosa e si è trasfor-

mata da un lato in “spettacolo” (con precisi canoni e regole da rispettare), dall’altro in occasione ricreativa relegata nella quotidianità o in particolari celebrazioni in luoghi deputati⁸².

Nel senso comune oggi il termine “danza” rimanda quindi immediatamente a qualcosa di altamente formalizzato (come il balletto classico) o ad “attività di svago”, in genere di gruppo. Pur senza voler nulla togliere alla valenza di queste manifestazioni, in Italia si è scelto allora il termine “Danza-movimento terapia” (abbreviato DMT) per evidenziare la differenza di tale disciplina dalle concezioni più diffuse⁸³: “danza” fa infatti riferimento alla dimensione artistica, “movimento” rimarca la mancanza di “canoni formali” da perseguire e “terapia” introduce il principio della “cura”, intesa sia come “prendersi cura” che come “cura di sé”. Come sottolinea Puxeddu (2002, p. 2) “Se la DMT è linguaggio, lo è sia in senso espressivo sia in senso impressivo. Infatti la DMT non è solo rivolgersi verso l’interno e dare forma alla profondità dell’esperienza interiore, ma è anche accoglienza di risonanze e risponde alla necessità di imprimere le esperienze perché si depositino e lascino il segno. L’accoglienza delle risonanze favorisce l’autoosservazione e l’autoconoscenza. La possibilità di esaminarsi e di acquisire un maggior numero di informazioni sui propri pensieri, emozioni e azioni, che non si fermi alla ricerca nella propria interiorità a sfondo narcisistico, consente una maggiore conoscenza di sé e permette anche di gestire meglio la propria immagine all’esterno di se stessi”.

Alla luce di quanto detto, quali sono le ragioni per attivare

⁸² Non è questa la sede per fare un *excursus* storico, ma mi preme ricordare che il “balletto accademico” (così com’è avvenuto per altri linguaggi artistici) è stato profondamente messo in crisi e trasformato dalla ricerca espressiva e dalle sperimentazioni/contaminazioni con altri linguaggi della danza moderna e contemporanea a partire dai primi del ’900 (cfr. BENTIVOGLIO, 1985; CASINI ROPA, 1990) e che le nuove prospettive aperte hanno avuto una profondissima influenza sulla nascita della Danzaterapia in USA negli anni 40 del XX secolo (cfr. MACALUSO, ZERBELONI, 1999; BELLIA, 2000; PUXEDDU 2004).

⁸³ Si tratta di una scelta operata in Italia, ma non negli altri Paesi europei o in USA, dove viene correntemente utilizzato il termine “Danzaterapia”.

un'esperienza di DMT per futuri formatori? Quali sono le sue specificità e quali i suoi obiettivi?

Innanzitutto è bene precisare che l'inserimento dei laboratori di DMT all'interno di un curriculum universitario per educatori non ha come fine quello di formare danzaterapeuti o di dare l'illusione di poterlo diventare in un numero limitato di ore⁸⁴, ma si prefigge di attivare, grazie alla specificità dell'esperienza di DMT ed al dispositivo metodologico usato, conoscenze, abilità e competenze fondanti la futura professione educativa.

Tra i laboratori artistico-espressivi (della cui valenza ho diffusamente parlato nel paragrafo precedente) quello di DMT ha infatti, a mio parere, un particolare rilievo nella formazione di futuri formatori perché sollecita e sviluppa⁸⁵:

- il coinvolgimento della persona nella sua unitarietà psico-corporea e la conseguente integrazione del sé;
- il contatto e l'intimità in tempi brevi con se stessi e con gli altri;

⁸⁴ L'iter formativo di un danza terapeuta previsto dall'APID (Associazione Professionale Italiana Danzamovimento terapia) è lungo e articolato e richiede, oltre a tre anni di corso, un anno di supervisione e almeno due anni di psicoterapia personale.

⁸⁵ Avendone già parlato, non faccio ulteriore riferimento alle caratteristiche che la DMT condivide con gli altri ambiti artistico espressivi, ma soltanto a quelle che ritengo le sue peculiarità. Per consentire di mettere in relazione gli apprendimenti stimolati da un percorso di DMT con la professionalità richiesta, ricordo che questa è caratterizzata da (si veda *infra*, 1.1)

- saper far fronte in maniera creativa a situazioni variegata, complesse, nuove, non prevedibili
- flessibilità
- capacità di ascolto di sé e degli altri
- capacità di decentrarsi
- capacità progettuali e organizzative
- saper problematizzare
- capacità osservative, riflessive ed auto-riflessive (e connesse "capacità meta-cognitive")
- capacità di apprendere dall'esperienza (che implica la "capacità negativa")
- capacità di apprendere ad apprendere
- capacità comunicative e socio-relazionali
- capacità di conduzione di gruppo
- sapere utilizzare diverse tecniche e diverse metodologie in funzione dei bisogni e degli obiettivi educativi
- sapere utilizzare più canali linguistico-espressivi e comunicativi.

- un coinvolgimento emotivo intenso e immediato;
- la messa in gioco di sé a livello pluridimensionale e la “fiducia primaria”;
- l’esplorazione, la sperimentazione e la creatività in relazione a sé ed alle proprie potenzialità espressive;
- apprendimenti rapidi, connessi al coinvolgimento parallelo del piano motorio, psicoemotivo e corporeo;
- un profondo livello di consapevolezza rispetto a sé ed alle proprie dinamiche;
- l’attenzione alla comunicazione analogica e non verbale
- le capacità di ascolto di sé e dell’altro;
- un elevato coinvolgimento della dimensione relazionale ed affettiva;
- interazioni di gruppo ricche e articolate a più livelli.

Alla base di alcune delle caratteristiche della DMT possono essere individuate ragioni neurobiologiche e ragioni psicodinamiche che trovano, spesso, reciproche conferme.

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...) ⁸⁶. 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 percezione, 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) ⁸⁷.

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

⁸⁶ “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).

⁸⁷ “Io suggerisco che la soggettività emerge (...) 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).

corpo e al confine di esso” (Damasio 1994, p. 315) e, grazie alle afferenze sensoriali *enterocettive* (provenienti dalle viscere) e *proprio-cettive* (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)⁸⁸. 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 somatico-emozionali agli stimoli stessi in un “dialogo preverbale basato sul corpo”⁸⁹.

⁸⁸ “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).

⁸⁹ A conclusioni simili perviene anche McNEILL (2005) studiando il ruolo della componente gestuale e motoria sia nella formulazione del pensiero, sia nei processi

Se considerate nella loro ricaduta sul piano psico-dinamico e riprese in chiave simbolica, tali acquisizioni hanno notevoli punti di contatto con la prospettiva psicoanalitica; in particolare D. Anzieu (1985; 1990) prendendo spunto dalle ipotesi di E. Bick (1964) sostiene 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, quindi, parlare di un "Io-pelle" alla base dell'elaborazione di un "Io pensante"⁹⁰.

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 "agir-lo". 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"⁹¹.

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...).

⁹⁰ "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).

⁹¹ Si veda in proposito anche LABAN (1960).

Ma lo spazio, nella costruzione dell'identità e nell'integrazione della persona, è anche uno spazio relazionale, in cui gli scambi significativi con gli altri hanno una funzione strutturante. La DMT in questo senso, favorisce la "comunione di stati interni" attraverso processi di "sintonizzazione"⁹² 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, p. 69), 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"⁹³: "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" (id., p. 164).

Focalizzando l'attenzione sulla dimensione relazionale, un ruolo fondamentale e specifico nel contesto della DMT gioca la dimensione di gruppo in cui, come rileva Bellia (2001), le trasformazioni ed i cambiamenti, rispetto ad altri contesti gruppalì, avvengono a volte improvvisi e con grande rapidità, grazie a complessi processi di rispecchiamento visuo-motorio ed alle risonanze emotive attivate dal coinvolgimento in una comune esperienza di DMT.

⁹² 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*.

⁹³ 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).

In proposito, data la sua chiarezza e completezza, riporto qui di seguito un lungo brano tratto da Bellia (2001, pp. 96-98): “Un *setting* di gruppo in cui il terapeuta è esplicitamente e attivamente parte del gioco relazionale (...), si presenta come un campo di interazioni e attribuzioni (visibili e invisibili) complesse, incrociate, reciprocamente co-determinantesi: un campo con-transferiale, uno spazio cioè dove ciascuno partecipa di un processo transferiale collettivo, mettendoci del proprio in una ‘danza’ di risonanze e rispecchiamenti (...) Il *mirroring* nel gruppo di danza-terapia è letterale: negli altri vedo me stesso⁹⁴. (...) Nel gruppo il movimento di un singolo individuo spesso ‘risuona’ in tutti, suscitando sinestesie minimali, amplificandole e sincronizzandole. La ‘risonanza’ ha una profonda valenza di empatia cinestetica, sollecitando la condivisione di elementi emozionali. Questo fenomeno si produce con effetto di contagio a catena. Spontaneo in ogni tipologia gruppale, nel gruppo di danzamovimentoterapia è indotto e amplificato da alcuni codici caratteristici: l’investimento corporeo, l’andamento ritmico, la ripetizione di movimenti: la risonanza in gruppo di tracce coreografiche, di solito, attiva e coinvolge anche chi si esprime poco nella relazione duale o chi manifesta un ritiro psicomotorio”.

Per un ulteriore approfondimento di quelle che sono le specificità di un laboratorio di DMT per futuri educatori, mi sembra importante far riferimento alla ricca formulazione della Società Francese di Psicoterapia attraverso la Danza, relativamente alle finalità della DMT. La riporto nella versione ripresa e in parte rielaborata da F. Schott-Billman (1994) con alcune elisioni ed alcune mie notazioni personali. Sono del parere, infatti, che sia molto interessante se messa in relazione con le risposte degli studenti al questionario finale (cfr. *infra*, cap. 2.7 e 2.8) anche per una valutazione complessiva dell’esperienza proposta all’Università.

⁹⁴ BELLIA (id.) sottolinea anche come il “rispecchiamento” induca una “conferma narcisistica” (Cfr. anche SCHOTT-BILLMANN, 1994), che nel gruppo assume, evidentemente, forme più complesse rispetto alla situazione duale.

*La danzaterapia mira a far ritrovare*⁹⁵:

**Il piacere funzionale*

Si tratta di raccordare il corpo alla sua finalità arcaica che lo predispone al movimento in relazione con l'ambiente. Ciò al fine non solo di mantenerlo in un buono stato di funzionamento e di provare il piacere di una motricità ben coordinata, ma anche per dare accesso a una presa di coscienza e ad una capacità motoria (riflessi, coordinazione, rapidità, gusto della *performance*...). Questo piacere consolida e sviluppa lo schema corporeo, restituisce al soggetto la disponibilità e la mobilità, la spigliatezza e la fluidità del suo corpo. A questo livello quasi biologico di piacere funzionale, bisogna aggiungere il piacere di agire in relazione agli altri.

**L'unità psico-corporea*

La danza è un'attività tanto fisica che psichica. I suoi movimenti sono legati a delle emozioni: le risvegliano o le esprimono (...) in entrambi i casi, il movimento della danza costituisce un *trait d'union* tra il fuori e il dentro ed utilizza il corpo per significarlo. La danza è un linguaggio che partecipa "del corpo e dello spirito", rappresenta dunque un'attività privilegiata di riunificazione di questi due versanti dell'essere umano.

**La restaurazione narcisistica e la stima di sé*

La danzaterapia si sviluppa sotto lo sguardo attento e benevolo del danzaterapeuta. Si sa l'importanza dello sguardo della madre sulla costruzione dell'immagine di sé. In effetti lo "schema corporeo", che è una rappresentazione oggettiva del corpo, è in continua interazione con "l'immagine del corpo"⁹⁶ che corrisponde alla sua percezione soggettiva, ereditata dall'insieme delle esperienze corporee del soggetto. Per unificare e pervenire ad una immagine del corpo positiva, è dunque necessario da un lato proporre degli esercizi di danza che mettano in gioco la globalità del

⁹⁵ La formulazione di F. SCHOTT-BILLMANN si trova a p. 229 del libro "*Quand la danse guerit*" (1994); la traduzione dal Francese è mia.

⁹⁶ Rispetto al concetto di immagine del corpo si rimanda, in particolare, a DOLTO, 1985.

corpo (articolazione e sincronizzazione delle diverse parti), dall'altro rivolgere uno sguardo di approvazione che rimandi una immagine di se stessi narcisisticamente valorizzante e costruttiva. Ciò implica l'esclusione sia di esercizi troppo difficili, che possono far subire un fallimento (spesso vissuto come parcellizzante), sia dell'interpretazione del movimento prodotto (che provoca un senso di insicurezza). Per ristabilire un indispensabile narcisismo di base è necessario lavorare in quello che Winnicott chiama "spazio di conforto", in cui è possibile abbandonare le proprie difese.

**La separazione dall'altro*

La pratica della danzaterapia mira a rendere autonomo il soggetto. Ciò implica non solamente la sensazione della sua integrità corporea ed un riconoscimento positivo di sé, ma anche la coscienza della propria esistenza di fronte all'altro e della propria "differenza" rispetto all'altro.

**La simbolizzazione corporea*

La danza è un linguaggio corporeo che permette di simbolizzare i desideri, di mettere in scena i fantasmi mobilitati dalla regressione che producono certi elementi del dispositivo della danzaterapia quali il ritmo, il gruppo, la relazione col danzaterapeuta. In questo modo canalizza le pulsioni, sia regolando un'energia motoria eccessiva, sia al contrario, elevando il livello di energia, contenuto e represso attraverso il soffocamento delle rappresentazioni pericolose che vi sono legate. La danzaterapia propone una soddisfazione del desiderio, realizzata in modo sostitutivo, simbolico e per la maggior parte inconscio, attraverso l'espressione danzata. La danzaterapia possiede una dimensione ludica che permette di collegare le emozioni e gli "affetti" a dei movimenti che si esprimono in modo ludico, simulato, dunque accettabile⁹⁷.

**La sublimazione*

La danzaterapia è un'arte-terapia. Non si contenta di proporre una simbolizzazione attraverso il gesto, cerca anche di renderlo

⁹⁷ Rispetto alla dimensione ludica come "area transizionale" si veda WINNICOTT (1971); la funzione simbolica del gioco è diffusamente trattata in BONDIOLI (1999).

bello. Permette dunque di esprimere le emozioni in un linguaggio artistico che utilizza il corpo, di provare a creare “opere d’arte” attraverso il proprio corpo⁹⁸. Ciò non va confuso con una certa concezione della danza che esige una perfezione plastica del corpo: la danzaterapia non si indirizza a ballerini professionisti né tirannizza il corpo per dargli una forma ideale come nella danza classica. Si tratta piuttosto per ciascuno di trovare la propria bellezza del gesto come emanazione della propria autenticità, cioè una bellezza data dalla “giustezza”, in cui il movimento diventa elegante e fluido a partire da un certo stato di pace interiore, di relazione con colui che lo esegue e che se ne sente rappresentato. Il lavoro di danzaterapia è nello stesso tempo di ordine artistico (trovare la bellezza della propria espressione) e terapeutico: consente la “creazione di se stessi da se stessi”, attraverso la creazione artistica.

Come si potrà notare si tratta di finalità relative a più dimensioni interrelate: psicologica, emozionale, immaginativa, creativa, relazionale, espressiva, comunicativa, estetica. Data la loro articolazione e ricchezza, per conseguirle è però fondamentale garantire un *setting*; in DMT esso va inteso come un insieme di componenti stabili e riconoscibili che consentono di creare uno “spazio extra-ordinario” protetto e intimo, connotato affettivamente in cui è possibile rievocare durante il percorso ciò che si è vissuto e connetterlo con ciò che si vive, ritrovare se stessi e gli altri, sperimentare il senso di sicurezza e di libertà necessari al processo di crescita e di cambiamento/apprendimento; componenti principali del *setting* sono: il “luogo fisico”, i partecipanti, la struttura di

⁹⁸ Com’è stato detto, il fatto che nella danza artista e “materia/mezzo” coincidono, in un’ottica formativa di “sviluppo della consapevolezza”, porta ad un massimo livello di auto-riflessione e di contatto con se stessi, facilitando, tra l’altro, un percorso dalla scoperta di sé alla costruzione di sé.

È da rilevare, inoltre, che ciò che differenzia altre pratiche motorie e psico-corporee (quali ad es. la psicomotricità o la bioenergetica...) dalla DMT è proprio la dimensione artistica e quindi creativa ed estetica. In questo senso, in una prospettiva formativa, coinvolge aspetti importantissimi ed è di grande ricchezza.

ogni incontro, i materiali utilizzati (compresi gli stimoli sonori), la metodologia adoperata.

In funzione degli obiettivi che ci si propone, esistono in DMT diverse metodologie⁹⁹; in particolare in una prospettiva formativa (e nell'ottica della formazione di formatori) ritengo di notevole interesse il dispositivo utilizzato in maniera sistematica nella *DMT integrata* (Puxeddu, 1996, 1999, 2001)¹⁰⁰ anche per la sua azione sulla *dimensione metacognitiva*.

Negli incontri¹⁰¹ di DMT integrata, sono infatti previste tre modalità di espressione/simbolizzazione, l'una successiva all'altra: l'espressione corporea (che, chiaramente, occupa circa due terzi del tempo complessivo), l'espressione grafico-pittorica¹⁰² e/o plastica e l'espressione verbale (che vengono solitamente proposte nella fase conclusiva dell'esperienza). Si tratta di 3 livelli espressivi che non solo permettono, nel passaggio dall'uno all'altro, di elaborare le emozioni (Ricci Bitti, 1998) e di cogliere le “risonanze dell'esperienza” (Puxeddu, 2004), ma anche di “conoscere e sistematizzare” ciò che si è vissuto.

Ricorrendo ad una semplificazione (poiché non vi è una separazione netta, ma si tratta di gradazioni e “qualità” differenti) si può dire, infatti, che si compie un percorso dal piano dell'azione, a quello del “pensiero” e della riflessione, dal massimo del coinvolgimento emotivo e dell'immediatezza, alla mediazione mentale e all'astrazione e che si tratta anche di un processo cognitivo. Nel momento della simbolizzazione grafica, ci si muove ancora su un

⁹⁹ Tra le principali metodologie utilizzate vanno ricordate in particolare per la loro profondità, articolazione, presupposti teorici, quelle relative all'*expression primitive*, e quelle riguardanti il “movimento autentico”, per le quali rimando ai seguenti riferimenti bibliografici: SCHOTT-BILLMAN, 1994; PALLARO, 1999; BELLIA, 2000; ADLER, 2002.

¹⁰⁰ In proposito si rimanda anche alla descrizione delle fasi di ciascun incontro di DMT integrata, *infra*, cap. 2.2.

¹⁰¹ Preferisco il termine “incontro” al termine “seduta”, mutuato dalla psicoterapia ma, a mio avviso, incongruo per una esperienza di DMT, che ha un *setting* diverso e che è centrata sul movimento nello spazio.

¹⁰² A volte la seconda modalità può essere costituita anche dal linguaggio verbale, utilizzato però nelle sue forme “analogiche” e metaforiche (poesie, narrazione di “storie”, associazioni di immagini...).

canale prevalentemente analogico, che consente però un forte contatto con i propri vissuti psicocorporei ed una prima rielaborazione dell'esperienza (emotiva ma anche cognitiva), e che *fa da ponte* con la successiva rielaborazione verbale (o "verbalizzazione"); tale processo aiuta cioè a ripercorre l'esperienza e a darle un "forma" e, nello stesso tempo, facilita (e, in alcuni casi, addirittura permette) il passaggio alla strutturazione verbale. Accade qualcosa di simile a quando si racconta un sogno: nella polisemicità, nella intersecazione di piani, immagini, emozioni, si è "costretti" ad individuare un filo narrativo, a "scegliere" per poter esprimere con le parole un'esperienza che nella sua ricchezza e complessità è inespriabile perché si riferisce ad una diversa dimensione (nel caso dei sogni la dimensione dell'inconscio).

Ancora un'ulteriore considerazione: a volte (in relazione, naturalmente, al momento del percorso ed agli obiettivi) viene data la consegna, dopo l'elaborazione grafico-pittorica, di scrivere su un foglio a parte "sensazioni, emozioni, immagini", su tre colonne separate ma parallele, in relazione alle diverse fasi del singolo incontro. Ciò costituisce, a mio avviso, un fondamentale esercizio di riflessione e di ampliamento delle capacità auto-osservative e di analisi e comporta una presa di coscienza non solo del proprio "modo di funzionare" ma anche, più in generale, della strettissima interconnessione dei piani considerati e della fluidità dei loro confini (cfr. Damasio, 1994).

Per concludere vorrei ritornare alla valenza che nell'Università rivestono i laboratori di DMT nella formazione degli studenti. In questo caso mi riferisco al piano personale e quindi a percorsi che, pur fondamentali per chi si prefigge di lavorare nell'ambito della formazione e delle relazioni di aiuto, sono auspicabili in qualsiasi corso di studi.

In un'epoca di crisi come quella attuale, recentemente definita dai due psicoanalisti Benasayag e Schmit (2003) "epoca delle passioni tristi", in cui si prova costantemente "un senso pervasivo di impotenza e di incertezza", che porta a rinchiudersi in se stessi e a percepire il mondo come una minaccia e in una società fortemente individualista in cui tutto viene visto in termini utilitaristici

e sembra vigere “la legge del più forte”, i giovani adulti che si affacciano alla vita lavorativa vivono uno stato di profondo malessere (di solitudine, di inadeguatezza, di sfiducia...).

In base alla mia esperienza, un percorso di danzaterapia con ragazzi universitari, proprio per le caratteristiche di cui si è parlato, riesce in tempi brevi ad aprire nuove prospettive esistenziali e a costituire una modalità privilegiata per la prevenzione e la “cura” del disagio psico-emotivo.

Come si potrà notare analizzando le risposte al questionario di valutazione finale (cfr. *infra* cap. 2.7), anche nel caso presentato nelle prossime pagine, attraverso il laboratorio di DMT gli studenti hanno potuto trovare uno spazio per i loro bisogni di “integrazione” tra le varie parti del sé, di accettazione delle proprie difficoltà e debolezze, di sosta dal continuo “correre”, di riflessione e di contatto profondo, di superamento dell’insicurezza, ma anche e soprattutto di fiducia negli altri; hanno avuto la possibilità di vivere un’esperienza significativa in gruppo, grazie alla quale attuare scambi comunicativi, emotivi ed affettivi senza paura del giudizio né della competizione.

Certo, con un laboratorio *una tantum* non si risolvono i problemi¹⁰³ e il genere di bisogni evidenziato fa riflettere, tra l’altro, oltre che sulla crisi della nostra società, anche sull’inadeguatezza delle istituzioni formative (a partire dalla scuola); sono comunque del parere che attivare esperienze “trasformative”, arricchenti e motivanti possa dare, in ogni caso, un contributo importante all’instaurarsi di “circuiti positivi”.

A questo punto mi sembra giunto il momento di entrare nel vivo della descrizione dell’esperienza del Laboratorio di “Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei” nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Palermo.

¹⁰³ È indicativo in questo senso che tutti i partecipanti hanno lamentato la durata troppo breve del percorso ed hanno chiesto di poter ripetere e approfondire l’esperienza.

Capitolo 2

IL LABORATORIO DI “METODI E DIDATTICA DEI LINGUAGGI ESPRESSIVO-CORPOREI” NEL CORSO DI LAUREA SPECIALISTICA IN FORMAZIONE DEGLI ADULTI: UN POSSIBILE MODELLO DI INTERVENTO

Il laboratorio di “Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei” è stato inserito, a seguito di una mia sollecitazione, all’interno del Corso di laurea specialistica in “Formazione degli adulti”¹⁰⁴. Avendo le competenze necessarie, mi sono infatti impegnata ad assumermi il “carico” della supplenza e a non far gravare, quindi, il nuovo insegnamento sul *budget* della Facoltà¹⁰⁵. La denominazione è stata una “scelta obbligata”, poiché, dato che si trattava di una materia del piano di studi (e non di un laboratorio extracurricolare) era necessario fare riferimento alle diciture indicate dal Ministero relativamente ai vari ambiti disciplinari; naturalmente, il fatto che sarebbe stato proposto un percorso di DMT sarebbe stato comunque da me esplicitato all’inizio del primo incontro, durante il “contratto formativo” (*si veda infra*).

È stata un’importante conquista, anche se, per ragioni organizzative, in sede di Consiglio di Coordinamento dei corsi di laurea della classe 18¹⁰⁶ è stato deciso di attribuire al laboratorio

¹⁰⁴ Piuttosto che proporre un laboratorio extracurricolare *una tantum*, ho ritenuto importante battermi perché fosse inserita a pieno titolo una disciplina relativa all’ambito corporeo all’interno del curriculum formativo di futuri formatori. È evidente, infatti, che una tale scelta ha un peso formativo, culturale e politico molto diverso.

¹⁰⁵ Se viene infatti attivato un insegnamento e non vi sono le “risorse interne”, la Facoltà deve ricorrere ad un contratto esterno, molto più dispendioso in termini economici.

¹⁰⁶ Si tratta dell’organismo che comprende i docenti e i rappresentanti degli studenti di tutti i Corsi di Laurea relativi all’ambito educativo e che ha potere decisionale rispetto a tutto ciò che riguarda tali corsi.

soltanto di 3 CFU (crediti formativi universitari), equivalenti a 20 ore di lezione in aula e a circa 50 ore di studio a casa.

Si tratta certamente di un tempo troppo breve per dare atto a profonde trasformazioni ma, come si vedrà soprattutto dalle testimonianze degli studenti, sufficiente per consentire una sorta di *insight* sull'inscindibile rapporto tra mente e corpo e sul significato e senso di un lavoro sulla consapevolezza psicocorporea, sull'*ascolto* della dimensione non verbale e sull'espressione attraverso il movimento.

2.1 *Il progetto e le scelte metodologiche*

Il laboratorio di DMT è stato strutturato avendo come principale finalità la **formazione di futuri formatori**.

Si è considerata come fondamentale la dimensione relazionale e di gruppo e lo sviluppo della consapevolezza sia sul piano personale che su quello relativo al funzionamento del gruppo stesso. All'interno del laboratorio, le attività hanno quindi coinvolto sia l'aspetto individuale, sia l'aspetto collettivo, anche attraverso specifiche modalità di conduzione e sono state mirate, parallelamente, all'accrescimento delle capacità *metacognitive*.

Il piano personale e quello delle conoscenze e competenze professionali dei formatori sono stati presi in carico insieme e interconnessi durante tutto il percorso laboratoriale:

– proponendo esperienze varie, ricche di stimoli (anche sul piano immaginativo) secondo una modalità di conduzione non direttiva e non giudicante; attivando, quindi, percorsi potenzialmente significativi per ciascun soggetto nella sua specificità e nella sua globalità e tali da favorire la conoscenza di sé (Quaglino, Carozzi, 1995);

– fornendo, a partire dall'esperienza, strumenti per riflettere non solo sulle tecniche, ma anche sulle scelte organizzative, metodologiche e di conduzione adottate;

– prendendo in considerazione e sollecitando conoscenze e

competenze relative alla progettualità ed alla formazione come “oggetto di indagine” e futuro ambito di lavoro.

Attraverso:

– la raccolta iniziale delle aspettative e la definizione di un “*contratto formativo*”¹⁰⁷ con cui viene presentato in termini generali il progetto di formazione nella sua struttura e nella relazione tra tutte le sue parti (motivazione, obiettivi, metodologia, attività e percorso di lavoro, modalità di verifica e valutazione) e viene condiviso e definito un percorso di lavoro;

– le modalità di strutturazione delle attività, alternando momenti esperienziali a momenti di riflessione sull’esperienza sia sul piano personale e del gruppo, sia sul piano della struttura dell’incontro, dei suoi contenuti, delle metodologie e modalità di conduzione;

– la richiesta agli studenti, alla fine di ogni incontro, di preparare per la volta successiva un “diario di bordo” contenente una riflessione sull’esperienza a partire dal coinvolgimento personale ed emotivo insieme ad una descrizione puntuale delle attività e delle fasi di lavoro, cercando di mettere in connessione i due piani;

– ripercorrendo all’inizio di ogni incontro, a partire dai “diari” degli studenti condivisi nel gruppo, le attività e il percorso svolto nell’incontro precedente, mettendo in evidenza da un lato la ricchezza della dimensione multipersonale nella *co-costruzione*, dall’altro la “singolarità” degli apprendimenti e, quindi, dei ricordi e delle emozioni provate in rapporto a sé;

– la sollecitazione costante verso una riflessione da parte degli studenti sulla “trasferibilità” dei propri apprendimenti in futuri ambiti lavorativi;

¹⁰⁷ Il momento del “contratto” è fondamentale per rendere attivi e partecipi gli studenti, ma anche per negoziare insieme finalità e contenuti del percorso alla luce della “mappa delle aspettative” (chiarendo insieme anche quali aspettative si possono prendere in carico e quali invece, per ragioni varie, non possono entrare a far parte dell’esperienza formativa alla luce delle finalità e delle caratteristiche del progetto).

– il ritorno, a conclusione del laboratorio, alle aspettative iniziali ed al progetto di formazione, per poter comprendere meglio il percorso effettuato (a livello personale e di gruppo) e per verificare se e in quali modi è stato proposto quanto programmato e le ragioni di eventuali cambiamenti;

– la valutazione dell’esperienza sia a livello individuale che di gruppo grazie alla “restituzione dei risultati” e ad un’ulteriore riflessione collettiva.

Per quanto riguarda il **piano metodologico**, relativamente allo specifico ambito del laboratorio, ho fatto riferimento alla struttura degli incontri utilizzata dal modello di *DMT integrata* (cfr. Puxeddu, 1996, 2004), in cui una rilevanza fondamentale viene data alla costituzione del *setting*, delimitato dallo spazio, dal tempo, dalle attività e dalla loro sequenza, dai partecipanti, dal conduttore e dalle metodologie adottate, dai materiali utilizzati.

In particolare Puxeddu indica come caratterizzanti le variabili che caratterizzano il *setting* di DMT:

– La delimitazione precisa dello spazio di lavoro come “**spazio rituale**”, inteso come spazio geometrico, simbolico e affettivo-relazionale, caratterizzato da un inizio e da una conclusione riconoscibili.

– L’utilizzazione dell’elemento suono inteso come “contenitore sonoro” dell’esperienza o come elemento strutturante finalizzato alla creazione di un ambiente accogliente e stimolante.

– La definizione precisa del **tempo di lavoro**, inteso come “tempo speciale” extraquotidiano, sia come strutturazione del percorso, sia come scansione interna degli incontri che si svolgono seguendo **quattro fasi** fondamentali: **Avvio**; **Tema**; **Conclusione**; **Elaborazione**.

Ovvero: fase iniziale, crescita di energia, fase centrale, ritorno alla calma, conclusione, elaborazione simbolica attraverso una modalità artistico-espressiva (grafica, plastica, poetica....), seguita da un momento di verbalizzazione.

– L’integrazione nel percorso di momenti di attività corporea

guidata o spontanea, momenti di costruzione e momenti di rielaborazione in cui è stimolata la forma ludica.

Per quanto riguarda i **contenuti**, ho dovuto operare delle scelte in relazione:

- al tempo a disposizione (soltanto 20 ore);
- alla non idoneità dello spazio (un’aula, connotata come luogo di lezioni frontali e di esami, con un pavimento di marmo e nella quale vanno spostate tutte le volte le sedie);
- ai bisogni ipotizzati per gli studenti (conoscenza di sé e delle proprie possibilità comunicative ed espressive, bisogno di esplorare le proprie potenzialità creative, bisogno di avere un contatto significativo con i componenti del gruppo, accettazione di sé,.....);
- alle finalità formative del laboratorio (*si veda infra, cap. 1.1*).

Ho quindi deciso di focalizzare il percorso da un lato sull’esplorazione dello spazio (nelle diverse accezioni di cui si è parlato), dall’altro sull’esplorazione di sé, prendendo in considerazione alcuni “macro-elementi” (quali il peso, la pelle, la colonna vertebrale....) fondamentali ai fini somato-percettivi e integrativi; parallelamente ho sempre considerato come ambiti di lavoro privilegiati, la relazione e il gruppo.

Gli incontri di laboratorio, che presenterò in dettaglio nel prossimo paragrafo, sono stati pertanto progettati a partire dalle seguenti **parole-chiave**:

- spazio, esplorazione/conoscenza dello spazio e di tutti i suoi piani; centro/periferia; spazio individuale e sociale, chinesfera; colonna vertebrale, centro e periferia del proprio corpo; peso; flusso; dentro-fuori; aperto-chiuso; pelle; contatto; relazione.

Il singolo, la coppia, il gruppo.

I diversi materiali (compresa la musica) e le loro potenzialità creative (uso finalizzato dei materiali).

La dimensione simbolica e la dimensione immaginativa; la dimensione ludica.

2.2 *Il percorso laboratoriale*

Il laboratorio su “Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei”, proposto nel primo semestre universitario, ha avuto una durata di 20 ore, suddivise in 5 incontri di 4 ore ciascuno a scansione settimanale, in orario antimeridiano¹⁰⁸. A questi incontri vanno aggiunti due ulteriori incontri di due ore ciascuno per la valutazione finale e per la restituzione dei risultati. Per avere attribuiti i 3 CFU previsti, la partecipazione era obbligatoria ed era consentita soltanto un’assenza. I destinatari erano gli studenti del corso di laurea specialistica in “Formazione degli adulti”¹⁰⁹. Poiché si trattava di una materia del secondo anno all’interno di un corso di studi istituito appena l’anno precedente (e al quale si poteva accedere solo dopo la laurea triennale), il numero degli iscritti era ancora molto basso e si è quindi deciso di integrare il gruppo con gli studenti del terzo anno della laurea di primo livello in “Esperto dei processi formativi”, fino ad arrivare ad un massimo di 15.

È stato quindi inserito un avviso nella “bacheca virtuale” del sito della Facoltà indicando come unico criterio di preferenza la data di iscrizione e indicando un limite di tempo. Data la carenza di laboratori all’interno dei corsi per educatori, le richieste sono state molto maggiori rispetto all’offerta, e si è quindi costituito ancor prima delle scadenze indicate il gruppo dei 15 partecipanti. Mi sembra importante rilevare anche che le adesioni sono comunque pervenute soltanto da studenti di sesso femminile, parlerò quindi da ora in poi di “studentesse”. Benché i maschi siano presenti in percentuale minore nei corsi di laurea della classe 18, questo non giustifica la loro totale assenza e, a mio parere, è comunque un dato significativo, soprattutto nel Sud Italia, di una “difficoltà cultu-

¹⁰⁸ Purtroppo il *setting* dal punto di vista “temporale”, a parte la durata degli incontri, non è potuto essere costante. In funzione della disponibilità dell’aula e dei vari “impegni accademici”, infatti, il laboratorio si è tenuto talvolta di pomeriggio, e tra il terzo e il quarto incontro sono trascorse 3 settimane.....

¹⁰⁹ Si ricorda che i corsi di laurea specialistica hanno la durata di 2 anni e sono successivi ai corsi di laurea triennale.

rale” e di “genere” rispetto alla dimensione corporea sia sul piano “interno” (contatto/consapevolezza di sé) che “esterno” (corpo come mezzo espressivo).

Riporto qui di seguito in dettaglio il percorso attuato, precisando che si tratta di una descrizione in parte definita a posteriori, attraverso le ricostruzioni puntuali (e visualizzate sulla lavagna di carta) di ciascun incontro, effettuate in gruppo prima dell’inizio dell’incontro successivo. Dal punto di vista metodologico mi sembra infatti importante sottolineare che, tenendo ferma una programmazione di base, alcune attività sono state cambiate *in itinere* ed altre sono state introdotte o modificate sul momento, sulla base dei bisogni del gruppo e/o di “eventi imprevisti” che accadevano nel *qui ed ora*.

Primo incontro

1. Presentazione in cerchio; mappa delle aspettative;
2. Contratto formativo;
3. *Riscaldamento*:
 - “stiracchiamento”;
 - respirazione toracica, diaframmatica + “voce tenuta/lanciata”
 - massaggio come “sotto la doccia” da soli e in coppia;
 - la verticale (sensazione di prolungamento verso l’alto e verso il basso) + colonna vertebrale come spago che si arrotola e si srotola, da soli e a coppie;
4. Familiarizzazione con lo spazio:
 - al suono del tamburo raccogliersi al centro o alla periferia della stanza. Spazio ampio/ ristretto. Movimenti lenti/veloci; monocali/multifocali;
 - Muoversi nello spazio immaginando di lasciare fasci di luce colorata; esplorazione delle varie dimensioni dello spazio;
5. *Rilassamento*;
6. Simbolizzazione grafica (disegno + titolo);
7. Verbalizzazione a partire dal proprio disegno;
8. Ideazione e scrittura della storia “lo spago che diventa raggio di luce”;
9. Saluto rituale.

Secondo incontro

1. Ricostruzione in gruppo dell'incontro precedente + approfondimenti teorico-merodologici;
2. *Riscaldamento*:
 - stiracchiamento, allungamento in tutte le direzioni con le braccia, in cerchio “prendere e lanciare” verso il centro;
 - arrotolamento-srotolamento della colonna vertebrale, da soli e in coppia;
 - torsione del busto dx e sx con respirazione (tecnica del *pa-tuan-chin*), velocità crescente-decrescente;
 - “corsa veloce” sul posto (braccia e gambe) e respirazione.
3. In cerchio presentazione tramite nome e gesto poi ripetuti dal gruppo (coro); produzione individuale di una piccola coreografia con alcuni gesti degli altri + il proprio;
4. Camminare esplorando tutti i piani dello spazio, velocemente/lentamente. Trovare il proprio posto nello spazio;
5. Passare da una posizione di massima chiusura a terra ad una posizione eretta;
6. In piedi esplorazione della chinesfera + movimento nello spazio percependo la propria chinesfera (ognuno sceglie il colore e la consistenza della propria “bolla”):
 - incontro con un'altra chinesfera (ascolto di sé e dell'altro);
 - interazione tra più chinesfere;
7. *Rilassamento*. Posizione fetale. Il “libro” (apertura e chiusura verso dx, verso sx). Ritrovare lentamente la posizione eretta;
8. Simbolizzazione grafica + scrivere le sensazioni corporee, le emozioni, le immagini;
9. Verbalizzazione;
10. Saluto rituale.

Terzo incontro

1. Ricostruzione in gruppo dell' incontro precedente + approfondimenti teorico-merodologici;
2. Presentazione in cerchio: nome + gesto + ritmo (sulla scansione sillabica del nome) e coro del gruppo;

3. *Riscaldamento:*

- verticale + rotolamento e srotolamento della colonna;
 - localizzare il peso del corpo sulle punte, poi sui talloni, a destra e a sinistra, avanti e indietro;
 - a coppie sfregamento energico (togliere l'acqua);
 - respirazione;
4. Seduti in cerchio esplorazione del proprio piede (destro e sinistro) Massaggiare il piede con una pallina + massaggio dei piedi con la pallina a coppie;
- contatto delle piante dei piedi a coppie. “Massaggi” e dialogo tra i piedi;
 - massaggio con la pallina del proprio corpo;
 - massaggio con la pallina a coppie;
5. scegliere il colore della propria pallina; esplorazione della pallina con il piede camminando nello spazio;
- esplorazione di tutti i piani dello spazio con la propria pallina;
 - introduzione nello spazio di tante palline, esplorazione di tutte le possibilità (lanciare, rotolare, strisciare.....);
 - attivazione del gruppo: tutti giocano con tutti;
 - *ritorno alla quiete*;
 - riprendere la propria pallina;
 - trovare un posto nello spazio;
6. *Rilassamento:* coccolare e farsi coccolare dalla propria pallina, assumendo prima una posizione supina poi fetale;
7. Simbolizzazione grafica;
8. Verbalizzazione;
9. Saluto rituale.

Quarto incontro

1. Ricostruzione in gruppo dell' incontro precedente + approfondimenti teorico-merodologici;
2. Presentazione: due gruppi uno di fronte all'altro con due “conduttori”. Dialogo vocale e gestuale tra i conduttori + coro (tutti conduttori a turno).

3. *Riscaldamento:*

- a terra: esercizi sulla colonna vertebrale (simmetria, asimmetria, integrazione posturale);
 - riscaldamento delle mani tramite sfregamento;
 - riscaldamento del corpo utilizzando le mani;
4. esplorazione della mano (destra e sinistra):
- contatto tra le proprie mani (esplorando diverse distanze) + a coppie con le mani di una compagna;
5. Esplorazione dello spazio:
- lasciarsi trasportare dal movimento delle mani (condurre ed essere condotti);
 - usare le mani per strisciare, stringere, spingere, accarezzare gli altri utilizzando diverse modalità di contatto;
 - movimenti impressivi ed espressivi rispetto alla forma (circondare e dare forma con le mani a coppia; lasciare la forma e restare nella forma a turno);
 - danzare per la forma e sollecitati dalla forma dell' altro;
 - movimenti impressivi ed espressivi di gruppo: uno alla volta si dà forma e ci si scioglie dalla forma, dando vita ad una struttura plastica;
6. Simbolizzazione utilizzando la “terza dimensione”. Creazione di una composizione con cartoncino, carta velina, carta crespa, materiali vari;
7. Verbalizzazione;
8. Saluto rituale.

Quinto incontro

1. Ricostruzione in gruppo dell' incontro precedente + approfondimenti teorico-merodologici;
2. *Riscaldamento* in cerchio: *stretching* delle varie parti del corpo + riscaldamento della voce;
3. Gioco dei serpenti e del totem-tamburo al centro;
4. Massaggio “Buto” a coppie con respirazione;
5. Camminare nello spazio + camminare con una canna di bambù, muoversi a velocità diverse da soli, a coppia, in quattro, in gruppo;

Ritorno alla calma:

- Formare un totem al centro della stanza, poggiando la propria canna per terra una alla volta + saluto in cerchio;
 - rappresentazione grafica di gruppo: ciascuno lascia il proprio segno e il proprio nome su un cartellone.
6. Verbalizzazione.
7. Conclusione.

Sesto incontro

Presentazione in gruppo delle relazioni conclusive + compilazione del questionario di valutazione dell'esperienza

Settimo incontro

Restituzione dei risultati del questionario + autovalutazione (del conduttore e delle studentesse)

2.3 La valutazione del laboratorio

Per la valutazione del laboratorio, mi sono posta il problema di individuare modalità di verifica prevalentemente di tipo qualitativo da utilizzare sia *in itinere* (per calibrare il percorso sui bisogni delle partecipanti), sia a conclusione dell'esperienza (per rilevare i cambiamenti e gli apprendimenti avvenuti) e tali da poter comprendere i due principali piani formativi del laboratorio: quello personale e quello professionale.

Dato il tipo di lavoro proposto, la valutazione *in itinere* ha implicato anche l'adozione di un *modello osservativo* in cui il conduttore ha un ruolo "partecipe" e si considera "interno" al contesto osservato e in cui quindi hanno una grande rilevanza le emozioni e i sentimenti provati durante l'osservazione¹¹⁰.

¹¹⁰ A proposito della prospettiva teorica e metodologica sull'osservazione a cui faccio riferimento (di cui parlerò diffusamente *infra*, nel cap.3.2) si vedano in particolare: BONAMINO, IACCARINO, a cura di, 1984; VIGNA, 2002; MIGNOSI, 2004.

Dal punto di vista teorico ho fatto riferimento al paradigma della ricerca qualitativa (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005) utilizzando strumenti di verifica e di valutazione rigorosi ma non standardizzati, dando particolare rilievo alla dimensione processuale ed all'attivazione e "implicazione" di tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza (in questo caso studenti e conduttore).

Ciò ha comportato

per quanto riguarda gli studenti:

- a) L'elaborazione di una relazione finale¹¹¹ contenente:
 - un approfondimento teorico a partire dalle indicazioni bibliografiche e dalle dispense fornite dal conduttore;
 - una parte descrittiva su ciascun incontro;
 - una parte in cui vengono riportate le proprie emozioni e riflessioni rispetto all'esperienza incontro per incontro e a conclusione del percorso.
- b) La compilazione di un questionario di valutazione dell'esperienza a domande aperte.
- c) La compilazione di una *rating scale* relativa agli ambiti affrontati dal laboratorio.

per quanto riguarda il conduttore

- a. La stesura di "protocolli di osservazione" secondo le modalità dell'osservazione diretta partecipe¹¹².
- b. L'utilizzazione di griglie per l'osservazione del movimento sia relativamente al singolo che al gruppo.
- c. L'elaborazione dei dati raccolti attraverso il questionario e la *rating scale* e la valutazione delle relazioni degli studenti in termini autovalutativi e di valutazione dell'esperienza.

¹¹¹ Come si vedrà più avanti, la relazione aveva sia una funzione formativa (consentendo di ripercorrere e rielaborare l'esperienza e di connetterla al piano teorico e metodologico), sia di valutazione relativamente all'efficacia del percorso di lavoro, ma anche- parallelamente- di valutazione del "rendimento" degli studenti, al fine dell'espressione di un "giudizio" richiesto dall'istituzione universitaria.

¹¹² Di tale modalità di osservazione parlerò diffusamente nella seconda parte di questo volume (cap. 3.2).

Fondamentale per l'attivazione di una riflessione ad un *meta-livello* individuale e di gruppo e per un ulteriore approfondimento formativo è la **restituzione** agli studenti da parte del conduttore:

- dei risultati delle valutazioni di cui al precedente punto c;
- delle osservazioni del conduttore sulla dimensione non verbale a livello di gruppo.

Tale procedura, oltre ad avere una importante valenza deontologica (rispetto ad una logica di “potere distribuito”), costituisce una forma di *rispecchiamento* che, come sottolinea Bondioli (2004) è ben diverso da “forme narcisistiche di autocompiacimento”, poiché consente di aver rimandata la propria prospettiva rispetto all'esperienza fatta in connessione con quella degli altri, di individuare e riflettere in gruppo sia sulle *costanti* che sulle *differenze* di percezione, vissuti, bisogni, apprendimenti relativamente ad un percorso comune, di collegare i risultati raggiunti agli obiettivi esplicitati sia rispetto al piano personale che professionale, di avere un'ulteriore occasione di riflessione, scambio e approfondimento e, nello stesso tempo, di crescita della consapevolezza rispetto a sé, ma anche rispetto all'esperienza formativa nel suo complesso, al gruppo ed alla sua funzione e rispetto all'interiorizzazione di un “metodo di lavoro” come futuri formatori.

Inoltre, nello specifico, si tratta anche di un “gioco di rimandi” che, sul piano esistenziale, permette ai ragazzi di riconoscersi gli uni negli altri, di entrare in relazione empatica (a volte addirittura proprio di “scoprire” tale relazione) e quindi, a livello profondo, di sentirsi meno soli .

A conclusione del percorso di 20 ore, ho dunque concordato con gli studenti un ulteriore incontro dopo le vacanze di Natale; in quell'occasione mi sono state consegnate le relazioni conclusive ed ho somministrato il questionario di valutazione del laboratorio. Infine abbiamo effettuato, a distanza di circa 10 giorni, un ultimo incontro in cui abbiamo visto e discusso insieme i risultati delle valutazioni sull'esperienza laboratoriale ed in cui abbiamo parlato delle relazioni finali, alcune delle quali, oltre che

in formato cartaceo, sono state presentate al gruppo al computer in formato *power point*¹¹³.

Infine vorrei affrontare un problema che si presenta tutte le volte in cui un laboratorio costituisce anche una “materia di studio”: quello dell’attribuzione di un “punteggio” alla “prestazione” dei partecipanti. Si tratta di una situazione che può sembrare paradossale per il tipo di lavoro condotto e per le modalità non giudicanti e non valutative che lo caratterizzano, ma che può essere affrontata dal punto di vista metodologico¹¹⁴.

Nel mio caso, dovendo farmi carico della valutazione dei “risultati” degli studenti, richiesta dall’istituzione, coerentemente con l’impostazione data al laboratorio, ho esplicitato e condiviso sin dall’inizio i criteri da utilizzare ed ho individuato insieme agli studenti le modalità per una loro autovalutazione durante l’incontro di restituzione conclusivo¹¹⁵.

2.4 *Il brainstorming iniziale e la mappa delle aspettative*

All’inizio del primo incontro, dopo un “giro di presentazioni”, ho proposto un *brainstorming* ed ho elaborato una “mappa delle aspettative” al fine di conoscere le motivazioni e le attese degli studenti, ma anche di verificare le loro idee/conoscenze/vissuti rispetto alla dimensione corporea (valutazione diagnostica).

¹¹³ Si è trattato di prodotti multimediali molto interessanti che non erano stati richiesti, ma che sono stati spontaneamente preparati con grande passione; testimoniano, a mio avviso, sia il grado di coinvolgimento, sia l’intensità e significatività dell’esperienza, sia, infine, il piacere di un’ulteriore comunicazione/condivisione con i colleghi e con il conduttore.

¹¹⁴ In base alla mia esperienza, il laboratorio e il clima non giudicante che lo caratterizza, attiva la motivazione intrinseca dei partecipanti, che producono sia durante che alla fine del percorso, lavori interessantissimi e molto più elaborati di quanto richiesto. Anche in questo caso ad esempio, le presentazioni in *power point*, corredate da disegni, filmati, immagini e sottofondo sonoro, preparate da quasi la metà degli studenti, sono state per me una vera sorpresa. Più in generale questo dovrebbe far riflettere sui nostri modi di insegnare e sui nostri sistemi di valutazione.....

¹¹⁵ Come si può facilmente immaginare, alla fine e concordemente, tutti i voti hanno oscillato tra il 28 e il 30.

Coerentemente con la finalità formativa del laboratorio, anche in questa occasione ho spiegato non solo le “regole” da seguire, ma anche le loro ragioni e gli obiettivi di tali attività e, in seguito, abbiamo anche riflettuto relativamente ad una loro trasferibilità, in previsione di un futuro lavoro come educatori/formatori.

Nell’ottica sia di una condivisione di gruppo che di un’attivazione del “pensiero di gruppo”, ho visualizzato su cartelloni appesi alle pareti tutto quanto veniva detto con un pennarello a spirito, in modo tale che ciascun partecipante potesse aver presente quanto via via enunciato e potesse riceverne nuovi stimoli per nuovi interventi, e/o operare una riflessione ulteriore a partire dall’insieme.

L’aver “fermato sulla carta” i contributi di tutti mi ha poi permesso di ritornarvi in qualità di conduttore per evidenziare sinteticamente quanto emerso e per collegarvi il contratto formativo.

Mi sembra interessante riportare i dati raccolti, sia perché sono stati ripresi all’interno del gruppo a conclusione del percorso laboratoriale per riflettere sull’intera esperienza e per valutare quanto avvenuto, sia per permettere anche a chi legge di fare delle connessioni con quanto emerge dal questionario finale (*si veda infra, cap. 2.7 e 2.8*) e di condurre una “valutazione personale”.

***Brainstorming*¹¹⁶: per me il corpo è**

Qualcosa di vulnerabile, ci mette in contatto con la nostra fragilità ma anche con la nostra forza, serve a muoversi, esistere, esprimersi, stare insieme agli altri, poco conosciuto, un “oggetto di consumo”, qualcosa di non attenzionato nella nostra società, collegato alle emozioni, collegato alle sensazioni, contatto, importante nella relazione, sono io, qualcosa in continuo cambiamento, legato alla sfera primitiva, non controllabile, fa parte di me ma spes-

¹¹⁶ Come previsto dalla metodologia del *brainstorming*, ciascuno parla per sé, ogni opinione ha dunque valore e diritto di accoglienza, non è permesso giudicare, né contrapporsi; il conduttore si limita a scrivere senza commentare tutto ciò che viene detto. Nel caso specifico, inoltre, la possibilità di rispondere era libera ed era anche possibile dare più di una risposta nel corso dell’attività in relazione agli stimoli provenienti dalle risposte degli altri. Il “prodotto finale” in questo modo è anche un prodotto del gruppo e viene avvertito come tale dai partecipanti.

so non lo capisco, ci fa agire d'istinto, legato alla nostra parte irrazionale, non sempre viene accettato da noi o dagli altri.

Aspettative: da questo corso mi aspetto.....

di fare un'esperienza coinvolgente e appassionante, che non sia costituita dalle solite lezioni, di potere essere coinvolta in attività pratiche, di superare la mia timidezza, di migliorare la mia insicurezza, di stare bene con gli altri, di potere esprimermi, di giocare e divertirmi, di accrescere la mia creatività, di diventare più consapevole del mio corpo, di conoscermi di più, di stare meglio con me stessa e con gli altri, di imparare nuove metodologie, di imparare a gestire meglio una situazione educativa, di capire come si fa un progetto e una programmazione, di conoscere nuove tecniche.

Sintesi delle aspettative rispetto al corso da parte del conduttore

(dopo aver raccolto i contributi di tutti, ho evidenziato sul cartello quelle che mi sembravano le attese principali)¹¹⁷

Dimensione esperienziale privilegiata

Aspetto personale \leftrightarrow aspetto professionale;

Approfondimento metodi, progettualità;

Creatività; dimensione ludica; dimensione relazionale e di gruppo.

2.5 Un esempio di "scheda di osservazione del movimento"

Compatibilmente con il fatto che sono stata quasi costantemente partecipe alle attività proposte, che ho lavorato da sola e che non ho utilizzato la videocamera, ho cercato di condurre un'osservazione del movimento sia dei singoli studenti che del gruppo durante l'intero percorso servendomi di specifici strumenti di riferimento.

¹¹⁷ Anche per questa attività il ruolo del conduttore è quello di "facilitatore" del processo di riflessione di gruppo, non viene mai espressa alcuna forma di giudizio, ma vengono accolte e valorizzate tutte le testimonianze.

Rispetto al piano individuale ho soprattutto condotto annotazioni su alcune caratteristiche espressive e motorie di ciascun partecipante e su alcuni, eventuali, cambiamenti rilevati processualmente.

Per quanto riguarda il gruppo, mi sono servita di una scheda da me elaborata che mi è stata molto utile anche per una valutazione *in itinere* (e quindi per calibrare via via il mio intervento).

In entrambi i casi ho ripreso e rielaborato alcune griglie di osservazione utilizzate da varie scuole di formazione in DMT che focalizzano l'attenzione principalmente sui parametri di analisi del movimento di R. Laban¹¹⁸ (1960) che, per la loro rilevanza e la loro diffusione nell'ambito della danza terapia a livello internazionale, ritengo necessario approfondire

Il coreografo ungherese Rudolf Laban ha elaborato all'inizio del '900 la *Laban Movement Analysis* (LMA), un metodo che consente l'osservazione e la notazione del movimento in base a due elementi fondamentali: l'impulso interno, la tensione (*Effort*)¹¹⁹ che produce e caratterizza il gesto, e la forma (*Shape*) che il corpo descrive nello spazio. Nella sua opera egli utilizza un linguaggio principalmente *esperienziale*, che traduce il movimento umano in tutte le sue manifestazioni e in tutta la sua complessità in parole e concetti¹²⁰. È importante sottolineare che si tratta di un piano de-

¹¹⁸ 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.

¹¹⁹ 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.

¹²⁰ 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 arduo 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 ,

scrittivo, non interpretativo e assolutamente *non giudicante*: ogni persona ha un suo stile personale e unico, e il sistema di analisi e di notazione di Laban serve a conoscere e comprendere le posture, le familiarità e le preferenze di ciascun soggetto osservato (ma anche ad autosservarsi) e, in un'ottica terapeutica o educativa, ad individuare le potenzialità proprie ed altrui.

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 gli impulsi più profondi che conducono al movimento¹²¹; l'altro, 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 cinetica¹²²: 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 mo-

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".

¹²¹ 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.

¹²² Il termine "cinetico" (così come cinesfera o "chinesfera") derivano dal Greco *kinesis*, che significa "movimento". La parola "cinesesia" ha la stessa radice ma è formata da due termini: *kinesis* movimento e *aitheisis* sensazione; esprime la sensibilità diffusa che permette l'integrazione delle sensazioni provenienti dalle differenti regioni corporee e che è connessa alla "coscienza di sé".

vimenti 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)¹²³.

Laban ha individuato 4 *Efforts* che costituiscono i 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. Il senso della propria 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

¹²³ È importante sottolineare 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).

monofocale) o *indiretto* (o multifocale). È importante differenziare il concetto di *spazio* in quanto “*forma assunta, spazio occupato*” e quindi “*forma 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 relazione¹²⁴. Il *flusso* parla anche più praticamente del grado di controllo o *precisione* del movimento.

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).

¹²⁴ “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).

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*; Laban ricorre ad un disegno per descriverli utilizzando 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”.

Egli 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 da 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).

La LMA può essere utilizzata sia per l'osservazione a livello individuale sia per l'osservazione a livello di gruppo. In questo caso (il più frequente in ambito formativo) il gruppo viene considerato come una totalità (che può scindersi in sotto-unità) e visto nelle sue caratteristiche plastico-tridimensionali e nel suo uso dello spazio.

Alla luce di quanto detto sinora e a scopo esemplificativo mi sembra opportuno riportare qui di seguito la scheda di osservazione di gruppo da me elaborata e utilizzata all'interno del laboratorio di DMT.

Scheda di osservazione rispetto al gruppo e ai sottogruppi

N.B. Mettere in relazione ciò che si osserva con le consegne date, con la metodologia di conduzione, con i materiali utilizzati (compreso quello sonoro), col momento/fase dell'incontro. Laddove possibile, segnare un punto lungo la linea continua in relazione alle due polarità indicate. Integrare con eventuali osservazioni

Raggruppamenti /addensamenti: quantità e composizione, presenza di "accoppiamenti"

Densità: molto elevata _____ poco elevata

Qualità del contatto tra i partecipanti (ad es. fusionale, distacco/mantenimento dell'individualità, plurimo, variabile, continuo, discontinuo...)

Rispecchiamenti (tra elementi del gruppo, tra sottogruppi)

Percezione di "forza centrifuga" _____ "centripeta"

Uso del centro _____ della periferia: rispetto allo spazio

Uso del centro _____ della periferia: rispetto al raggruppamento (considerato come "corpo unico")

Livelli dello spazio prevalentemente usati: (alto, medio, basso)

Piani dello spazio prevalentemente usati: (sagittale, orizzontale, verticale)

Qualità prevalenti del movimento:

lento _____	urgente
monofocale _____	plurifocale
pesante _____	leggero
flusso libero _____	trattenuto

Trasformazioni nella *gestalt* di gruppo:

lente _____	veloci
si individua un <i>continuum</i> _____	ci sono delle "fratture"

Chinesfera del/dei raggruppamenti: ristretta _____ ampia

Forma: chiusa _____ aperta

Uso della voce

Uso del ritmo (sonoro, motorio)

Uso e modalità di esplorazione degli oggetti proposti

Modalità di reazione allo stimolo sonoro

2.6 *Il questionario di valutazione finale e la rating scale*

Per la valutazione conclusiva del laboratorio ho utilizzato un questionario da me appositamente costruito, suddiviso in due parti: la prima costituita da 11 domande aperte, *dieci* relative alle opinioni degli studenti sull'esperienza fatta, sulla sua rilevanza sul piano personale e professionale, sugli specifici apprendimenti conseguiti, etc., ed *una* relativa ad eventuali proposte e suggerimenti; la seconda elaborata sotto forma di *rating scale* (scala dei giudizi) con 17 affermazioni inerenti ai diversi ambiti toccati dai laboratori (metodo, gruppo, conduzione, conoscenze e competenze acquisite.....) e quattro livelli di apprezzamento (dal totale disaccordo al totale accordo). Le domande aperte sono poste su una prima facciata (quindi da compilare prima) e la *rating scale* sulla seconda (da compilare dopo) in modo da non influenzare, con le proposizioni in essa contenute, le libere riflessioni degli studenti.

Il questionario che segue, naturalmente anonimo per garantire la libertà delle risposte, è stato distribuito agli studenti in un incontro successivo alla conclusione del percorso, in un altro "tempo" (un'ora nella tarda mattina) ed in un altro luogo (la stanza per le riunioni di dottorato) affinché non si creassero "confusioni tra contesti".

Rimando al capitolo successivo per l'analisi delle risposte:

Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di laurea specialistica in Formazione degli adulti
Laboratorio di Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei,
A.A. 2005-2006

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE FINALE

- 1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?
- 1) Perché?
- 2) In che cosa ritieni che il laboratorio ti sia servito di più?
- 4) Ritieni che il laboratorio ti abbia aperto nuove prospettive, e se sì, quali?
- 5) Cosa ti è risultato più difficile e perché?
- 6) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano educativo e se sì in che termini?
- 7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?
- 8) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
- 9) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune “parole chiave” del percorso
- 10) Sei favorevole alla continuazione di questo tipo di laboratori? Se sì, perché? Se no, perché?
- 11) Eventuali suggerimenti e proposte per il futuro

Per ogni proposizione barrate il numero che esprime il vostro giudizio

SCALA DEI GIUDIZI 1 = NON SONO AFFATTO D'ACCORDO
 2 = NON SONO D'ACCORDO
 3 = SONO D'ACCORDO
 4 = SONO COMPLETAMENTE D'ACCORDO

A) Gli argomenti del laboratorio mi sono sembrati d'interesse per le mie future attività professionali	1	2	3	4
B) Il metodo di lavoro usato ha favorito la mia partecipazione attiva	1	2	3	4
C) Il metodo di lavoro mi sembra valido	1	2	3	4
D) Il clima del corso è stato positivo	1	2	3	4
E) L'atteggiamento del conduttore ha favorito il mio coinvolgimento	1	2	3	4
F) Le modalità di conduzione mi sono sembrate efficaci per l'attivazione del gruppo	1	2	3	4
G) Il corso mi ha consentito di aumentare le mie conoscenze teoriche	1	2	3	4
H) Il corso mi ha stimolato a riflettere sui metodi di lavoro	1	2	3	4
I) Il corso ha accresciuto le mie capacità introspettive ed autoriflessive	1	2	3	4
L) Il corso mi ha consentito di sperimentare la diversità come risorsa	1	2	3	4
M) Il corso ha stimolato una mia maggiore attenzione ai processi creativi	1	2	3	4
N) Il corso ha accresciuto la mia consapevolezza del ruolo della componente affettivo-emotiva nei processi educativi	1	2	3	4
O) Il corso ha favorito una mia maggiore attenzione alla dimensione psico-corporea	1	2	3	4
P) Il corso mi ha fornito una nuova prospettiva sulle potenzialità dell'educazione psico-corporea nello sviluppo della persona	1	2	3	4
Q) Le esperienze fatte mi hanno permesso di comprendere meglio il ruolo del gruppo nei processi di apprendimento	1	2	3	4
R) Grazie al percorso laboratoriale ho arricchito le mie competenze sul piano della conduzione delle attività	1	2	3	4
S) Grazie al percorso laboratoriale ho approfondito le mie conoscenze relativamente alla pianificazione delle attività	1	2	3	4

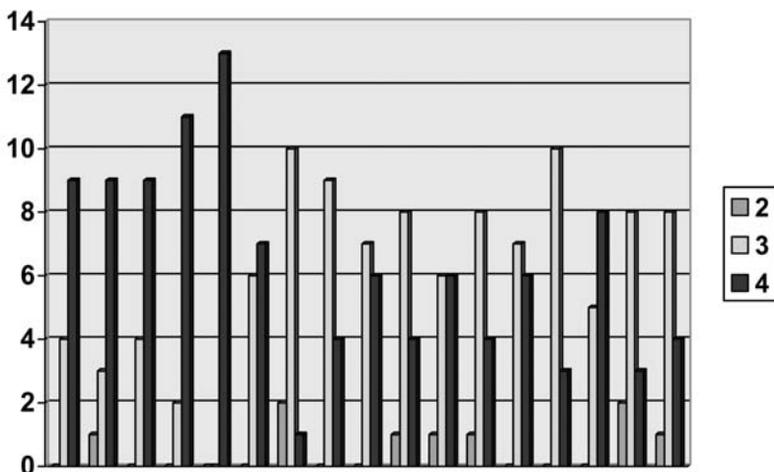
2.7 I risultati del questionario finale

All'incontro per la valutazione finale erano presenti 13 dei 15 studenti che avevano partecipato al laboratorio, condurrò quindi un'analisi dei dati raccolti attraverso 13 questionari.

Premetto che si tratta di "dimensioni qualitative", in cui vengono prese in esame le percezioni soggettive dei partecipanti e in cui entra in gioco anche la soggettività di chi "interpreta". Considerando quindi le mie osservazioni come alcune tra le interpretazioni possibili e come il "punto di vista" di chi ha progettato e condotto l'esperienza, proverò comunque a presentare per prima cosa i risultati della *rating scale* (riportati nella tabella ad istogrammi che segue) e successivamente a fare una sintesi dei principali contenuti emersi dalle risposte alle domande aperte al fine di fornire una valutazione generale sull'efficacia della proposta progettuale in relazione ai suoi obiettivi.

Come si può vedere dal grafico, la quasi totalità delle partecipanti si è trovata d'accordo con le tutte le affermazioni della *rating*

Risultati della Rating Scale - Totale partecipanti n. 13



scale; vi è infatti una grandissima maggioranza di risposte 3 e 4. È quindi possibile dare una valutazione del tutto positiva alla proposta laboratoriale rispetto a ciascun ambito coinvolto ed agli obiettivi perseguiti.

In particolare si raggiunge la totalità di giudizi del tutto positivi per l'affermazione E ("l'atteggiamento del conduttore ha favorito il mio coinvolgimento") e la quasi totalità per la D, relativa alla validità del metodo di lavoro. La maggioranza delle risposte 4 si riscontra anche per le affermazioni A, B e C, relative all'interesse del laboratorio per le future attività professionali, al clima del corso, alla partecipazione attiva. Sembrano incrociarsi, inevitabilmente, quindi, l'area del metodo e quella della dimensione affettivo-relazionale; in questa direzione vanno lette anche le altre due affermazioni che hanno ricevuto la maggioranza di risposte 4, la F e la Q, entrambe riferite alla dimensione di gruppo ("le modalità di conduzione mi sono sembrate efficaci per l'attivazione del gruppo" e "le esperienze fatte mi hanno permesso di comprendere meglio il ruolo del gruppo nei processi di apprendimento"). Sembra essere presente anche un elevato accordo sulla valenza formativa del laboratorio sul piano delle conoscenze, delle capacità e dei metodi utili alla futura professione e ciò si evince, oltre che da quanto rilevato sinora, anche dai giudizi molto positivi dati sia alle affermazioni H ed I ("il corso mi ha stimolato a riflettere sui metodi di lavoro" e "il corso ha accresciuto le mie capacità introspettive ed autoriflessive"), sia alle affermazioni P ed O, relative allo *specifico* del laboratorio ("il corso mi ha fornito una nuova prospettiva sulle potenzialità dell'educazione psico-corporea nello sviluppo della persona" e "Il corso ha favorito una mia maggiore attenzione alla dimensione psico-corporea"). Le uniche due affermazioni in cui sono stati espressi 2 "disaccordi" (su un totale di 13 risposte) sono quelle relative all'accrescimento delle competenze sulla conduzione (R) e all'aumento delle conoscenze teoriche. Nel primo caso ciò è forse dovuto al fatto che non sono mai stati proposti momenti di conduzione diretta da parte delle stu-

dentesse¹²⁵ e non vi è stata quindi la possibilità di “mettere in pratica” ciò che era stato compreso attraverso la riflessione sulla mia conduzione. Nel secondo caso, a mio parere, alcuni studenti hanno probabilmente interiorizzato e fatto propri i modelli formativi tradizionali della scuola e dell’università, per cui non percepiscono come “teoria” da un lato “argomenti non speculativi in astratto”, dall’altro argomenti che non vengono proposti attraverso le “modalità canoniche”.

Per quanto riguarda le risposte delle studentesse alle domande aperte, per la mia analisi utilizzerò le *macro-categorie* in base alle quali è strutturato il questionario: si tratta, evidentemente, di aree intrecciate tra loro, i cui confini sfumano uno dentro l’altro; consapevole della *riduzione* inerente ad ogni schematizzazione, cercherò nell’esposizione di tener conto dei numerosi “ponti di connessione”. Per dare la possibilità di accedere direttamente ai materiali raccolti, ho comunque riportato integralmente in calce a questo capitolo le risposte ai questionari. Per permettere anche una lettura “verticale” (l’analisi cioè di tutte le risposte a livello individuale), ho anche mantenuto l’ordine di trascrizione, per cui ad esempio “1” è sempre la stessa persona e così via.....

Nota: nel testo ho evidenziato in corsivo la trasposizione letterale delle parole delle ragazze

– **Area del metodo:** dalla quasi totalità delle risposte delle studentesse viene esplicitato un grande apprezzamento della metodologia del laboratori. Viene messa in luce l’importanza dell’esperienza e del coinvolgimento attivo, per una connessione tra

¹²⁵ Avendo a disposizione solo 20 ore e trovandomi di fronte a ragazze alla loro “prima esperienza” mi è sembrato più opportuno fare una scelta in questo senso. In altre occasioni (corsi SISS, corsi abilitanti per insegnanti, con più ore a disposizione e con un’utenza di “professionisti”) ho anche proposto esperienze di conduzione in prima persona, con risultati molto interessanti dal punto di vista formativo. Anche queste esperienze saranno presentate e approfondite nel prossimo libro in pubblicazione.

teoria e prassi, per una comprensione personale del senso di quanto studiato a partire dalla propria “*messa in gioco*”, ma anche del “*poter giocare*” (evidenziando l’importanza della funzione ludica). In particolare viene rilevato come la modalità non giudicante e non direttiva abbia permesso il “*superamento della timidezza*” e/o dell’imbarazzo iniziali e la “*fiducia negli altri e nel gruppo*”, e abbia quindi consentito la libertà di esplorazione, di “ricerca”, di sperimentazione. Rispetto allo specifico della DMT, molte testimoniano di aver compreso l’importanza del linguaggio espressivo-corporeo nella relazione educativa e nell’attivazione di percorsi di conoscenza di sé e degli altri. Da tutte viene sottolineato un forte bisogno di trovare opportunità formative di questo tipo e il desiderio che all’interno dell’Università il laboratorio di DMT sia fruibile da un maggior numero di studenti (auspicando che riesca a coinvolgere anche i maschi...), sia ripetuta nel tempo, duri più a lungo.

– **Area della conduzione:** nell’insieme è stata colta l’importanza della conduzione sia per quanto riguarda la qualità degli interventi e la possibilità di accesso alle conoscenze “tecniche”, sia per quanto riguarda l’attivazione dei singoli e del gruppo ed il clima sociale. Il rapporto affettivo con il conduttore è emerso dall’elevato livello di gradimento ottenuto dalla docente e tra le richieste di approfondimento, alcune hanno riguardato proprio il ruolo del conduttore e la capacità di utilizzazione di diverse proposte e metodologie anche in relazione alle diverse tipologie di utenza (adulti, anziani, bambini, immigrati...) ed ai diversi bisogni.

– **Area del gruppo:** si è trattato di una delle aree più coinvolgenti per le ragazze; oltre a dare una valutazione estremamente positiva dell’esperienza di gruppo, la maggior parte di loro ha espresso il proprio gradimento rispetto al poter sperimentare lo scambio e la comunicazione con gli altri sentendo di potersi affidare, sentendosi arricchite su più piani (cognitivo, affettivo, creativo, espressivo, relazionale, etc.). Non si è trattato di una generica “dimensione

sociale” poiché è stato chiaramente affermato in più casi di essersi sentiti *parte integrante e fondamentale di un tutto*. Qualcuna ha anche manifestato il suo stupore per un’esperienza nuova del gruppo dei pari, e qualcun’altra ha, accuratamente, manifestato il suo bisogno di occasioni di questo tipo.

– **Area personale:** anche quest’area è stata particolarmente sentita dalle studentesse che hanno dichiarato di essere cambiate, di avere *in parte superato la loro timidezza e difficoltà di contatto*, di essere cresciute, di avere esplorato dimensioni impensabili (in particolare la “*novità della connessione mente-corpo*” ...), di avere scoperto cose di sé che non immaginavano, di aver potuto “*far uscire fuori la creatività*”, di essersi conosciute meglio attraverso la relazione con gli altri, di avere percepito l’importanza della componente affettiva ed emotiva nei processi di apprendimento, ma anche l’importanza dei linguaggi espressivi e della dimensione non verbale, di avere la sensazione di aver imparato a “*fermarsi ad ascoltare*”, a contenere il bisogno di avere risposte e la fretta di giudicare e categorizzare ma anche di “*riuscire a farsi trasportare da ciò che si sente nel qui ed ora*”. Molte hanno autonomamente collegato i propri apprendimenti sul piano personale all’area professionale, cogliendo l’intima connessione tra i due piani.

La significatività del coinvolgimento della sfera personale si evidenzia anche nella scelta delle “parole chiave” che, piuttosto che far riferimento alle attività del laboratorio, si centrano soprattutto sui propri vissuti (*gioco, libertà, allegria, serenità, tenerezza, assenza di giudizio, benessere, gioia, divertimento, amore, amicizia, interconnessione, gruppo, affiatamento*).

– **Area professionale:** nella valutazione della ricaduta dell’esperienza sulle competenze professionali, la maggioranza delle risposte ha mostrato l’attivazione della *dimensione metacognitiva*; le riflessioni delle ragazze sono state centrate, infatti, primariamente sulle metodologie di conduzione e sulle modalità comunicative e relazionali apprese attraverso l’esperienza, nella prospettiva di “fu-

turi educatori”, nonché sulle acquisizioni sul piano personale che apparivano anche parte integrante della professionalità (ad es. “*capacità di trasmettere sicurezza se si è più sicuri*”, “*non aver paura di sbagliare*”, “*sapere ascoltare*”, “*la scoperta del proprio sé ci permette di relazionarci meglio agli altri*”...); in secondo luogo hanno evidenziato gli apprendimenti conseguiti rispetto allo specifico ambito del laboratorio sottolineando *la scoperta dell’importanza e validità di tutte le forme espressive*, della conoscenza del corpo connessa alla consapevolezza, l’importanza dell’utilizzazione del linguaggio espressivo corporeo nella relazione educativa, ma anche dell’esplorazione del corpo e del movimento per sollecitare la conoscenza di sé.

– **Area degli apprendimenti sullo specifico ambito laboratoriale:** le studentesse hanno valutato molto positivamente gli apprendimenti relativi ai contenuti ed alle tecniche della DMT non solo rispetto al piano personale, ma anche rispetto ad una loro possibile utilizzazione futura in ambito lavorativo: la consapevolezza di sé e dell’unità psicocorporea, l’importanza della dimensione affettiva ed emotiva e le potenzialità espressive e creative attivate dal lavoro sul corpo e sul movimento sia sul piano individuale che su quello relazionale e di gruppo, vengono percepite da tutte come una grande ricchezza. È stata evidenziata una difficoltà iniziale nel muoversi all’interno del linguaggio espressivo-corporeo (non solo perché, in linea di massima poco conosciuto, ma anche perché *fa sentire scoperti*, costringe a *mettersi in gioco*, ci si sente *imbarazzati*, si ha *paura del giudizio degli altri*), difficoltà che sembra essere comunque stata superata dopo i primi incontri grazie alle metodologie adottate.

Particolare rilevanza è stata data all’aspetto ludico, sollecitato dal piacere di “*giocare con il corpo*”¹²⁶ ed alla scoperta della dimensione immaginativa e della connessione tra i linguaggi simbo-

¹²⁶ Risulta molto chiaramente dalle parole delle studentesse la riscoperta di quel “*piacere funzionale*” che è uno degli obiettivi della DMT (cfr. SCHOTT-BILLMANN, 1994; PUXEDDU, 1996 e 2003).

lico-espressivi. Anche per quest'area sono indicative alcune delle parole-chiave scelte (*corpo, movimento, persona, danza, spazio, conoscenza, gruppo, sensazioni, emozioni, espressione, creatività, immaginazione*), che vanno considerate insieme a quelle riportate sopra a proposito del coinvolgimento **dell'area personale**.

Oltre ai dati raccolti attraverso i questionari, è da rilevare che vi è un ulteriore ambito di valutazione finale, quello relativo all'analisi delle relazioni elaborate da ciascuno studente dopo la conclusione del laboratorio. Tali prodotti possono essere presi in considerazione sia per una valutazione delle conoscenze e competenze acquisite dai ragazzi, sia per una valutazione del progetto nel suo insieme. A questo fine ho deciso di allegare nel prossimo capitolo (cap. 6) alcuni dei prodotti degli studenti, riportando integralmente la parte relativa al percorso effettuato e omettendo la parte relativa alla cornice teorica, per non appesantire il testo (si tratta, infatti, della parte più strettamente "scolastica").

Da un'osservazione complessiva di tutte le dimensioni considerate, è possibile affermare che il progetto laboratoriale nel suo insieme è ben riuscito: gli obiettivi che mi ero prefissata sono stati raggiunti anche al di là delle aspettative (nonostante i tempi brevi dei percorsi e la "novità" del tipo di proposte), segno, questo, anche del forte bisogno sentito dai ragazzi di spazi espressivi, di elaborazione emotiva e di scambi interpersonali a livello profondo.

*Laboratorio di "Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei",
A.A. 2005-2006*

Risposte al questionario di valutazione finale

1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?

1. Mi ha interessato molto l'aspetto educativo ma anche relazionale.
2. Durante le attività di laboratorio il momento che più in assoluto mi colpiva era quello dell'improvvisazione, dove una persona era libera di esprimere tramite il movimento quello che sentiva.

3. L'aspetto che mi ha più interessato è stato quello relativo alla possibilità di lavorare in gruppo essendo libera di esprimermi e senza la paura di essere giudicata.
4. Gli aspetti che più mi hanno colpito di questo laboratorio sono essenzialmente: l'interazione con "l'altro" durante l'attività, l'acquisizione di attività utili per una mia futura esperienza lavorativa.
5. Aspetto relazionale.
6. Sicuramente quello metodologico, poiché, in quanto educatrice, mi è sembrato maggiormente interessante.
7. Tutto!
8. Gli aspetti più interessanti sono stati in primo luogo le attività ludiche, ma anche tutti i momenti di riflessione, le nozioni metodologiche e soprattutto l'aver imparato le prime nozioni di conduzione di gruppo.
9. Innanzitutto il lavoro in gruppo, poi l'esplorazione ognuno del proprio corpo. Come veniva effettuato il lavoro in gruppo, la complicità. Anche la mancanza di giudizio. È la prima vera e propria esperienza. L'atteggiamento del conduttore ha favorito il mio coinvolgimento. Il metodo di lavoro.
10. L'aspetto che più mi ha interessato riguarda l'aspetto corporeo in relazione alla comunicazione, attraverso il movimento.
11. Mi ha interessato di più la conversazione con il gruppo e il momento di riflessione su di sé.
12. Mi ha più interessato l'aspetto ludico-creativo.
13. L'importanza dell'introspezione, del venire a contatto con il proprio corpo e con le proprie emozioni.

2) Perché?

1. È stato interessante riuscire a condividere in poco tempo emozioni forti con persone che ho conosciuto all'interno del corso stesso.
2. Perché era un momento assolutamente personale, e perché veniva fuori quello che una persona provava.
3. Perché oggi è difficile trovare un ambiente in cui ci si possa esprimere liberamente.
4. L'incontro con "l'altro" (che non conoscevo) mi ha aiutato a superare le mie timidezze, inoltre perché vorrei utilizzare queste attività in un mio futuro lavoro.

5. Sono riuscita a interagire bene con il gruppo e a ristabilire un contatto fisico con gli altri.
6. Perché spesso ci si muove, si gioca, si danza senza consapevolezza, senza capire, in fondo, quale sia l'obiettivo da raggiungere, o quale significato e messaggio, quel determinato gioco, voleva trasmettere.
7. È stata una novità scoprire quanto corpo e mente siano connesse tra loro in una condizione di circolarità e quanto poco conosciamo queste connessioni.
8. Perché le attività ludiche mi hanno permesso di "giocare" con il mio corpo e riscoprirlo; le nozioni metodologiche le ho ritenute interessanti perché, se coltivate ulteriormente, mi possono aprire tante vie da utilizzare in ambito professionale.
9. Il lavoro in gruppo perché l'università non organizza tali laboratori di cooperazione. L'esplorazione del corpo, perché non mi era mai capitato di prendere in considerazione la mia schiena, il mio piede, etc. La mancanza di giudizio perché favoriva una maggiore complicità e scioltezza nello svolgere tale attività.
10. Ho trovato molto interessante scoprire la diversa funzionalità delle mie varie parti del corpo e la loro potenza comunicativa.
11. Con essa sono riuscita a superare la mia timidezza.
12. Perché non immaginavo che attraverso il gioco potessero venir fuori determinate emozioni e sensazioni.
13. Abbiamo acquisito la capacità di ascolto e controllo del nostro corpo e abbiamo imparato ad ascoltare gli altri.

3) In cosa ritieni che il laboratorio ti sia servito di più?

1. Mi è servito ad aprirmi e a relazionarmi con gli altri senza criticare o comunque avere pregiudizi. Ognuno era quello che si sentiva di essere!
2. A riflettere di più sulla danza come terapia.
3. Il laboratorio mi ha aiutata a riflettere su una forma di espressività spesso sottovalutata; quella del corpo, inoltre il laboratorio mi ha permesso di "toccare con mano" la teoria facendomi fare un'esperienza diretta di tutti i discorsi teorici ascoltati.
4. Ad essere meno timida. E a far fuoriuscire la mia creatività.
5. Ho imparato ad ascoltare me stessa e a lasciarmi trasportare dalle emozioni, muovermi con disinvoltura.

6. A mettermi in discussione, a vincere quella timidezza, comune un po' a tutti, di cui il nostro stesso corpo è portatore. A conoscermi meglio e a scoprirmi sempre più capace di parlare attraverso il mio corpo.
7. A conoscere me stessa.
8. Il laboratorio mi è servito soprattutto per una crescita personale, sia dal punto di vista di una maggiore consapevolezza di me e del mio "corpo" sia dal punto di vista della relazione con "l'altro".
9. Mi è servito di più a capire che tutto ha un valore (come dicevo prima, anche le parti del corpo). Mi è servito anche a capire che non sempre la diffidenza serve a qualcosa.
10. A conoscere di più il mio corpo e il suo movimento.
11. Il laboratorio mi è servito per aprirmi di più verso gli altri e quindi a superare la mia timidezza.
12. Il laboratorio è stato per me essenziale per superare un po' della mia timidezza e a capire che non sempre le persone sono pronte a giudicarti.
13. Per riuscire a superare le resistenze interne a lasciarsi trasportare da ciò che si sente nel qui ed ora

4) Ritieni che il laboratorio ti abbia aperto nuove prospettive, e se sì, quali?

1. Sì, essere ciò che sono con tutti i difetti senza dovermene vergognare.
2. Mi è servito a capire che la danza come le altre forme d'arte possono essere un ottimo strumento per fare terapia e anche per educare
3. La prospettiva più importante che questo laboratorio mi ha aperto è quella di potere utilizzare il linguaggio espressivo-corporeo per comprendere meglio la dimensione psico-affettiva di una persona.
4. Vorrei mettere in pratica le attività svolte all'interno del laboratorio, per una mia futura esperienza.
5. È stata una bella esperienza e spero di continuare a farne altre. Non sarebbe male fare la Danzamovimentoterapeuta.
6. Mi ha consentito di scoprire nuove prospettive percettive, mi ha aperto la porta ad una esplorazione dello spazio a tutto tondo, a 360°.

7. Si la conoscenza della DMT attraverso questo laboratorio mi ha fatto apprezzare l'importanza sia come formatore, ma anche come fruitore, della materia.
8. Sicuramente il laboratorio mi ha reso consapevole che “bisogna mettersi in gioco” e se un educatore non si mette in gioco come può trasmettere questo?
9. Sicuramente sì. Nel nostro corso non ci sono laboratori, e ciò è ingiusto, perché manca l'approccio pratico. Tra le nuove prospettive vorrei che ci fossero più laboratori nel mio corso.
10. Mi ha aperto prospettive rispetto allo stare in gruppo, vivendo situazioni formative.
11. Sì mi ha aperto nuove prospettive, quella di aprirmi di più al mondo esterno.
12. Più che rispetto alle prospettive il laboratorio mi è stato utile per conoscere meglio me stessa, il mio corpo.
13. Prospettiva: l'importanza del corpo, dei sentimenti.

5) Cosa è risultato più difficile e perché?

1. Condividere alcuni momenti per me più pesanti, ma alla fine ho superato questo problema!
2. Nulla in particolare.
3. Per me è stato difficile, a volte, lavorare sul piano immaginativo perché sono abituata a stare “con i piedi per terra”.
4. Affrontare attività un po' “bizzarre” perché mi vergognavo.
5. L'impatto. La paura di sbagliare e di comunicare, ma è stata una paura iniziale.
6. Il lavoro individuale, forse perché il gruppo tende a proteggere ogni suo membro, cosicché da sola, sentivo il “peso” di questa scoperta, e diventava più difficile concentrarmi profondamente.
7. Nulla, a parte un imbarazzo iniziale.
8. La fase iniziale: il primo giorno è stato sicuramente il più difficile perché si ha la paura dell'essere giudicati, del sentirsi buffe e ridicole nello sperimentare queste “particolari attività”.
9. All'inizio mi è risultato più difficile essere sciolta e mettermi a mio agio. Successivamente ho superato in parte tale ostacolo.
10. L'uso della voce, proprio quest'aspetto mi metteva in imbarazzo anche se avrei voluto approfondire quest'ambito per sbloccarmi.

11. Eseguire i disegni, perché per me disegnare è difficile poiché non mi piace.
12. Riuscire ad esprimere in pieno le mie emozioni perché sempre frenata dalla timidezza.
13. Lasciarmi andare, abbandonare il controllo razionale perché provavo un certo imbarazzo.

6) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano educativo e se sì in che termini?

1. Sì credo di sì, per i motivi accennati prima.
2. Mi sto sempre più convincendo che le artiterapie possono aiutare lo sviluppo della personalità in quanto tramite il movimento, il ritmo, la parola, una persona può essere in grado di essere più consapevole del proprio sé.
3. Sul piano educativo penso che sia stato importante l'aver riflettuto sulle varie forme di espressività della persona e sull'importanza di considerarli tutti ugualmente importanti. Un'altra prospettiva importante è quella della riscoperta del proprio sé che ci permette di relazionarci meglio agli altri (Io-gruppo).
4. Sicuramente gli argomenti trattati e i metodi in cui sono stati trattati mi hanno aperto nuove prospettive sul metodo educativo.
5. Sicuramente sarò più sicura di me stessa e quindi potrò trasmettere sicurezza anche agli altri.
6. Certo, sono sicura della valenza fortemente educativa di questo laboratorio. Convinta che farò tesoro di quanto appreso, non userò parole retoriche, ma tutti i linguaggi espressivo-corporei, sia che avrò dinnanzi adulti, immigrati o bambini.
7. Certo. La conoscenza del corpo è conoscenza di sé.
8. Sicuramente sì, e non solo in riferimento alle attività ludiche che permettono una maggiore conoscenza di se stessi ma anche dal punto di vista teorico ho appreso diverse metodiche ma fondamentale è stato l'aver appreso l'utilizzo di tanti linguaggi finora poco usati.
9. Sì, perché non è importante solo spiegare certe cose sul piano educativo, ma anche metterle in pratica, rendere partecipe colui che si educa, farlo lentamente "sciogliere", parlo in un luogo "familiare".

10. Sì credo che mi siano serviti, soprattutto la sfera emotiva individuale e di gruppo che è molto importante sul piano educativo.
11. Non so se possono avere una ricaduta sul piano educativo.
12. Sì.
13. In termini anche professionali, come apprendimento di possibili tecniche educative.

7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?

1. Sì, apprezzo tutto positivamente. Credo che mi abbia dato tanto.
2. Sì, ma 20 ore non bastano per “assaporare” bene il laboratorio.
3. Tutte le mie prospettive sono state soddisfatte, io infatti volevo avere l’opportunità di captare l’importanza dei linguaggi espressivo-corporei.
4. Sì, sono state molto soddisfacenti. Non mi aspettavo di condurre le attività all’interno del laboratorio in modo così pratico, ed è proprio il metodo pratico che mi ha colpito.
5. Sì, sono state soddisfatte. Mi aspettavo di integrarmi al gruppo e di stare bene.
6. Ho soddisfatto innanzi tutto la mia curiosità di apprendere, ed ho appreso tanto, soprattutto sul valore della relazione, del gruppo, della circolarità dei vissuti.
7. Sì, più di quanto avessi pensato.
8. Le mie aspettative sono state soddisfatte pienamente perché finalmente si è andato a oltre le solite lezioni frontali esclusivamente teoriche ma ho potuto apprendere molte più cose mettendo in pratica qualcosa che ritroverò in futuro.
9. Sicuramente sì. Mi eri proposta all’inizio di essere meno timida e ciò è successo, diciamo però in parte, perché le lezioni sono state poche, ma se ci fossero state più lezioni, sicuramente avrei risolto il mio problema.
10. Ho cominciato il corso aspettandomi di vivere bene una situazione di gruppo, senza la mia solita timidezza, e devo dire che ce l’ho fatta; oltre ad un uso terapeutico del corpo sono riuscita a capire un po’ le dinamiche processuali dell’essere conduttore.
11. Sì, sono state soddisfatte in parte, perché le ore a disposizione sono state poche.

12. Le mie aspettative sono state tutte in parte soddisfatte (in parte a causa del tempo breve!).
13. Sì grazie allo sviluppo della dimensione interiore.

8) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?

1. Mi piacerebbe approfondirmi. Ho fatto un lavoro mirato su me stessa.
2. Mi piacerebbe ancora approfondire la parte pratica, ma soprattutto quella teorica.
3. Mi piacerebbe approfondire tutta la dimensione della Danza Movimento Terapia.
4. Mi piacerebbe approfondire le modalità di conduzione di gruppo, ma anche la pratica.
5. Mi piacerebbe lavorare più su me stessa.
6. Venti ore sono veramente poche. Credo che il laboratorio abbia aperto solo quelle maglie che in venti ore potevano essere appositamente richiuse. Mi piacerebbe, però, apprendere meglio le modalità di conduzione.
7. Il tempo è stato poco, avrei voluto approfondire di più sia il lato esperienziale che quello teorico, anche se la prof.ssa Mignosi è stata stupenda!!
8. Sarebbe interessante continuare l'esperienza per periodi più lunghi, trattare le tematiche di conduzione di gruppi vari, adulti, bambini...
9. Mi piacerebbe approfondire principalmente una cosa, cioè come agire, in ambito educativo, su soggetti con particolari problemi, riguardo la mente-corpo. Ma anche capire maggiormente come agisce la danza-terapia.
10. Visto la mia timidezza nell'uso della voce, mi sarebbe piaciuto approfondirne tutti gli aspetti per sbloccarmi
11. Mi piacerebbe approfondire tutte le tecniche della Danzaterapia.
12. Mi piacerebbe imparare ad eseguire automaticamente gli esercizi di rilassamento.
13. Le diverse modalità di intervento, secondo i diversi fruitori dell'intervento.

9) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune “parole chiave” del percorso

1. Persona, sensazioni, emozioni, corpo, amore/amicizia.
2. Assenza di giudizio, allegria, serenità.
3. Gruppo, corpo, immaginazione, spazio-movimento, danza, mente, gioco, divertimento, libertà.
4. Spazio, gruppo, movimento, gioco, emozioni, divertimento.
5. Libertà di movimento, non giudizio, serenità, gioia, affiatamento, divertimento.
6. Movimento, linguaggi, non giudizio, libertà, espressione, creatività.
7. Gruppo, conoscenza, allegria, tenerezza, interconnessione, benessere, etc...
8. Gruppo, movimento, corpo, libertà, educazione, relazione...
9. Gruppo, musica, movimento, spazio, mente, corpo, persona, gioco, danza.
10. Gruppo, movimento, corpo, gioia, spensieratezza.
11. Movimento, gruppo, libertà.
12. Gruppo, sensazioni, emozioni, gioco, allegria, divertimento.
13. Corpo, movimento, libertà.

10) Sei favorevole a questo tipo di esperienza formativa? Se sì, perché? Se no, perché?

1. Sì molto, credo che un educatore ne abbia bisogno. È un processo che a mio avviso aiuta a svilupparci meglio, per essere migliori ed anche più sicuri di noi.
2. Sì sono favorevole. Può essere un ottimo strumento per approfondire la conoscenza di sé.
3. Sono molto favorevole a questo tipo di esperienze perché ci permettono di mettere in pratica la teoria tramite l'esperienza concreta e perché ci aiutano a riflettere di più su ciò che andremo a fare nel nostro futuro lavoro.
4. Sì, molto! Si impara tanto.
5. Sono favorevole a questo tipo di esperienza perché allarga gli orizzonti, fa risaltare dei sentimenti (emozioni) e aspetti dimenticati che si trovano nel profondo.
6. Sono favorevole sì. Anzi credo che l'università di Palermo abbia

tardato a considerare i laboratori quali veri e propri (unici soprattutto) strumenti di crescita.

7. Sì tanto. Fa bene al corpo e alla mente.
8. Sono favorevole perché credo che esperienze del genere siano molto più formative delle lezioni frontali, perché questa esperienza mi ha lasciato molto, mi ha cambiata e mi ha permesso di guardare il futuro anche da una prospettiva diversa.
9. Sì, sono favorevole perché è stata molto utile come ho detto prima. Dovrebbe essere sempre attuata. È utile per lo sviluppo della persona.
10. Molto favorevole, anzi penso che ce ne dovrebbero essere un po' di più, perché aiutano lo studente ad entrare nell'ottica del conduttore di un gruppo, ed è anche una prova per capire se si è in grado di fare ciò, e dare una prospettiva anche un po' diversa al corso di studi.
11. Sì sono favorevole a questa esperienza, perché è qualcosa di nuovo, che aiuta tanto, soprattutto a chi gli viene difficile relazionarsi con gli altri.
12. Sì, sono favorevole a questo tipo di esperienza perché per me è un ottimo modo di "crescere" ed aprirsi ad argomenti considerati banali nella vita quotidiana.
13. Sì perché si può aiutare l'altro solo se prima si conosce bene se stessi.

11) Eventuali suggerimenti e proposte per il futuro

1. Complimenti va bene così! Peccato che sia durato solo 20h. Sarebbe più bello se durasse molto di più.
2. Continuare a proporre questi laboratori, aumentare le ore, o meglio ancora inserirli nel piano di studi.
3. Io penso che sia assolutamente necessario inserire più laboratori nel nostro piano di studi.
4. (Non risponde).
5. Utilizzo di altre tecniche e materiali per la simbolizzazione grafica.
6. Un minimo di 40 ore. Un ambiente più idoneo allo svolgimento di tali attività.
7. Aumentare il numero delle ore di laboratorio: sono poche!

8. Bisognerebbe attivare laboratori simili più frequentemente, con una durata di ore superiore e magari attrezzare l'università di aule più adatte alle attività da espletare.
9. Tra i suggerimenti ribadisco l'inserimento di laboratori all'interno del mio corso, in quanto non vi sono e noi studenti ne abbiamo assoluta necessità perché ho capito che ciò viene pensato non solo da me, ma anche dalla maggior parte degli studenti. Dovrebbero cambiare i metodi di lavoro, cioè non ci deve essere solo teoria, ed essa non deve essere scissa dalla pratica.
10. Penso che questo genere di laboratori vadano bene per noi studenti universitari, dovrebbero sicuramente essere più protratti nel tempo; 20 ore sono state poche ci hanno solo dato un assaggio di tutto il mondo dell'espressione corporea, ambito che dovrebbe essere approfondito.
11. Secondo me sarebbe bello far fare a tutti questa bella esperienza e soprattutto dovrebbe avere più ore a disposizione.
12. Spero che in futuro questi laboratori siano aperti a più ragazzi e spero anche che questi siano d'interesse anche per il "popolo" maschile.
13. Un maggiore numero di incontri.

2.8 Alcune testimonianze degli studenti

Tutti i lavori che mi sono stati consegnati dopo la conclusione del laboratorio sono una testimonianza ricca e sfaccettata della significatività dell'esperienza per ciascun partecipante e costituiscono, a mio avviso, un insieme di documenti di grande interesse rispetto a quello che un pur breve percorso di DMT riesce ad attivare in un gruppo di giovani adulti; rappresentano, inoltre, un'importante opportunità di valutazione dei risultati conseguiti tanto a livello di "crescita personale" che a livello di "apprendimenti professionali" (teorie, conoscenze, metodologie), coerentemente con quelle che erano le finalità del laboratorio. Per evitare di appesantire il volume ho scelto, comunque, di riportare in questo capitolo integralmente soltanto tre relazioni conclusive di tre

studentesse¹²⁷; mi sembra infatti che diano un'idea di tre “stili diversi”, di tre modi diversi di descrivere un'esperienza comune e condivisa, connotata da consegne uguali e “rigorose”, e siano quindi la prova sia della soggettività di questo tipo di esperienza, sia della sua ricchezza. Ho, in ultimo, inserito anche le riflessioni conclusive di altre due studentesse che mi hanno particolarmente toccato, in relazione a quello che anch'io ho vissuto all'interno del gruppo (di cui facevo parte, naturalmente, oltre che come “conduttore”, anche come persona, e nel quale sono stata coinvolta sul piano relazionale, emotivo ed affettivo).

Prima relazione: Simona

Sono alla fine di un percorso laboratoriale, inserito nell'ambito del corso di laurea, che mi ha visto sempre presente e particolarmente coinvolta. Questa affermazione trova la sua ragione nel fatto che avevo incluso nel piano di studi la partecipazione a questo laboratorio più per necessità che per vera motivazione o convinzione nel senso che, per la mia atavica timidezza, pensavo di non essere in grado di esprimermi attraverso il linguaggio espressivo-corporeo.

Vero è che tutti gli esseri viventi manifestano comportamenti che si possono definire come “danza”; vero è che ognuno ha un ballerino dentro di sé; vero è che il corpo è uno strumento di espressione, ma io pensavo di non essere capace di tirar fuori me stessa e il mio mondo attraverso il movimento del corpo e la ricerca dello spazio.

Non appena iniziata l'esperienza laboratoriale mi sono resa conto che, per quanto non facile, attraverso il movimento del corpo e l'esplorazione delle mie capacità, potevo scoprire ciò che il mio corpo può fare. Questa esplorazione e il movimento delle varie parti del corpo mi ha por-

¹²⁷ Non si tratta, in realtà delle relazioni integrali, ma della parte relativa agli incontri di laboratorio. Non mi sembrava infatti il caso di inserire le parti teoriche allegate (brevi saggi sulla DMT a partire dai libri, dagli articoli e dalle dispense lette). Mi preme comunque dire che anche queste parti più “scolastiche” testimoniavano la passione e la motivazione all'approfondimento teorico derivate dalla qualità dell'esperienza, a riprova del fatto che l'approccio laboratoriale attiva anche il “piacere di studiare”.

tato a conoscere meglio la mia struttura fisica e a sviluppare una più chiara immagine del mio corpo.

Attraverso le tecniche proposte nel laboratorio ho preso consapevolezza che il movimento non parte essenzialmente dallo sviluppo muscolare e articolare del corpo, ma dalla interiorizzazione del movimento da eseguire: ecco perché la danza-movimentoterapia si può definire come una disciplina orientata a promuovere l'integrazione fisica, emotiva, cognitiva, soprattutto nelle aree di assimilazione e rievocazione delle informazioni. Ancora più significativo è stato per me scoprire il rapporto che esiste tra danza, movimento ed emozione, che inizialmente credevo di non saper esternare.

I movimenti che compiamo, le forme che creiamo con il nostro corpo e le reazioni che abbiamo agli stimoli esterni riflettono sempre il nostro stato emotivo interiore.

Aver scoperto che il mio modo di muovermi e i miei gesti esprimono come “mi sento” mi ha fatto capire che posso esternare il mio “testo nascosto” che si cela sotto la comunicazione verbale e mi sono resa conto che la danza è la madre di tutti i linguaggi poiché il movimento supera ogni barriera linguistica e parla agli altri a un livello profondo, emozionale.

Il laboratorio di linguaggio espressivo-corporeo ha avuto la breve durata di 20 ore scandite in cinque incontri con cadenza settimanale.

Gli incontri sono stati curati e gestiti nei minimi particolari dalla conduttrice, Prof.ssa E. Mignosi, e ogni incontro aveva una sua struttura precisa, sia nel senso del setting (spazio, organizzazione, materiali, tempi) non troppo rigido e stabile né troppo variabile, sia nel senso che ogni incontro è stato suddiviso in diverse fasi, ognuna con le adeguate attività esperenziali, in cui ogni attività è legata alle attività delle fasi successive in maniera sicuramente consapevole per il conduttore un po' meno, almeno all'inizio, per noi partecipanti.

La struttura – tipo di ogni incontro prevedeva quindi: un rituale d'inizio, come può essere la presentazione o un gioco di fiducia; il riscaldamento corporeo; la fase centrale che è la fase ludica in cui vi è una crescita di energia; il ritorno alla calma, attraverso il rilassamento; il momento di rielaborazione; il momento di comunicazione e di condivisione in gruppo e per ultimo il rituale finale.

Tenendo in considerazione la scansione di queste fasi vado ora alla descrizione delle cinque giornate:

I GIORNO: 11.11.2005

Il primo incontro inizia con la formazione del gruppo; ci posizioniamo in assetto gruppale, sedute per terra a formare un cerchio. Ognuno di noi si presenta, iniziando dalla Prof.ssa Mignosi, e ciascuna esprime quali sono le proprie aspettative relative al percorso laboratoriale che stiamo iniziando. Questo serve non solo per creare il gruppo, ma per vedere se vi sono obiettivi in comune e per stipulare una sorta di “contratto formativo” tra i partecipanti e il conduttore.

Poi la professoressa ci propone un *brainstorming*. A partire dalla frase “Per me il corpo è.....” esprimiamo liberamente e dettiamo a lei, che le scrive e le rende visibili a tutti, le nostre idee, opinioni, sensazioni e siamo stimolate l’un l’altra nell’ampliare i nostri pensieri. Viene fuori un cartellone che è il “punto di partenza” del gruppo.

Dopo questo primissimo momento proseguiamo con il riscaldamento effettuato tramite lo “stiracchiamento”, esercizi di respirazione, la doccia (con le mani si “sfrega” tutto il corpo dalla testa ai piedi, in maniera energica) singolarmente e a coppie, e in fine l’esercizio del filo e della verticale (fingendo di essere un filo ci rotoliamo e srotoliamo su noi stesse dalla testa verso i piedi, mantenendo il ritmo della respirazione, espirando durante la fase di arrotolamento), e poi anche in coppia (in cui uno fa lo spago che si arrotola e srotola, l’altro, posizionato dietro il primo, poggia le mani nei punti di maggior tensione del corpo che si arrotola e srotola).

Già riscaldate familiarizziamo con lo spazio; inizialmente camminando all’interno dello spazio senza una meta, poi definendo una meta precisa e una volta raggiunta cambiare direzione; successivamente instauriamo un contatto con l’altro utilizzando tutte le parti del corpo, camminando nello spazio dobbiamo, su indicazione del conduttore, o incontrarci con altri membri del gruppo o disporci sulle pareti della stanza o ritrovarci tutto il gruppo al centro della stanza.

Alla fine di queste attività entriamo nella cosiddetta fase centrale e cioè giochiamo all’interno dello spazio, lasciandovi una scia colorata, scegliendo un colore e una consistenza, con la possibilità comunque di cambiare colore durante il gioco. Sempre con la propria scia colorata (immaginaria) disegniamo sul pavimento invadendo con le nostre scie anche la terza dimensione e coloriamo, infine, tutto lo spazio utilizzando tutte le parti del corpo, e non solo lo spazio, le pareti... ma anche noi stessi e gli altri membri del gruppo. Queste attività della fase centrale sono

accompagnate da un sottofondo musicale che ci rende sicuramente più fluide nei movimenti e aiuta l'evocazione di immagini e ricordi.

Arrivata la fase del rilassamento ognuno trova un suo punto nello spazio. L'incontro termina con la simbolizzazione grafica e verbale; ognuno di noi disegna su un foglio, utilizzando i colori che crede (a matita, a spirito, a cera, gessetti); dà un titolo al proprio disegno e quando tutte terminiamo, ciascuna descrive il proprio disegno, in riferimento all'esperienza del giorno. Segue un momento di riflessione attraverso la scrittura della storia: "lo spago che diventa raggio di luce".

Le parole-chiave che mi vengono in mente per questa giornata sono: gruppo, movimento, spazio, musica, silenzio, cerchio, sensazioni-emozioni.

II GIORNO: 18.11.2005

Il secondo incontro inizia con la ricostruzione dell'incontro precedente e durante tale ricostruzione la Prof.ssa Mignosi ci ha dato delle informazioni tecnico metodologiche sulla conduzione dei gruppi.

Dopodiché ci siamo riscaldate con le seguenti attività: "stiracchiamento"; allungamento nelle varie direzioni con le braccia e ancora con la finzione di afferrare un oggetto simbolico sopra di noi e lanciarlo all'interno del cerchio da noi formato; filo che si arrotola e srotola prima singolarmente e poi in coppia; torsione delle spalle a destra e poi a sinistra accompagnata dalla respirazione e dal movimento delle braccia che seguono le spalle con una velocità crescente e poi decrescente, infine corsa veloce sul posto.

Siamo passati, quindi, alle presentazioni questa volta fatte attraverso un gioco; disposte in cerchio, ognuna abbina al proprio nome un gesto e poi il gruppo ripete in coro; terminato il giro ciascuno di noi compone una sorta di microcoreografia con i gesti usati precedentemente dagli altri membri e infine il gruppo ripete la coreografia in coro.

Successivamente si dà inizio alla fase ludica; esploriamo lo spazio camminando lentamente, velocemente, toccando tutti i piani dello spazio. Quindi ci posizioniamo per terra assumendo la posizione più chiusa che ognuna di noi può tenere e piano piano, il più lentamente possibile e senza sforzo alcuno iniziamo ad aprirci fino ad alzarci in piedi.

Una volta in piedi, la consegna successiva è quella di fingerci delle bolle (con un proprio colore e una propria consistenza) ed esplorare la propria chinesfera, in un secondo momento interagiamo con le altre bol-

le, inizialmente utilizzando solo le braccia e in seguito anche le altre parti del corpo esplorando i diversi piani dello spazio, utilizzando diverse velocità. L'interazione con le altre bolle avviene prima trovandoci di fronte l'un l'altro e poi schiena contro schiena. Questa interazione ci ha permesso di poter ascoltare l'altra bolla, di poter capire di che consistenza era e la sua grandezza.

Arriviamo al rilassamento effettuato questa volta a partire dalla posizione fetale, con musica di sottofondo molto rilassante, aprendoci molto lentamente fino ad assumere la posizione eretta.

Segue il momento del disegno e questa volta aggiungiamo un foglio in più in cui ognuno scrive le proprie sensazioni corporee, le proprie emozioni e le proprie immagini sempre in riferimento alla giornata trascorsa.

In conclusione si discute e si commenta sui disegni e le parole scritte da ogni membro.

Questo secondo incontro è per me più significativo e più intenso in ragione del fatto che nel primo incontro ho potuto notare, concentrandomi sull'osservazione degli altri, un'assenza di giudizio da parte dei membri del gruppo. Consapevole di ciò, questa volta mi sono concentrata pienamente sulle attività svolte e le emozioni e sensazioni che esse mi hanno suscitato.

Non sono mancati i momenti di interazione con il gruppo; fondamentale infatti è stato il momento dell'ascolto. Io "ascolto" l'altro e la sua bolla per capirla, l'altro mi "ascolta" per capirmi. Insieme comunichiamo gli sforzi messi in atto per meglio comprenderci.

Le parole-chiave che quindi posso trarre da questa giornata sono: chinesfera, corpo e parti del corpo, ascolto, comprensione, leggerezza, emozioni.

III GIORNO: 25.11.2005

Ci si incontra dopo la pausa di una settimana. Come la volta precedente iniziamo con la ricostruzione dell'incontro passato, ci presentiamo utilizzando un "gioco" simile a quello dell'incontro precedente ma con delle variazioni; sempre disposte in cerchio ognuna di noi sillaba il proprio nome e ad ogni sillaba abbina un gesto che tutti gli altri ripetono in coro. Proseguiamo, quindi per il riscaldamento con l'esercizio del filo e della verticale, seguito da un'attività sull'equilibrio: dobbiamo spostare il peso del nostro corpo da destra verso sinistra e viceversa e poi in avanti e in dietro spingendoci fino al limite massimo. "Scaldiamo" il nostro corpo con uno "sfregamento" energico effettuato attraverso un massaggio a

coppie, per passare al massaggio concentrato su una parte precisa del corpo: il piede. Lo esploriamo, prima uno poi l'altro, in un secondo momento massaggiamo i piedi ma questa volta con l'ausilio di un oggetto esterno: una pallina di plastica.

Quindi passiamo al contatto con "l'altro", e messi in coppia massaggiamo e carezziamo con i propri piedi i piedi dell'altro notando somiglianze, differenze, calore...

Terminiamo questa fase con un massaggio personale su tutto il corpo utilizzando la pallina di plastica e l'aiuto della compagna per massaggiare la schiena. Per quanto attiene la fase centrale, l'attività consiste nella scelta di una pallina colorata, di plastica, che, in posizione eretta, deve essere esplorata con il piede; poi ci muoviamo nello spazio esplorandolo sempre con la propria pallina al piede; prosegue l'esplorazione dello spazio, movendosi con la propria pallina, lanciandola e riprendendola. Si passa, poi, dall'esplorazione del suolo all'esplorazione di tutte le dimensioni dello spazio, con l'introduzione di tante altre palline, da prendere, lanciare come meglio si credeva finendo con il giocare con tutte.

Si torna alla "quiete" e ognuna riprende una pallina e trova il suo posto nello spazio, giunge così la fase del rilassamento, in cui protagonista ancora una volta è la pallina: ognuno di noi, prima in posizione supina, poi fetale, coccola e si fa coccolare dalla pallina. Raggiunto il massimo rilassamento proseguiamo con il disegno e la verbalizzazione.

Questo incontro termina con un saluto finale, non sperimentato prima.

La novità di quest'incontro è l'inserimento di un oggetto esterno che, facendo da mediatore, ha permesso di esplorare noi stessi da un'altra possibilità percettiva.

La presenza di un oggetto "altro" mi permette di immaginare situazione e ricordi che forse in sua assenza non sarebbero mai venuti fuori. Permette inoltre di rievocare particolari sensazioni ed emozioni che, assimilate alla fase ludica di quel momento, si riesce, comunque, a tenerle in una situazione di "protezione".

Le parole-chiave per questo incontro potrebbero essere: piedi, oggetto esterno, esplorazione segmentaria del corpo, massaggio...

IV GIORNO: 16.12.2005

Per motivi organizzativi ci si rivede dopo tre settimane.

Credevo che questa pausa così lunga avrebbe fatto calare quella sin-

tonia e armonia che si era creata nel gruppo. Infatti abbiamo avuto qualche piccola difficoltà iniziale nella ricostruzione dell'incontro precedente, ma con un po' di volontà e grazie all'aiuto della conduttrice, siamo riuscite ad entrare in situazione.

Ci presentiamo formando due squadre con un conduttore ciascuno, posizionate l'una di fronte l'altra. Il conduttore, seguito dalla propria squadra, mima una storia utilizzando anche i suoni vocali, avanzando verso il centro. L'altro conduttore con relativa squadra risponde alle azioni e ai suoni del primo finché non arrivano al centro: ci si saluta e si torna a "giocare" con dei nuovi conduttori per permettere a tutte di condurre il gruppo.

Si passa al riscaldamento per terra effettuando esercizi per la colonna vertebrale quali il rotolamento, il dondolare sulla schiena avanti e dietro, il "libro che si apre e chiude". Si passa al riscaldamento delle mani e con le mani già calde riscaldiamo il corpo con un energico massaggio.

Anche questa volta ci siamo soffermati sull'esplorazione di una singola parte del corpo: le mani; riscoprendole (prima la destra poi la sinistra), massaggiandole e osservandole. Si passa ad un esercizio svolto in coppie: si uniscono le proprie mani a quelle della compagna e staccandole leggermente cerchiamo di ascoltare l'energia, il calore tra le mani.

Successivamente, in piedi, esploriamo lo spazio, movendoci al suo interno guidati dalle mani. Dopo averlo esplorato in tutte le sue dimensioni utilizziamo le mani per strisciare, spingere, stringere, carezzare gli altri.

Segue un'attività a coppie in cui con le braccia circoscriviamo un cerchio attorno ad una parte del corpo della compagna; quest'ultima esce dal cerchio, senza toccarlo, osserva la posizione dell'altra compagna e a sua volta circoscrive un cerchio con le braccia attorno ad una parte del corpo della compagna. In seguito a questa attività è stata aggiunta la variante di danzare, quando si esce dal cerchio, per la compagna e seguirla, danzando, nella forma da lei assunta e ritenuta stimolante.

Attività finale, che ha permesso l'integrazione del gruppo, è stata quella di creare, con l'aggiunta di un membro alla volta, una statua di gruppo plastica utilizzando il metodo precedente (circoscrizione di cerchi attorno ad una parte del corpo di un altro membro). Creata la statua, questa rimane in posa per poco tempo, e subito dopo ogni membro si stacca e mentre si allontana dalla statua si sofferma ad osservarla.

La giornata si conclude, come sempre, con il momento del disegno

stavolta tridimensionale; ed è stato bellissimo vedere poi tutte le nostre “opere” insieme.

L'incontro di oggi è stato importante fondamentalmente per due motivi: 1. L'utilizzo delle mani, la loro esplorazione, il farmi guidare nello spazio da loro mi ha permesso di riscoprirle in maniera originale; sono la parte del corpo che forse utilizziamo di più ma alle quali dedichiamo poca attenzione e cura. Oggi invece ho avuto la possibilità di rivalutare le “mie mani”. 2. La giornata di oggi è stata importante perché contrariamente a quanto pensavo all'inizio, a proposito della lunga pausa, ho invece notato una maggiore integrazione del gruppo, un maggior contatto ma soprattutto, forse perché protagoniste erano le mani, mi è sembrato di essere riuscita ad “ascoltare” anche gli altri.

Le parole-chiave che esprimono quest'incontro sono: mani, contatto, ascolto, integrazione...

V GIORNO: 22.12.2005

Il quinto incontro inizia, come gli altri, dalla ricostruzione dell'incontro precedente.

Dopo un breve riscaldamento della voce siamo arrivati presto al gioco di presentazione: ci dividiamo in due gruppi, la prof.ssa Mignosi pone al centro della stanza un piccolo bongo che funge da “totem”, ci disponiamo come dei serpenti che camminano all'interno dello spazio guidati dal membro posto alla “testa” del serpente. Decidendo lui il momento più opportuno si avvicina al “totem” lasciando un proprio “segno” attraverso l'uso del proprio corpo e della voce, passa quindi in coda al serpente e conduce l'altro membro che ripete l'attività, e così via finché la eseguiamo tutte.

La fase centrale ci vede impegnate in diverse attività espletate grazie all'ausilio di alcuni “bastoni” di legno. Inizialmente usiamo questi bastoni individualmente, come fossero prolungamenti del proprio corpo, per esplorare lo spazio.

In un secondo momento utilizziamo i bastoni in coppia: teniamo due bastoni per coppia e proviamo a muoverci nello spazio, coordinando i nostri movimenti, facendo attenzione a non perdere i bastoni, che dovevano essere tenuti solo dai palmi delle mani.

Segue la stessa attività allargata, infatti formiamo due grandi gruppi i cui membri sono uniti da questi bastoni.

La fase finale ci vede tutte coinvolte contemporaneamente in un unico gruppo, unite le une alle altre da questi stessi bastoni.

Danziamo, giochiamo ad intrecciarci, sperimentiamo diverse possibilità di movimento sempre con l'obiettivo di non far cadere i bastoni e non perdere la propria "vicina".

Fondamentale è stato, in tutta la fase centrale, l'ausilio della musica che ci ha accompagnate dall'inizio alla fine dell'attività.

Prima di procedere con il rilassamento, ci siamo "salutate" formando un cerchio, e a suon di musica, uno ad uno, ci avviciniamo al centro ponendo il proprio bastone sul pavimento nella posizione da noi scelta, creando così una nuova sorta di "totem".

Particolarità di questa giornata è anche il rilassamento, effettuato in coppia attraverso un massaggio di stretching su tutto il corpo. La coppia prima sincronizza il respiro, o meglio è il "massaggiatore" che cerca di respirare insieme al "massaggiato" e che per facilitarlo, nella fase di espirazione, emette un suono.

La fase di rielaborazione attraverso il disegno, quest'ultima volta, si è svolta attraverso la creazione di un cartellone in cui ognuna, professoressa compresa, ha lasciato un suo segno e la sua firma.

Ci siamo salutate con un cerchio finale in cui, come in un brain storming, ognuna dice la parola che le viene in mente.

Quest'ultimo incontro credo abbia portato ad una maggiore integrazione del gruppo anche perché, penso, che tutte eravamo consapevoli che questa esperienza volgeva al termine e tutte volevamo assaporare il meglio delle attività proposte vivendo così momenti di forte emozione.

Le parole-chiave sono: danza, unione, integrazione, emozioni...

Il percorso laboratoriale seguito è stato molto utile se non necessario alla mia crescita personale in quanto mi ha reso più sicura, più padrona di me stessa e del mio corpo facendomi ulteriormente capire quanto sia fondamentale essere membro di un gruppo.

Non posso fare a meno di esternare qualche disagio da me provato ma soltanto nei riguardi della struttura che ci ospitava che ritengo non idonea alle attività da espletare. Altra considerazione in negativo è da fare per la durata dell'esperienza che a mio parere richiede almeno il doppio del tempo, soprattutto in un corso di laurea specialistica in cui si dovrebbe sì consolidare l'aspetto teorico ma si dovrebbe puntare all'acquisizione di esperienze pratiche da spendere in seguito in ambito professionale.

Seconda relazione: Chiara

1^a LEZIONE

La prima giornata di laboratorio è stata per me “la quiete dopo la tempesta”, in quanto nessuna metropolitana passava e mi portava all’università, dopo aver preso l’autobus in via Libertà, il 101, per arrivare alla stazione, arrivata lì vedo passare davanti i miei occhi l’autobus che mi avrebbe portata a destinazione in tempo!

Il risultato è stato che ho aspettato mezz’ora prima di partire.

Quando siamo partiti l’autobus, oltre ad essere super pieno tale da togliere il respiro, andava a passo d’uomo in quanto “non era perfettamente sano”... ho incominciato pregare più perché io arrivassi sana che in tempo!

Comunque a parte i mille imprevisti alle 10.15 sono arrivata a destinazione.

Lì ho conosciuto la professoressa Mignosi e le mie compagne di avventura.

Pronte per iniziare, il primo passo che abbiamo fatto è stato quello delle presentazioni... che vergogna!

Abbiamo detto i nostri nomi, il nostro corso di studi, cosa facevamo, e cosa ci aspettavamo da questo corso.

Poi abbiamo focalizzato l’attenzione su cosa “il corpo” è secondo noi e sono venute fuori tantissime cose!

Subito dopo la professoressa ci ha spiegato cosa avremmo fatto, come era impostato il laboratorio e che sicuramente 20 ore non sarebbero bastate, ma avremmo assaggiato solo un piccolissimo pezzo del biscotto.

Dopo le presentazioni siamo entrate nel vivo del laboratorio, e il riscaldamento ha avuto inizio.

Dovevamo massaggiarci come se fossimo sotto la doccia... che bello, la sensazione era proprio quella!

Abbiamo continuato con il famoso “stricamento di mani” per buttarci poi al centro tutta la nostra energia accompagnando il gesto con un urlo che partiva dal diaframma.

Finito l’esercizio, ci siamo messe a coppia e abbiamo cominciato a massaggiarci energeticamente a vicenda... è stato bellissimo!

E così siamo arrivate ad immaginare di essere un laccio che si rotolava e srotolava.

Prima abbiamo eseguito l’esercizio da sole poi lo abbiamo fatto a coppie, dove una accompagna l’altra a rotolarsi e srotolarsi.

Il passo successivo è stato quello di esplorare lo spazio che ci circondava e cosa esso comprendeva.

Lo abbiamo cominciato a scoprire, prima semplicemente camminando, poi con ogni parte del nostro corpo.

Ad un colpo di tamburo dovevamo toccare con qualsiasi parte del nostro corpo, anche quelle che riteniamo più insolite, la compagna che ci ritrovavamo vicina, con due colpi, invece, dovevamo toccare il muro.

Subito dopo abbiamo immaginato di diventare, da semplici lacci, un fascio di luce e di colorare, con esso, tutta la stanza per renderla più nostra.

Successivamente ci siamo distese a terra e chiudendo gli occhi ci siamo messe una mano sul diaframma per sentire il nostro respiro e concentrarci su di esso, e immaginando di essere avvolti da tutti i fasci di luce che noi, un momento prima, avevamo lasciato nella stanza, e sentire/immaginare la loro consistenza.

Poi, dopo esserci disposte in posizione fetale, piano piano abbiamo cominciato a risvegliarci.

L'ultima frase prevedeva che noi traducessimo tramite disegno, prima, e tramite parole, dopo, ciò che avevamo vissuto.

ELABORATO SCRITTO SULL'ESPERIENZA DEL PRIMO INCONTRO.

Mi sono svegliata... ma cosa mi succede?

Fino a poco tempo fa ero un laccio che serviva a legare qualcosa, un filo che si rotolava e srotolava.

Ora? Ora sono... sono un Sole... guarda che bei fasci di luci che lascio, e con quale armonia.

Guarda quanti colori esistono oltre a me... finalmente vedo il mondo colorato, solo colorato, ed io sono perfino il sole, non la luna, ma il sole.

Colori... colori... rosa... azzurro... verde... colori, mille colori, ed io al centro pronta a giocare con qualcuno di loro, oppure con tutti contemporaneamente.

Luce, pace, allegria, riposo, morbidezza.

Sono il simbolo di gioia, serenità, felicità, tranquillità, umiltà

E allora sento gioia, serenità, felicità, tranquillità, umiltà.

Non c'è fracasso, solo silenzio.

Non c'è egocentrismo, ma creatività non giudicata.

Non ipocrisia, solo cruda verità che ti porta davanti allo specchio e ti fa vedere chi sei.

Chi sono io allora?

Sono forse un sole?
E gli altri?
Anche loro si fanno vedere per quello che sono?
Se sono un sole sono felice di essere tale perché vuol dire che potrò portare luce lì dove c'è buio.

2ª LEZIONE

Io non c'ero perché sono andata ad un seminario sulle Artiterapie.

3ª LEZIONE

In questa terza lezione di laboratorio, dopo avere fatto un breve riscaldamento, abbiamo fatto una presentazione inusuale, ma molto graziosa.

Ci siamo presentate mettendoci innanzitutto a cerchio, e a turno abbiamo detto il nostro nome accompagnato da gesti e dal ritmo, dopo il coro ripeteva ciò che la compagna aveva fatto.

Dopo abbiamo ripreso di nuovo con il riscaldamento, ci siamo rotolate e srotolate, poi abbiamo giocato con il nostro equilibrio prima sulle punte poi su talloni, andando avanti, dietro, a sinistra e a destra.

Poi abbiamo sperimentato il nostro punto di rottura, cercando di andare sulle punte il più avanti possibile, e con i talloni il più indietro possibile.

Successivamente ci siamo messe a coppie e ci siamo scambiate i massaggi... piacevole!

Ci siamo "accomodate" a terra, sedute sul materassino, e ci siamo "coccolati" i piedi.

Prima li abbiamo esplorati, poi li abbiamo massaggiati, in un primo momento con le mani, la professoressa ci ha dato una pallina e noi abbiamo continuato a massaggiarci i piedi con la pallina.

Con questa pallina poi, mettendoci a coppie, abbiamo cercato il contatto con i piedi di un'altra compagna. Subito dopo ci siamo riprese la pallina e abbiamo continuato ad auto massaggiarci.

Dopo abbiamo e ci siamo fatte massaggiare tutta la schiena, con la pallina, fino al collo.

Successivamente ci siamo alzate, e abbiamo poggiato la pallina con cui ci eravamo massaggiate e questa volta abbiamo scelto noi un'altra pallina con cui continuare.

Con essa abbiamo cominciato ad esplorare lo spazio prima solo con il piede, poi con la pallina che poi si incontrava con altre palline.

Abbiamo iniziato a giocare con lei, a proteggerla, fino a che non ci sono piovute altre palline dal cielo.

Abbiamo iniziato a esplorare lo spazio in tutte le sue dimensioni lanciando la pallina ovunque, abbiamo iniziato a giocare con le altre compagne e con le loro palline.

Dopo ognuna di noi si è ripresa la propria pallina e siamo ritornate piano piano alla quiete, trovandoci un posto nello spazio.

Abbiamo cominciato a rilassarci, coccolando la nostra pallina e facendoci coccolare, assumendo poi la posizione fetale, e tenendo con noi la nostra pallina.

Così finisce il nostro terzo incontro che come al solito “immortaliamo” con un nostro disegno.

Alla fine la nostra pallina era il nostro oggetto transizionale.

4^a LEZIONE

Il nostro 4° incontro nasce all’insegna della risata.

Questa volta abbiamo fatto una presentazione ancora più insolita.

Ci siamo divise in due gruppi e a turno una di noi faceva il conduttore che cercava e manteneva il dialogo con il conduttore dell’altro gruppo, tramite la voce (più emissioni di voce che parole) e dei movimenti, e il gruppo sosteneva il conduttore ripetendo i gesti e i suoi da lui creati.

Finito questo omento abbiamo iniziato il riscaldamento a terra della colonna a destra e a sinistra, aprendoci e chiudendoci come se fossimo un libro (integrazione posturale).

Subito dopo abbiamo cominciato a “riscaldarci” le mani e poi con le mani abbiamo riscaldato il corpo.

Poi abbiamo iniziato ad esplorare le nostre mani e a sentire l’energia che passava tra la destra e la sinistra, esercizio che poi abbiamo ripetuto in coppia.

Subito dopo ci siamo alzate e abbiamo cominciato ad esplorare lo spazio con le mani, conducendole e poi condotti da esse.

Abbiamo iniziato a giocare con le mani strisciandole sulle compagne, spingendole, stringendole, carezzandole.

Poi a coppia abbiamo iniziato a creare con le mani, una forma sulla nostra compagna che divincolandosi usciva dalla forma e la osservava, e viceversa, fino a che non abbiamo cominciato a creare una danza in base a cosa la forma ci ispirasse.

Successivamente abbiamo creato con il gruppo una statua da cui ci siamo staccate ad una ad una.

Il quarto incontro si è concluso con una nostra creazione sulla terza dimensione.

5^a LEZIONE

Nelle nostre facce c'è la consapevolezza di essere arrivate all'ultimo incontro, ma nello stesso tempo la voglia di goderci ancora una lezione del laboratorio.

Come riscaldamento iniziale riprendiamo il nostro famoso "stricamento di mani con urlo"... ci è venuto meglio delle altre volte.

Subito dopo ci siamo divisi in due gruppi e abbiamo formato due serpenti.

Al centro della stanza c'era un piccolo bongos e a turno dovevamo essere la testa del serpente e fare dei gesti attorno e con questo piccolo bongos e le compagne ripetere ciò che noi avevamo fatto.

Dopo questo momento ci siamo messe a coppia, preso i materassini e abbiamo approfondito l'attività del massaggio, attraverso il quale abbiamo cercato di attivare il corpo in tutte le sue parti.

Finita questa fase, tutte avremmo voluto continuare a massaggiarci, ma era tempo di passare ad un'altra attività, quella dei bastoncini di canna.

Abbiamo cominciato a camminare nello spazio tenendo questo bastoncino e vedendolo come un prolungamento delle nostre mani, e con esso potere andare più lontano e toccare spazi che non avremmo potuto raggiungere.

Successivamente abbiamo cercato il contatto con un'altra compagna, fino a che tutto il gruppo non era legato da una serie di bastoni, e abbiamo cominciato a correre, girare e attorcigliarci vicendevolmente.

È stato molto divertente.

Alla fine, come al solito siamo ritornati alla calma, ci siamo messe a cerchio e questa volta abbiamo fatto un disegno collettivo, mettendo poi le nostre firme.

Come fase finale, si siamo sedute a cerchio e "in teoria" dovevamo fare le nostre riflessioni finali, ma nessuno riusciva a parlare.

Allora la professoressa Mignosi per sbloccare questo silenziosa incominciato a definire tutta la nostra esperienza tramite un aggettivo alla volta, e così piano piano ha coinvolto anche noi tutte.

Serenità, allegria, non giudizio, voglia di continuare, benessere, a tanti altri aggettivi, sono stati i protagonisti della fine della nostra avventura.

Terza relazione: Maria Elena

Primo incontro (11/11/2005)

1. presentazione dei partecipanti riuniti in cerchio; esposizione delle aspettative; brainstorming
2. presentazione del progetto, contratto formativo
3. riscaldamento:
 - a. respirazione, doccia singolarmente e in coppia, energia, uso del diaframma;
 - b. riscaldamento tramite contatto della pelle;
 - c. grounding: esercizi di radicamento a terra (trovare la verticale del proprio corpo: colonna vertebrale come spago che si snoda) a coppie
 - d. caricamento dei muscoli, come luogo in cui si concentra l'energia corporea poi emessa con gesti e grida decisi (sottolineando la respirazione diaframmatica)
4. familiarizzazione dello spazio: al suono del tamburo raccogliersi al centro e al muro immaginando uno spazio denso o rarefatto, alternando movimenti diretti verso una meta con movimenti privi di una meta.
 - Vagare nello spazio immaginando di essere fasci di luce colorata che giocano ad armonizzare lo spazio circostante colorando le varie dimensioni dello spazio (il pavimento, le pareti, il soffitto) accompagnati da un sottofondo musicale.
5. rilassamento: momento individuale in cui ciascuno trova liberamente un posto nello spazio
6. simbolizzazione grafica dell'esperienza appena vissuta;
7. rappresentazione verbale : attraverso una metafora o il racconto di una storia.

Parole chiave:

Movimento libero; immaginazione; spazio: gruppo; libertà; serenità; morbidezza; rilassamento; introspezione; psicomotricità; corpo; luce.

Riflessione

Il primo incontro risulta essere molto importante per l'intero lavoro. È il momento in cui si forma il setting di lavoro, il gruppo e una prima relazione con il trainer.

Si condividono mete, aspettative, regole, consegne, si crea un clima di libera espressione del proprio essere senza la paura di poter essere giudicati.

Durante il primo incontro è bene che il contatto tra i partecipanti sia il meno invasivo possibile, il lavoro a coppie infatti si è limitato ad un contatto con la schiena.

Importante risulta essere il rapporto musica-movimento, la musica induce il ritmo e influenza il movimento.

Infine la simbolizzazione grafica e verbale ha permesso la presa di coscienza dell'esperienza appena vissuta, esprimendo in maniera simbolica attraverso i colori il movimento su carta e attraverso la metafora i sentimenti le emozioni vissute durante l' incontro.

Secondo incontro (18/11/2005)

1. ricostruzione incontro precedente;
2. riscaldamento:
 - stiracchiamento, allungamento nelle varie direzioni, lavoro sulle braccia tramite esercizi di contrazione e di rilascio verso l' interno del cerchio con funzione simbolica per il gruppo;
 - arrotolamento-srotolamento della colonna vertebrale, da soli e in coppia;
 - torsione con respirazione destra-sinistra, velocità crescente – decrescente;
 - corsa veloce sul posto.
3. Presentazione tramite nome e gesto poi ripetuti dal coro (membri del gruppo riuniti in cerchio); poi ognuno sceglie dei gesti tra quelli prodotti per dare vita ad una microcoreografia.
4. Camminare esplorando i piani dello spazio
5. A terra: passare da una posizione di chiusura verso una posizione di apertura attraverso movimenti liberi e lenti;
6. Esplorazione della chinesfera (ognuno sceglie il colore e la consistenza della propria chinesfera);
 - movimento della chinesfera;
 - interazione con le altre chinesfere;
 - esplorazione della propria chinesfera con le braccia, poi con tutti gli arti del corpo;
 - esplorazione dei diversi piani dello spazio, delle diverse velocità;

ascolto della bolla dell' altro: ascoltare ciò che l' altro ci comunica.

7. Rilassamento. Trovare il proprio spazio; assumere la posizione fetale passando da un lato all' altro immaginando un libro che si sfoglia lentamente;
8. Verbalizzazione. Disegnare e scrivere le sensazioni corporee, le emozioni, le immagini.

Parole chiave:

Elasticità, morbidezza, tepore, bolle di sapone, acqua, embrione, schiuma, mare, sicurezza, tranquillità, serenità.

Riflessione

In questo incontro il lavoro si è incentrato sul concetto di chinesfera: in base alla nostra cultura e al nostro mondo interiore ognuno di noi costruisce intorno a sé una sfera ponendo così una distanza ideale tra sé e l'altro. Ogni esercizio compreso quelli di riscaldamento e di rilassamento, hanno preparato all'esplorazione della propria sfera prima e delle altre dopo; si pensi all' invito del trainer ad assumere una posizione fetale di raggruppamento mirata a ritrovare la propria sfera, entrando in contatto con se stessi rivivendo in un certo senso un' esperienza pregres- sa che è proprio quella che vede il passaggio dalla posizione di embrione alla posizione eretta, riscoprendo la propria organizzazione corporea, assumendo dunque consapevolezza del proprio corpo. In un percorso più esteso sarebbe opportuno ripetere tale esercizio proprio per sottolineare la gradualità di queste micro-transizioni, e dunque, la graduale acquisizione di consapevolezza.

Terzo incontro (25/11/2005)

1. Ricostruzione incontro precedente;
2. Breve riscaldamento;
3. Presentazione ritmando ognuno il proprio nome con gesti ritmati poi ripetuti dal resto del gruppo;
4. Riscaldamento:
 - verticale, rotolamento,
 - localizzare il peso del corpo sulle punte, poi sui talloni , a destra e a sinistra, avanti e indietro;
 - massaggio a coppie (sfregamento energetico);

- seduti: massaggio del proprio piede (destra e sinistra) esplorando le parti molli e dure, gli avvallamenti. Massaggiare il piede con una pallina, inserendo dunque un oggetto mediatore; massaggio con la pallina a coppie;
 - contatto dei piedi a coppie.
5. Utilizzare la pallina per massaggiare tutto il corpo (comincia ad instaurarsi un rapporto con la pallina);
 6. Scegliere il colore della propria pallina; esplorazione della pallina con il piede camminando nello spazio;
 - a. esplorazione dello spazio con la propria pallina;
 - b. introduzione nello spazio di tante palline (passaggio dal massaggio con la pallina al gioco con la pallina) esplorando tutte le dimensioni dello spazio;
 - c. attivazione del gruppo: tutti giocano con tutti.
 7. Ritorno alla quiete:
 - a. riprendere la propria pallina;
 - b. trovare un posto nello spazio;
 - c. rilassamento: coccolare e farsi coccolare dalla propria pallina, assumendo prima una posizione supina poi fetale;
 8. Verbalizzazione,
 9. Saluto.

Parole chiave:

Cura, tenerezza, rilassamento, gioia, morbidezza, calore, freddo, tensione, coperta.

Riflessione

Oggetto di esame di questo incontro è senza dubbio l' introduzione di un oggetto mediatore costituito dalla pallina. Il massaggio del piede prima con le mani e poi con la pallina ha permesso l' introduzione di un mediatore che permette un' esplorazione più distaccata, un' altra possibilità percettiva.

Il lavoro a coppie si sposta al contatto coi piedi dell' altro amplificando così il contatto affettivo e l' esplorazione. Importante è la scelta del materiale mediatore scelta che può influenzare l' intera attività e l' obiettivo da raggiungere.

La pallina diventa così oggetto transazionale in cui il soggetto proietta la propria interiorità, il proprio essere, di cui si prende cura.

Quarto incontro (16/12/2005)

1. Ricostruzione incontro precedente;
2. Saluto: Gruppo diviso in due con conduttore e coro: dialogo (voce più movimento)
3. Riscaldamento:
 - a terra: esercizi sulla colonna vertebrale (simmetria, asimmetria, integrazione posturale);
 - riscaldamento delle mani (sfregamento , esplorazione mano destra e sinistra);
 - riscaldamento del corpo utilizzando le mani;
 - localizzazione dell' energia nelle mani prima singolarmente poi a coppie.
4. Movimento nello spazio;
 - lasciarsi trasportare dal movimento delle mani (condurre¹ da essere condotti);
 - usare le mani per strisciare stringere, spingere, accarezzare gli altri utilizzando diverse modalità di contatto;
 - movimenti impressivi ed espressivi rispetto alla forma (circondare e dare forma con le mani a coppia; lasciare la forma e restare nella forma a turno);
 - danzare per la forma e sollecitati dalla forma dell' altro;
 - movimenti impressivi ed espressivi di gruppo: uno alla volta si da forma e ci si scioglie dalla forma, dando vita ad una struttura plastica;
5. Simbolizzazione tramite l' utilizzo manuale della terza dimensione e verbalizzazione.

Parole chiave:

Unione, movimenti, trasporto, creatività, fantasia, stupore, energia.

Riflessione

L'esplorazione delle singole parti del corpo, in questo caso delle mani, permette la riscoperta di qualcosa che quotidianamente diamo per scontato, dimenticandoci di attribuire il giusto valore ed importanza. Rispettando il principio della continuità delle varie fasi del lavoro, le mani ritornano protagoniste dopo la prima fase dell'incontro, nell' ultimo momento, ossia quello della simbolizzazione dove è proprio attraverso le mani, manipolando vari materiali, è possibile esplorare la terza dimensione.

Quinto incontro (22/12/2005)

1. Ricostruzione incontro precedente;
2. Riscaldamento in cerchio vengono emessi gesti e suoni;
3. Totem al centro: si formano due serpenti con rispettivi capogruppo che a turno avvicinandosi al totem emettono un gesto accompagnato da un suono poi ripetuti dal resto della fila;
4. Esercizi a coppie sulla respirazione (il massaggiatore si sintonizza con il respiro del compagno per una migliore riuscita dell'esercizio): mani sullo sterno, poi sulla vita, sopra le ginocchia, sulle caviglie sui polsi, sulla nuca... cercando di fare pressione durante l'espiazione;
5. Camminare nello spazio tenendo poi una canna di bambù, muoversi a velocità diverse da soli a coppia, in quattro, in gruppo;
6. Ritorno alle calma:
 - Si forma con i bastoni un totem al centro, poggiando il bastone per terra uno alla volta,
 - In cerchio ci avviciniamo al totem per il saluto.
7. Rappresentazione grafica di gruppo lasciando a turno un nostro segno su un cartellone.
8. Verbalizzazione: associazione libera di parole.

Parole chiave:

Gruppo, unione, complicità, elasticità, linearità, confusione, emozione, rilassamento.

Riflessione

L'ultimo incontro ha come oggetto la conclusione dell'attività, sottolineando alcuni aspetti come la coesione e l'unione del gruppo formata gradualmente nel corso di questi incontri. Ogni attività svolta ha visto la produzione di un unico prodotto di insieme, si pensi ad esempio al totem o alla rappresentazione grafica finale.

L'esplorazione dello spazio uniti dai bastoni ha contribuito ad esaltare questo legame che si è venuto a creare tra i membri del gruppo. Gli esercizi sulla respirazione hanno infine permesso il raggiungimento di una buona intesa e intimità tra i membri del gruppo, permettendo un maggiore trasporto e coinvolgimento, facilitando così la riuscita dell'esercizio.

Conclusioni

Sono molti i contributi che ognuno di noi ha tratto da questa esperienza, sia a livello professionale che personale.

A livello professionale abbiamo appreso possibile tecniche da poter applicare all'interno dei contesti socio-educativi verso cui è indirizzata la professione dell'educatore professionale, sottolineando come i contesti di riferimento delle danzaterapia non si limitino alla sola riabilitazione.

Abbiamo appreso gli elementi fondanti della danzaterapia quali:

la formulazione di proposte specifiche, preceduta dall'osservazione sistematica e dall'analisi dei bisogni dell'utente;
l'importanza della relazione con il trainer non gerarchica di imposizione bensì di ascolto e di accoglienza in un ambiente privo di pregiudizi;
l'importanza del setting, fondato sulla precisa definizione di tempo e spazio, delle modalità di conduzione, delle tecniche basate sul principio della flessibilità;
l'importanza della continuità delle attività proposte;
le fasi in cui strutturare, sempre rispettando la flessibilità, i possibili incontri:

1. ricostruzione incontro precedente;
2. rituale iniziale;
3. riscaldamento;
4. crescita di energia;
5. ritorno alla calma;
6. momento di rielaborazione;
7. momento di comunicazione e condivisione in gruppo;
8. rituale finale.

Nulla deve essere lasciato al caso ogni elemento quali la musica o il materiale utilizzato influiscono e condizionano l'attività, e quindi ad essi bisogna prestare molta attenzione nella fase di progettazione dell'attività.

Importante è l'atteggiamento del conduttore il quale deve limitarsi ad indicare possibili modalità, lasciando al soggetto il piacere di riscoprire in maniera libera il piacere del movimento, la consapevolezza del proprio corpo.

A livello personale questa esperienza ha contribuito ad arricchire oltre le nostre conoscenze, anche la nostra interiorità, permettendo a ciascuno di entrare in contatto con il proprio essere, riscoprendo esperienze passate rievocate, emozioni nascoste, sottolineando inoltre l'importanza del movimento e dell'unità psicomotoria di mente-corpo.

In una società come la nostra in cui regnano la freneticità, l'individualismo, l'agire secondo mete, poco tempo resta da dedicare al nostro corpo, al nostro essere interiore. Agiamo senza mai pensare al vero significato di quel gesto a cosa esso nasconde pensando soltanto in senso filologico.

In questo contesto risulta allora basilare approfondire i concetti della danzaterapia aprendo ad essa nuove possibilità applicative, affinché tutti possano usufruire dei suoi vantaggi ed acquisire una visione unitaria del proprio essere mente e corpo.

Testimonianza di Carmela sull'ultimo incontro (22-12)

Oggi c'è una strana atmosfera, siamo tutte un po' silenziose mentre aspettiamo la professoressa: sarà colpa dell'ora pomeridiana?!..... No, è la consapevolezza che il laboratorio è giunto al termine. Dopo la **presentazione** corale e il **riscaldamento**, la professoressa ci propone un massaggio a coppie molto rilassante. È il momento in cui la fiducia del gruppo si manifesta pienamente. Abbandonate nei materassini a turno, seguendo i consigli della professoressa, operiamo un pressione leggera, ma decisa, sul corpo della nostra compagna. Iniziamo dal petto, proseguiamo con le braccia, la pancia, i fianchi, le gambe, i piedi, la testa, la nuca e la schiena. È un cularsi a vicenda, ascoltando il respiro aiutiamo l'altra nella fase di inspirazione ed espirazione. L'ultima **rappresentazione grafica** la facciamo in uno stesso foglio: ognuno mette la propria firma, lascia sul foglio una traccia di sé; le tracce si uniscono e diventano tutt'uno, tanti cuori, tanti colori che si incrociano. Al momento del saluto, mentre siamo tutte sedute in cerchio Laura comincia a piangere..... la commozione prende tutte, siamo contente perché questo laboratorio ha fatto sì che ci conoscessimo, ma allo stesso tempo siamo tristi perché il legame che si è creato nel gruppo appena iniziato sta per concludersi..... Con molte colleghe ci rivedremo, con altre no. È stata una bella esperienza. Un grazie alla professoressa Mignosi, con il suo sorriso, la sua voce, è stata la nostra guida in questo pur breve percorso. Avremo modo comunque di rincontrarci. Ciao e un bacio a tutte.

Riflessioni finali di Laura

Sono molto felice di questa esperienza, penso mi abbia arricchito tanto! Sono stata bene con tutte e grazie alle attività di gruppo ho riprovato il piacere del contatto fisico con le altre persone, visto che da un paio di anni sono diventata un po' restia verso gli altri e un po' solitaria. Per quanto riguarda le attività individuali penso di avere imparato un po' ad ascoltarmi e ad esplorare il mio corpo, a sentire e a lasciarmi guidare dalle sensazioni; vorrei concludere dicendo che mi sono divertita tantissimo e che sicuramente sarà un'esperienza che rifarò.

PARTE B

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI FORMATORI

Capitolo 3

PRESUPPOSTI TEORICI

*“Un esploratore non può sapere che cosa sta esplorando
fino a quando non l’avrà esplorato”* G. Bateson

*“Un’organizzazione non può sapere cosa pensa o vuole
fino a che non vede quello che fa”* K. E. Weick

La danza movimento terapia ha, nella scuola, un grande potere di cambiamento, non solo nei termini di attivazione di processi creativi e di apprendimento (negli studenti, nei docenti...), ma anche nei termini di una innovazione “culturale” dell’istituzione stessa.

L’integrazione psico-corporea e la consapevolezza di sé, i processi creativi e di simbolizzazione, le possibilità espressive e comunicative, l’ampliamento della “sensibilità osservativa ed auto-osservativa, della capacità di ascolto e “sintonizzazione” nella relazione con l’altro, che caratterizzano il lavoro di DMT sono fondamentali, infatti, non solo per lo sviluppo degli alunni ma anche per la professionalità degli insegnanti-formatori.

L’attenzione ai processi psico-corporei, alla comunicazione verbale e non verbale, alla relazione ed al gruppo, alla dimensione affettiva ed emotiva nei processi di apprendimento, e la “flessibilità” e l’adozione di metodologie di conduzione di tipo non direttivo, veicolate dalla DMT attraverso l’esperienza diretta (piuttosto che attraverso la sola “informazione teorica”), hanno il potere di mettere in crisi e “rivoluzionare” pratiche consolidate nella scuola, a tutti i livelli di istruzione.

Tale “potere mutativo” si attua però se è consentito uno “spazio per pensare”, per connettere circolarmente l’esperienza con il piano teorico e metodologico e se il progetto formativo viene dapprima condiviso e poi nella sua attuazione documentato, sistematizzato e “pubblicizzato” per le altre componenti della scuola (dirigente, altri docenti, famiglie, personale ATA...).

Nell'ideazione e nell'attuazione di un intervento di DMT per i docenti all'interno della scuola, è dunque necessario pensare, oltre che agli aspetti metodologici e di contenuto, alla dimensione organizzativa ed alla ricaduta di quanto proposto in termini di cambiamento/apprendimento del sistema scolastico

3.1 *La scuola come sistema complesso e come "organizzazione a legami deboli"*

La vita nei servizi educativi¹²⁸ è costituita da un intenso intreccio di attività di una molteplicità di soggetti che affrontano individualmente o in gruppo una raggiera amplissima di problemi che vanno da quelli culturali, pedagogici, didattici, a quelli amministrativi, relazionali, giuridici, sindacali.

D'altro canto il singolo istituto scolastico è componente del sottosistema di erogazione del servizio scolastico ed è quindi una realtà non del tutto autosufficiente, il cui funzionamento è regolato sia formalmente (norme e procedure) sia sostanzialmente (contenuti e risorse) dal sistema complessivo cui appartiene; in esso sono tuttavia riconoscibili al tempo stesso caratteristiche costitutive che lo configurano anche come "(...) sistema organizzativo dotato di propri spazi di autonomia sostanziale, nei quali si muove sviluppando dinamiche interne e di interrelazione con il proprio contesto ambientale" (Romei, 1991, p. 61).

L'Unità Scolastica è quindi un'*organizzazione* costituita da una molteplicità di variabili interne, che deve interagire con un contesto territoriale a sua volta costituito da una molteplicità indefinita di fattori ed è caratterizzata dal fatto che il suo "prodotto" non è un "bene materiale" ma un "servizio" (per il quale è determinan-

¹²⁸ Con questo termine faccio riferimento a tutti i servizi istituzionalmente deputati ad occuparsi di educazione e formazione, a partire dagli asili nido (che hanno, comunque, delle specificità connesse ai bisogni dei piccolissimi e delle loro famiglie).

te il contenuto qualitativo delle prestazioni e dei risultati conseguiti) e che la sua natura pubblica esclude la possibilità di riferirsi all'utile come criterio di funzionalità gestionale.

Alla luce della crescita della complessità dei fenomeni sociali, dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e delle rinnovate richieste formative, vi è l'esigenza da un lato di individuare teorie e "modelli esplicativi" del funzionamento dei servizi educativi, dall'altro di definire possibili percorsi per un loro continuo miglioramento qualitativo¹²⁹.

Come sottolinea Lipari (1995, p. 12), "le competenze individuali e di gruppo, che costituiscono una delle parti più rilevanti del patrimonio di risorse non materiali delle organizzazioni, non sono riducibili al solo bagaglio di acquisizioni cognitive di cui ciascuno dispone in quanto patrimoni di conoscenze derivanti da un *cursus* formale di studi o da altri tipi di percorsi educativi, ma vanno ben oltre tali dimensioni, nella misura in cui sono fortemente legate alla concreta esperienza di lavoro, la sola che, nel suo svolgersi *in condizioni localmente date*, consente da un lato di adeguare le conoscenze ai contesti operativi in cui esse sono applicate e, dall'altro, attraverso la sistematica rielaborazione intellettuale dell'esperienza, di alimentare ed arricchire l'insieme delle conoscenze teoriche ed operazionali."

Il modello esplicativo ancora oggi più utilizzato ed al quale si fa riferimento riguardo alla Scuola, è quello *Sistemico*, derivato dalla *General Sistem Theory* (von Bertalanffy, 1967) e largamente diffuso a partire dagli anni '70. In esso si equiparano le *organizzazioni* a *sistemi viventi* (considerati sistemi aperti in relazione ad *input* esterni, per i quali l'ambiente costituisce l'origine del cambiamento) e si adotta una *visione olistica* secondo la quale un'organizzazione è un sistema costituito da una molteplicità di elementi in

¹²⁹ Con il termine "miglioramento continuo" non si fa riferimento ad una crescita di tipo cumulativo-lineare, bensì ad una flessibilità e dinamicità tali da consentire ai singoli servizi di "cambiare consapevolmente" nel tempo in funzione dei bisogni "interni", del "mandato istituzionale" e dei cambiamenti socio culturali dei contesti di cui fanno parte.

interazione tra loro, non riducibile alla somma delle parti, né comprensibile considerando singoli elementi isolati. In base a questa prospettiva, la scuola viene vista come un *sistema aperto*, come organizzazione complessa produttrice di un servizio di formazione culturale in risposta a bisogni della società e dell'utenza, che mantiene la propria omeostasi in quanto è capace di modificarsi e di rispondere in modo adeguato agli stimoli che riceve.

Su questa impostazione ha influito, almeno nelle proposte più avanzate, la teoria dello "*sviluppo organizzativo*", che consiste in una strategia pianificata di cambiamento organizzativo e che:

- si caratterizza per la capacità di vedere l'intero organismo come un sistema che necessita di *rinnovamento continuo*
- si pone in una prospettiva di *lungo periodo* per potenziare le capacità organizzative di soluzione dei problemi
- punta a creare *un'organizzazione capace di autorinnovarsi*, considerando il cambiamento come fenomeno ordinario e non come evento straordinario.

Questo approccio, sia pur con tutti i suoi pregi (visione sinergica delle forze, lettura globale e dinamica del funzionamento organizzativo e dei rapporti interni e con l'esterno) trova tuttavia un importante ed essenziale *limite* nel fatto che si basa ancora su una *visione* tendenzialmente *ottimistica* della *razionalità* e dell'*azione*, secondo una prospettiva di "*migliorismo evoluzionista*" propria del funzionalismo, ampiamente criticata dagli studi successivi che hanno messo in luce quanto sia infondata l'idea di un *progresso inevitabile* dei processi umani.

Esso postula, inoltre, l'esistenza oggettiva dell'ambiente, inteso come tutto ciò che è esterno ai confini dell'organizzazione, ma ciò che viene contestato è proprio il fatto che gli stimoli esterni, o meglio, l'ambiente non esiste in quanto tale o, comunque, per essere percepito deve essere "attivato", deve cioè rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione¹³⁰. È quindi messa in di-

¹³⁰ Cfr. WEICK 1977; ZAN, 1988; LANZARA, 1993. Per quanto riguarda la teoria sui processi di attivazione nelle organizzazioni, si veda anche *infra*,

scussione la concezione stessa di *organizzazione come sistema aperto*, in quanto il grado di apertura dell'organizzazione dipende dalla "lettura" che essa fa dell'ambiente innanzi tutto attraverso la sua attivazione¹³¹.

Un modello più adeguato (anche per il sistema scolastico) è, pertanto, quello riconducibile al *paradigma della complessità*, afferente alle *teorie sociocostruttiviste*, *socioanalitiche* e della *psicologia culturale*, per il quale le organizzazioni sono considerate come "costrutto sociale" e come "comunità di pratiche".

La vita, la struttura, i progetti effettivi e i rapporti interni ed esterni dell'organizzazione sono *costruzioni* che i soggetti compiono interpretando cognitivamente e, parallelamente, progettando operativamente (con le proprie decisioni), il *flusso dell'esperienza* che costituisce la realtà organizzativa; esse sono, quindi, il frutto di una *negoziiazione in itinere* tra bisogni, esigenze, ruoli, stili cognitivi, valori, desideri, risorse diversi¹³². Generalizzando si può dire che le modificazioni più radicali delle concezioni tradizionali consistono in uno spostamento dell'attenzione *dalle strutture ai processi*: "In chiave metaforica l'organizzazione non è più vista come la sommatoria di una pluralità di strutture, bensì come la 'risultante' di una pluralità di processi che, di volta in volta, possono assumere diverse configurazioni strutturali" (Zan, 1988, p. 69)¹³³.

¹³¹ Osserva CERUTI (1992, p. 18): "I cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non sono conseguenza dei cambiamenti della dinamica dell'ambiente, ma è al contrario il sistema – tramite la sua determinazione interna – che seleziona fra gli stimoli provenienti dall'ambiente quelli significativi e quelli non significativi e che determina quali significati attribuire loro e il senso e la direzione dei cambiamenti strutturali, in vista della conservazione dell'identità del sistema, cioè della sua sopravvivenza in quanto tale, in quanto definito cioè dalla chiusura di un'organizzazione particolare".

¹³² ZAN (1988, pp. 54-55), rileva i grandi limiti mostrati dai modelli di ispirazione razionalista in tutti quei casi, per altro assai frequenti, in cui "(...) la decisione non è scelta tra alternative (date), bensì è un continuo e costante processo di negoziazione e definizione delle regole tra una pluralità di attori coinvolti a diverso titolo nella decisione".

¹³³ Si passa, quindi, da una concezione che vede le decisioni organizzative come risultato ad una concezione che vede invece le decisioni come processo. Conseguentemente, l'ambiguità non viene più intesa come elemento marginale di disturbo rispetto ad un'ipotesi dominante di razionalità, ma viene accettata come dato strutturale ineliminabile in qualsiasi contesto organizzativo.

Fondamentale, in questa prospettiva, risulta il contributo di Weick (1977) che pone l'accento sul fatto che le organizzazioni sono “*proattive*” piuttosto che “*reattive*”, poiché esistono condizioni in cui esse “creano” l'ambiente cui danno un senso: “a meno che un'organizzazione non sia solo una piccola parte dell'ambiente, le sue azioni modificheranno il sistema di selezione” (id., p. 213)¹³⁴. Rilevando che, per quanto riguarda le organizzazioni, normalmente si continua a parlare di *input e output* che intervengono *fra un sistema aperto e l'ambiente esterno*, Weick (id., p. 216) sottolinea inoltre che “(...) il fatto di mettere l'articolo determinativo prima di ‘ambiente esterno’ implica un ambiente unico ed oggettivo che esiste indipendentemente dagli agenti e dalle azioni e che appare simile a tutti gli osservatori. Inoltre, l'aggettivo ‘esterno’, posto davanti alla parola ‘ambiente’ implica che esiste un altro ‘ambiente’, chiamato presumibilmente ‘interno’, che non va confuso con quello esterno. Mentre le categorie esterno/interno o fuori/dentro esistono nella logica, non esistono invece empiricamente. Il mondo ‘al di fuori’ o ‘esterno’ non può essere conosciuto. (...) Va detto comunque che i teorici delle organizzazioni non tengono in gran conto problemi come questo: si comportano semplicemente come se fosse evidente che cos'è l'ambiente e dov'è”¹³⁵.

¹³⁴ Come sottolinea lo stesso ZAN (1988, p. 67): “per l'organizzazione esiste solo ciò che essa è in grado di riconoscere attraverso processi di attivazione che portano alla costruzione della realtà con la quale l'organizzazione interagisce”.

¹³⁵ Paragonando l'organizzazione ad un “organismo attivo”, è opportuno ricordare il contributo fondamentale di J. PIAGET (1937, 1967) secondo il quale la persona non è un ricevitore di dati, non accumula duplicati dell'ambiente e non copia eventi esterni. Al contrario, la persona scandisce e attiva il flusso di esperienza e i risultati di queste attività sono contenuti in un reticolo di sequenze causali o mappa causale.

In base ad una tale prospettiva, il rapporto con l'ambiente muta quindi radicalmente: non si parla più di *input ed output*, di ambiente come fonte principale di informazione che stabilisce la crescita e la modificazione della conoscenza; si parla piuttosto di *elementi perturbatori* che intervengono e possono essere presi o no in considerazione dal sistema.

La perturbazione non ha un significato attivo, ma assume il significato che le viene attribuito, non causa la direzione del cambiamento ma, semmai, innesca la necessità di un *aggiustamento attivo* da parte del sistema (è il sistema stesso che stabilisce il modo in cui reagirà). Le interazioni tra due o più sistemi nel corso della loro ontogenesi sono fonte reciproca di perturbazione e quindi innescano reciprocamente (ma non determinano univocamente) l'esigenza di cambiamento (cfr. CERUTI, 1986).

L'ambiente, dunque, non esiste in quanto tale, o comunque, per essere percepito come stimolo deve essere innanzitutto "attivato" e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione: il modo in cui l'attivazione viene fatta è ciò che un'organizzazione saprà.

È da rilevare che ambienti attivati in occasioni precedenti possono influenzare un'attivazione contemporanea. Per Weick (1977, pp. 224-225), quando si dice che un'organizzazione è influenzata da ciò che già sa, si intende che "le attività contemporanee di generare e raggruppare sono interessate sia dall'attuale corrente di esperienza che da ambienti che sono stati attivati in occasioni precedenti. (...) Il *sapere attivato* conservato potrà servire in futuro come condizionamento di azioni che generano e raggruppano la corrente di esperienza e/o per influenzare le etichette, i segni di punteggiatura e le relazioni imposte su nuovi gruppi di dati grezzi".

Tornando ai sistemi educativi, è dunque l'Unità Scolastica che, attraverso i suoi processi di decisione interna, interpreta il contesto, decide quali sono gli interlocutori che effettivamente assume, i bisogni e le priorità in rapporto ai quali costruisce il proprio progetto educativo.

Rilevando la differenza di una tale prospettiva rispetto alle concezioni dominanti che ritengono che la teoria delle organizzazioni debba guardare principalmente al presente ed al futuro, Zan (1988, p. 70) sottolinea l'importanza della *dimensione storica* nella comprensione dei fenomeni organizzativi: "La maggiore attenzione che deve essere attribuita al passato di una qualsiasi organizzazione si accompagna ad un recupero del *tempo* come variabile organizzativa. (...) Il tempo diventa elemento essenziale non solo nella configurazione delle mappe cognitive individuali ed organizzative, ma la diversità nelle percezioni temporali diventa anche un elemento di differenziazione nella costruzione delle diverse strategie".

Per condurre un ulteriore approfondimento finalizzato all'interpretazione dei fenomeni organizzativi inerenti ai servizi educativi, è utile introdurre il concetto di *legame debole*.

All'interno di un paradigma di "razionalità assoluta" i *legami* vengono pensati come *forti*: le relazioni tra gli elementi vengono decise secondo ragione e si realizzano così come sono state decise; il progetto complessivo dell'organizzazione lega tutti gli elementi in modo strettamente organico e funzionale, *come in una macchina*.

In contrasto con una tale prospettiva, Weick, nel suo saggio ormai classico e che rappresenta uno dei contributi più innovativi all'analisi organizzativa (1976), si occupa delle logiche che presiedono alle relazioni tra le diverse componenti di un *loosely coupled system* (traducibile con "sistema a legame debole"), termine che rimanda ad un'analogia con la chimica dalla quale originariamente deriva e che si riferisce ai legami deboli (o anche liberi) tra due o più molecole. Prendendo come esempio paradigmatico il sistema scolastico, Weick concentra infatti la propria attenzione su tutti quegli scambi che avvengono tra più unità all'interno di uno stesso sistema e che sono caratterizzati da grande indeterminatezza. Nel caso di una Unità Scolastica si tratta di ciò che unisce i diversi fattori dell'organizzazione: gli scopi e i mezzi, questi e i risultati, i compiti delle diverse componenti del servizio (dirigente, docenti, personale amministrativo, personale ausiliario, utenti, etc.): essi hanno per lo più poche variabili in comune e godono di notevoli spazi di autodeterminazione con un coordinamento interno ridotto. I legami certamente esistono perché altrimenti non si potrebbe parlare di sistema, ma altrettanto certamente non possono essere sempre caratterizzati come rapporti lineari di causa-effetto, rapporti di stimolo-risposta, di dipendenza gerarchica o rapporti mezzi-fini¹³⁶.

¹³⁶ Le relazioni tra unità di un sistema organizzativo a legami deboli vanno quindi riviste in una prospettiva meno razionalista o che, comunque, accetta e riconosce l'esistenza di una pluralità di razionalità organizzative. Come sottolinea ZAN (1988, p. 62) "Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione ad organizzazione, che dipendono fortemente *dalla storia stessa* dell'organizzazione".

Weick fa notare che il concetto di “legame” ci suggerisce l’idea di una serie di blocchi entro l’organizzazione che possono essere innescati o staccati, di *aree che possono essere più o meno legate*, con vantaggi e svantaggi variabili. Se è vero, infatti, che legami troppo deboli rendono impossibile un progetto educativo unitario, è anche vero che l’esistenza di ampi margini di autonomia consente di evitare che un errore nel progetto o un conflitto circoscritto si ripercuotano su tutto il sistema senza possibilità di correzioni tempestive, consente di far fronte a particolari bisogni che possono emergere in un’area delimitata dell’organizzazione, dà spazio alle possibilità arricchenti della diversità.

Il problema di chi esercita la *leadership* o di chi mette a punto un progetto (singolo o gruppo) è allora di non assumere come dato imm modificabile il sistema di legami esistente, ma di stabilire che cosa si presta ad essere “legato” e cosa “slegato”.

Il legame debole è al contempo un vincolo ed una risorsa: tenerne conto e saperlo utilizzare nella progettazione è un modo per affrontare e risolvere, sempre provvisoriamente e parzialmente, il problema della complessità.

Nel processo di decisione relativo alla elaborazione ed all’attuazione di un progetto che tenga conto delle dinamiche organizzative e che miri ad incidere su di esse, è comunque necessario porre al centro dell’attenzione i concetti di *clima* e di *cultura organizzativa*.

Da un punto di vista meteorologico il *clima* è costituito da un insieme di caratteristiche perduranti circoscritte ad un’area geografica definita. Questo concetto, una volta trasferito metaforicamente in campo psicosociale, sta di nuovo ad indicare un fenomeno che si manifesta in modo relativamente stabile, all’interno di un determinato gruppo di individui, attraverso “condizioni socio-psicologiche” che caratterizzano il gruppo stesso.

Focalizzando l’attenzione sul clima, ci si centra sulla dimensione psicologica e viene recuperato l’elemento umano come entità in grado di produrre degli effetti all’interno dell’organizzazione. In una tale ottica, le organizzazioni sono “collettivi tendenzialmente

finalizzati all'efficienza", la quale è frutto sia delle strutture che dei climi. Questi ultimi non sono un effetto delle organizzazioni, ma parte integrante di esse.

Il clima può, inoltre, essere messo in relazione tanto con il cambiamento che con lo sviluppo organizzativo, dal momento che può avere conseguenze più o meno favorevoli verso una determinata organizzazione. Spaltro e de Vito Piscicelli (1990) distinguono tra "clima psicologico" e "clima organizzativo": proprie del clima psicologico sono le descrizioni individuali di pratiche e procedure organizzative, mentre caratteristiche del clima organizzativo sono le descrizioni collettive dell'ambiente; in un caso la dimensione è individuale, nell'altro di gruppo¹³⁷.

Nel momento in cui i membri dell'organizzazione interagiscono fra di loro, si verifica uno scambio di esperienze e di percezioni, le varie mappe vengono confrontate e modificate: risulta così un modo comune di percepire ed interpretare ciò che succede nell'organizzazione.

Il clima organizzativo è quindi determinato da percezioni comuni che si evolvono nel corso del tempo e degli eventi. Lo studio, la misura e l'innovazione dei climi organizzativi rappresenta un campo importante per le organizzazioni. Come rilevano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990), oggi è impossibile intervenire progettando, realizzando o innovando organizzazioni senza tenere in conto il clima che ne è parte fondamentale¹³⁸.

¹³⁷ "Il clima psicologico non è altro che la percezione del clima organizzativo ed è, insieme a quest'ultimo, alla base di una discrepanza che si crea, appunto, tra clima psicologico e clima organizzativo e che viene indicata dagli autori come una possibile nuova linea di ricerca" (SPALTRO e DE VITO PISCICELLI, 1990, p. 192). La presenza di molteplici climi fa sì che l'influenza del clima sul comportamento degli individui (prevedibile solo in modo imperfetto) sia molto complessa.

¹³⁸ I due autori, sottolineano in proposito che "lo studio del clima porta all'innovazione e quindi alla modalità di esercizio del potere. Si passa dalla violenza alla manipolazione, all'attuazione, alla negoziazione alla cooperazione. Oggi il metodo più interessante e in via di grande diffusione è la negoziazione, cioè la situazione di conflitto in cui nessuna parte pensa di potere imporre all'altra il suo punto di vista e quindi è costretta a trattare. Le tecniche negoziali e le capacità possedute o apprese allo scopo di negoziare sono un importante capitolo dell'attuale psicologia organizzativa" (SPALTRO, DE VITO PISCICELLI, 1990, p. 14).

Il clima ha, almeno concettualmente, relazioni quasi dirette con la *cultura interna* dell'organizzazione. Reis Louis (1983, p. 196) definisce la cultura come “una struttura di referenza cognitiva e un modello comportamentale trasmesso ai membri di un gruppo dalle generazioni precedenti”, sottolineando il fatto che l'idea di cultura si fonda sulla premessa che il significato delle cose non è dato a priori nelle cose stesse, ma dall'interpretazione, ed è negoziato intersoggettivamente. Il livello culturale si riferisce a quella serie di significati, propri di un particolare gruppo sociale di un determinato luogo.

Le organizzazioni sono, in una tale prospettiva, portatrici e produttrici di cultura. La cultura di un'organizzazione è, infatti, un insieme costruito nel tempo di *idee*, di *valori* e di *tecnologie*, mediante il quale essa risolve i propri problemi¹³⁹, è il *prodotto della storia specifica dell'organizzazione*, è quella che i suoi componenti hanno costruito nel tempo per affrontare i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna (cfr. Bertolotti, Forti, Varchetta, 1990)¹⁴⁰.

Le linee della cultura interna vengono insegnate ai propri membri *esplicitamente*, con discorsi, proposte di lavoro e inviti ad assumere determinati comportamenti *e/o implicitamente*, con l'esempio e con l'organizzazione stessa. Chi entra in un servizio educativo riceve, ad esempio, consegne esplicite e suggerimenti dai dirigenti e dai colleghi, ma è “modellizzato” anche, e ancor di più, dalle procedure di lavoro entro le quali deve inserirsi¹⁴¹.

¹³⁹ *Le idee* sono costituite dal complesso delle teorie scientifiche, e non, alle quali si fa riferimento nell'analisi delle situazioni, nella formulazione dei problemi e delle ipotesi di soluzione.

I valori forniscono il complesso di criteri in base ai quali si assumono le decisioni e costituiscono l'orizzonte entro il quale maggiormente si manifestano i conflitti e si compiono le mediazioni.

Le tecnologie, usando il termine in senso molto ampio, sono i sistemi di procedure e di strumenti mediante i quali si risolvono i problemi operativi.

¹⁴⁰ Se si guarda, ad esempio, alle diverse Unità Scolastiche, si nota che tutte hanno una propria *identità* con caratteristiche molto differenti.

¹⁴¹ Trasferendo questo problema in ambito educativo è possibile notare che “accanto ad una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell'in-

Le caratteristiche e la funzione della cultura interna da una parte fanno sì che essa possa costituire una fonte di resistenza al cambiamento, perché le persone e i gruppi sono portati a non rimettere in discussione le soluzioni consolidate¹⁴², dall'altra offrono però anche un importante spazio di intervento innovativo. La realtà interna di un'organizzazione non può, infatti, essere letta come una realtà monolitica¹⁴³: l'identità e l'organicità che essa esprime passano, attraverso *la convivenza delle diversità, delle contraddizioni e dei conflitti* e sono proprio questi che garantiscono all'organizzazione stessa di mantenersi dinamica nell'esplorazione di nuove soluzioni e impegnata in un processo continuo di *apprendimento organizzativo*¹⁴⁴.

3.1.1 Modalità e percorsi per un apprendimento organizzativo

Le organizzazioni (in special modo quelle che, come i servizi educativi, sono particolarmente esposte al problema del confronto costante con i processi di innovazione) tendono sempre più a caratterizzarsi come insiemi che basano le loro condizioni di svi-

dividuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all'improvvisazione o al caso, quanto all'accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è 'latente' (...) nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente" (BONDIOLI, 1993, p. 2).

¹⁴² BERTOLOTTI, FORTI, VARCHETTA (1990), rilevano che il bisogno che i membri di un'organizzazione hanno di usare l'organizzazione nella lotta contro l'ansia, porta allo sviluppo di meccanismi di difesa socialmente strutturati, che appaiono come elementi all'interno della struttura, della cultura, del modo di funzionare dell'organizzazione. Per questi autori tali meccanismi si sviluppano nel tempo come risultato di interazioni collusive e di accordi, spesso inconsci, tra i membri dell'organizzazione sulla forma che questa deve assumere. Essi richiamano dunque l'attenzione sul fatto che "l'organizzazione è per l'attore sociale contemporaneamente occasione di sviluppo e strumento di castrazione, occasione di apprendimento ma anche di coercizione, di innovazione e di burocraticizzazione, per cui il rapporto che l'uomo instaura con l'organizzazione è razionale ma anche irrazionale, realistico ma anche illusorio, funzionale ma anche difensivo, adulto ma anche infantile" (id., p. 52).

¹⁴³ Tale "realtà monolitica" non appartiene nemmeno alla cultura di un'organizzazione. Come sottolinea REIS LOUIS (1983, p. 203): "In ogni data organizzazione, possono sorgere molteplici culture interconnesse in corrispondenza della potenziale moltitudine di ambiti materiali, sociologici, cognitivi, compresi all'interno dei limiti delle attività delle organizzazioni".

¹⁴⁴ Il concetto di apprendimento organizzativo (che alla cultura organizzative è strettamente connesso) verrà ampiamente trattato nel prossimo paragrafo.

luppo sulla capacità di assumere, incorporare e trasformare conoscenze, e quindi, di *apprendere*.

L'apprendimento organizzativo è, però, un fenomeno complesso, che non va confuso col cambiamento *tout court* e che va considerato sotto diversi aspetti.

Secondo la teoria dell'azione (cfr. Argyris, Schön, 1978; Weick 1977), le organizzazioni, così come gli individui, agiscono sulla base di mappe cognitive che non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel tempo grazie ai processi di apprendimento¹⁴⁵.

D'altro canto l'apprendimento è un "processo sociale", in quanto non può essere scisso da pratiche contestualizzate, inserite in contesti specifici di attività: "La persona che partecipa all'attività se ne appropria proprio attraverso il processo della sua partecipazione"¹⁴⁶. L'unità di analisi centrale della teoria dell'apprendimento organizzativo è costituita, pertanto, dalla formazione dell'identità e dell'appartenenza alla comunità (Seely Brown, Duguid 1991).

Come rileva Gherardi (1994), l'organizzazione può essere interpretata come "*sapere-in-azione*": i soggetti attivi di un processo di apprendimento sono gli individui nelle organizzazioni, ma tale apprendimento diventa "apprendimento organizzativo" solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, fatto cultura per essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali¹⁴⁷.

¹⁴⁵ È proprio il concetto di apprendimento organizzativo, centrato sulla teoria dell'azione, che consente un'interpretazione non statica del concetto di "cultura organizzativa" (cfr. ZAN, 1988).

¹⁴⁶ ZUCCHERMAGLIO (1995, p. 243). In questo senso si può sostenere che l'apprendimento è sempre un processo di apprendistato all'interno di specifici contesti sociali, caratterizzati, oltre che dalla presenza di altre persone, dalla presenza di artefatti e pratiche storicamente e culturalmente determinate. Una tale prospettiva appartiene ad un ampio filone di studi che a partire dalle teorie di Vigotskij è poi entrato costitutivamente a far parte della psicologia culturale e del costruzionismo sociale (Cfr. BRUNER, 1992, 1997; PONTECORVO, 1993; MALAGOLI TOGLIATTI, TELFNER, 1991; UGAZIO, 1988).

¹⁴⁷ "Ad esempio i cosiddetti modelli organizzativi – si pensi al Taylorismo o alla burocrazia – sono sapere pratico che ha informato (nel senso di dare forma) di sé un periodo storico e che ripropone una opposizione centrale della nostra cultura occi-

Nelle organizzazioni le “comunità di pratiche”, in quanto luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l’apprendimento e il lavoro, sono, dunque, i luoghi fondamentali dell’innovazione¹⁴⁸.

Molti studiosi delle organizzazioni, utilizzando termini diversi per esprimere lo stesso concetto (anche se con sfumature di senso differenti), sottolineano che, all’interno di ogni comunità di pratiche, coesistono “fisiologicamente” due dimensioni che sono determinanti ai fini di una comprensione della cultura e dei saperi delle organizzazioni e delle loro “dinamiche di apprendimento”. Si tratta di una dimensione formale, predefinita, *esplicita*, “dichiarata istituzionalmente” e “consacrata nei documenti”, e di una “dimensione di fatto”, *implicita*, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche “effettivamente” agite da/tra i membri dell’organizzazione¹⁴⁹. Per l’innovazione e l’apprendimento organizzativo è quindi importante che l’organizzazione stessa conosca e riconosca le “pratiche informali” che la caratterizzano sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento (in quanto fortemente caratterizzanti l’identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli)¹⁵⁰.

dentale: la separazione/contrapposizione fra concettualizzazione (*pensiero*) ed esecuzione (*azione*)” (GHERARDI, 1994, p. 179).

¹⁴⁸ ZUCCHERMAGLIO (1995, p. 247) definisce le *comunità di pratiche* come “un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche” e come “aggregazioni informali definite non solo dai loro membri, ma dal condividere i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi”. Vi è quindi una visione *situata* della conoscenza e dell’apprendimento poiché “le specifiche competenze e conoscenze della comunità non stanno nella testa dei suoi membri più esperti, ma nella sua organizzazione e struttura sociale” (id.).

¹⁴⁹ Cfr. ZAN, 1988; SEELY BROWN, DUGUID, 1991; GHERARDI, 1994; LIPARI, 1995; ZUCCHERMAGLIO, 1995.

¹⁵⁰ SPALTRO e DE VITO PISCICELLI, prendendo in considerazione tutti i problemi logici ed emotivi del cambiare, e sottolineando come tipica dei problemi di cambiamento la *dualità tra parola e azione*, notano che “spesso vi è un gusto speciale a parlare del cambiamento e a fantasticarlo come possibile (come se fantasticarlo permettesse di procrastinarlo) e voler cambiare, parlarne, significa rifiutarsi di cambiare”. Essi rilevano anche che: “è curioso vedere come proprio quelli che diffondono l’idea di cambiamento come valore realizzano il rifiuto del cambiamento come prassi. (...) La schisi tra parola e azione non è casuale. Essa realizza vantaggi immensi per l’individuo al quale consente di diluire nel tempo la propria ansia da dispersione e da pluralità. È un processo duale perché permette di controllare l’ansia del rapporto tra passato e futuro e l’ansia del rapporto tra se stesso e la pluralità degli altri” (1990, p. 25).

L'organizzazione, dunque, produce una sua *storia cognitiva*, accumula una propria cultura che è il risultato di tutto ciò che ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi. Si tratta, come afferma Demetrio (1995, p. 71) di una storia che minaccia ogni possibilità evolutiva quando "(...) si sedimenta in ritualità e ricorsività refrattarie a qualsivoglia interferenza modificatrice"¹⁵¹; una storia però che, se ricostruita in modalità di ri-apprendimento, consente di comprendere *dove e come* non si sia saputo avviare un processo di cambiamento ed è quindi alla base di una innovazione consapevole .

I procedimenti adottati da un'organizzazione possono, pertanto, essere definiti *di tipo conservatore* quando il rapporto tra cultura interna e progetto di cambiamento resta *implicito* e l'organizzazione si mantiene in una posizione di conservazione rispetto alla propria storia nel rapporto con l'ambiente e nei rapporti interni, tendendo a ripetere i moduli di funzionamento appresi nel tempo. I procedimenti sono invece di tipo *innovativo* quando il rapporto tra progettazione e cultura interna diventa dinamico e dialettico, quando cioè si inserisce consapevolmente la ricerca della modificazione di un qualche aspetto delle teorie di riferimento o del sistema dei valori o delle tecnologie.

L'apprendimento, inteso come risultato di un "procedimento di tipo innovativo" può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel "modo di vedere", cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità (Seely Brown, Duguid, 1991), poiché provoca conseguenze anche sul modo stesso di *concepire e dirigere il cambiamento* (attua cioè un "cambiamento di tipo 2"¹⁵²). In una tale

¹⁵¹ GHERARDI, facendo riferimento ad inevitabili processi difensivi, sostiene provocatoriamente che la parte più interessante del filone sull'apprendimento organizzativo consiste "(...) nello studio dei fenomeni di resistenza all'apprendimento ed al cambiamento da parte delle organizzazioni, di perseveranza nell'errore e, ciò nonostante e con grande orrore dei razionalisti, sopravvivenza delle organizzazioni stesse (se non addirittura prosperità)" (1994, p. 179).

¹⁵² "Nella prospettiva del cambiamento 2, la soluzione consiste semplicemente nel cambiare un insieme di premesse in un altro insieme dello stesso tipo logico (...). O, per usare termini più filosofici, è evidente che non è la stessa cosa se ci con-

prospettiva si colloca l'importante contributo di Argyris e Schön (1978), che distinguono tre tipologie di apprendimento, riferendosi ai concetti di *single loop* (apprendimento organizzativo in termini di adattamento ai problemi e agli stimoli del contesto d'azione in base a schemi consolidati), *double loop* (apprendimento in termini di individuazione di modalità inedite di soluzione dei problemi attraverso l'invenzione di nuovi schemi d'azione e di ristrutturazione sia sul piano cognitivo che socio-relazionale) e *deutero learning* (capacità di apprendere ad apprendere)¹⁵³.

Un "apprendimento di secondo livello" ridefinisce quindi l'identità stessa di un'organizzazione e coinvolge direttamente sia la dimensione individuale sia la dimensione sociale. Come affermano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990, p. 35): "Lo sviluppo individuale e di gruppo può essere concepito come passaggio logico temporale da precedenti a seguenti capacità comunicative (e di potere), come un passaggio cioè da una conoscenza delle cose (oggetti e persone) ad una conoscenza di qualcosa sulle cose, fino ad una conoscenza di sé in rapporto alle cose; in una sequenza di conoscenza e di comunicazioni progressivamente più ansiogena ma anche più matura, nel senso della consapevolezza e della maggiore capacità di attualizzazione del sé".

Apprendendo non soltanto dalla individuazione degli "errori", ma anche dalle operazioni tese a correggerli, l'organizzazione apprende a darsi metodologie di risoluzione dei problemi. Ciò costituisce uno dei momenti cruciali dell'apprendimento organizzativo e richiede l'esplicitazione di rappresentazioni e percezioni individuali dei diversi modi di agire, di produrre idee, di decidere, di accorgersi di errori e disfunzioni. È quindi fondamentale che l'organizzazione istituisca *spazi di riflessione cognitiva* al fine di incre-

sideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono "reali" soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate – oltre a sapere che possiamo cambiarle" (WATZLAWICK, WEAKLAND, FISCH, 1974).

¹⁵³ Cfr. in proposito anche BATESON, 1976; ZAN, 1988; GHERARDI, 1994, LI-PARI, 1995.

mentare i “dispositivi di autoregolazione valutativa” di cui ha un grande bisogno¹⁵⁴. Come sottolinea Demetrio (1994, p. 85) “l’educabilità cognitiva si costruisce in relazione ad una *mediazione* sia di tipo umano (un formatore competente), sia di tipo contestuale: uno spazio specifico per lo sviluppo, oppure un’organizzazione che, nel suo complesso, tiene conto dell’importanza a suo vantaggio della centralità del lavoro mentale in ogni suo momento e anfratto”.

Ma quali percorsi, quali procedure sono possibili per attivare e accompagnare un apprendimento organizzativo in un servizio educativo?

Uno dei problemi da affrontare riguarda il fatto che, comunemente gli educatori (così come la gran parte dei professionisti pratici) usano il proprio sapere esperienziale senza essere consapevoli del suo spessore ed hanno la tendenza a sottovalutare e a ignorare quello che fanno meglio; non sono quindi in grado di fornire e fornirsi spiegazioni sulle azioni che hanno successo, e ciò produce, parallelamente, uno stato di insicurezza e di dipendenza dall’esterno (teorie diverse tra loro, metodologie preconfezionate, esperti prestigiosi...). È quindi necessario che siano sostenuti in un processo di esplicitazione e di valorizzazione della propria prassi, nonchè di se stessi in quanto pratici, anche al fine di promuovere la capacità di *pensare da sé a partire da sé*¹⁵⁵.

L’esperienza di chi lavora in un servizio educativo, però, non può essere scissa dal contesto in cui viene attuata: è necessaria una visione *situata* della conoscenza e dell’apprendimento poiché “Il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è “situato” in uno specifico contesto definito anche dalla presenza di altri, ed è “distribuito” non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche fra gli artefatti cognitivi e

¹⁵⁴ Cfr. FABBRI MONTESANO, MUNARI, 1984; MUNARI, 1993; DEMETRIO, 1994.

¹⁵⁵ SCHÖN (1983) sostiene l’importanza di definire i fenomeni fondamentali per la pratica competente e di “aiutare i professionisti a coltivare un’arte della descrizione di tali fenomeni”. In proposito si veda anche MORTARI, 1999; 2003.

tecnologici di cui ciascuno si serve” (Pontecorvo, 1993, p. 1). Le specifiche competenze e conoscenze di una comunità sono d’altro canto collegabili alla sua organizzazione ed alla sua struttura sociale (Zucchermaglio, 1995).

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla “comunità che apprende”, considerando nello specifico il contesto scolastico, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata da un lato ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi classe, piccoli gruppi di apprendimento, laboratori, etc.), dall’altro alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con gli allievi.

Nel progettare un percorso di formazione all’interno della scuola (e *per la scuola* come sistema organizzativo), è quindi necessario farsi carico anche della “dimensione di gruppo”, considerandola sia come *strumento* che come *obiettivo* del lavoro con gli insegnanti (in quanto parte costitutiva della professionalità educativa)¹⁵⁶.

Di solito, infatti, la dimensione sociale in cui ciascun docente è “istituzionalmente” immerso, non viene utilizzata consapevolmente come strumento di lavoro, trasformandosi così, spesso, da risorsa in limite¹⁵⁷. Affrontare in solitudine (se non addirittura in un clima di competizione) situazioni difficili, attive vissuti di frammentazione, impotenza, aggressività contro l’oggetto/soggetto di attenzione

¹⁵⁶ Si fa riferimento principalmente alla prospettiva psicosociale e socioanalitica. All’interno di tale prospettiva, TARTARELLI (1990, p. 11) sottolinea che “*lo stare in gruppo* è riconducibile ad un *comportamento organizzativo* che vede la capacità di lavorare in gruppo come una caratteristica del ruolo ricoperto”.

¹⁵⁷ “Le situazioni di lavoro, con le loro continue istanze operative, impediscono una riflessione sistematica e, quindi, un utilizzo delle esperienze volto a ricercare la chiave di lettura per una comprensione della realtà che eviti le fughe nella banalizzazione, soluzioni parziali (con il risultato di mortificare la complessità del reale), spostamenti (al di fuori di sé e del contesto) dei problemi che impediscono di lavorare bene” (TARTARELLI, 1990, pp. 11-12). Come rileva la stessa Tartarelli relativamente allo specifico della professionalità docente, è strana anche l’idea che chi non sa lavorare in gruppo possa insegnarlo ad altri, come nella scuola dove al difficile funzionamento dei gruppi di lavoro dei docenti sembra debba corrispondere un buon funzionamento del gruppo alunni.

(in questo caso l'alunno, ma anche l'intero gruppo classe), che non consentono di riconoscere e gestire le difficoltà nella relazione con i propri allievi¹⁵⁸. Parallelamente trovarsi a lavorare all'interno di una istituzione, insieme ad altri, in una realtà in cui prevale il piano individuale rispetto a quello collettivo, determina e/o amplia "situazioni di disagio" sia a livello personale che di sistema.

È ipotizzabile che l'uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come "spazio di contenimento/attraversamento" (Bion, 1961, 1970) consenta l'elaborazione ed il superamento di tali disagi, (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi, all'interno di una "logica plurale" invece che "singolare")¹⁵⁹ e contribuisca a creare una "cultura condivisa", indispensabile per progredire nel processo di cambiamento e, più in generale, nello sviluppo del servizio educativo.

Laddove il gruppo riesce a costituirsi come "gruppo di lavoro"¹⁶⁰, si ha parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall'incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro, ritrovando il "senso" dell'operare. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale¹⁶¹.

¹⁵⁸ Rileva SALZBERGER-WITTEMBERG (1987, p. 14) "Il conflitto tra la tensione e lo stress porta molti insegnanti a desiderare di abbandonare definitivamente la consapevolezza della sofferenza dei loro alunni".

¹⁵⁹ "Nella situazione del gruppo di lavoro ci si rende conto che l'unità è possibile anche attraverso la cooperazione e che il pensiero stesso unisce e può essere una difesa e un superamento, insieme, dell'angoscia stessa" (AGOSTA, 1987, p. 271).

¹⁶⁰ Si veda in proposito quanto detto *infra* (cap. 1.2), sulla dimensione di gruppo nella formazione dei futuri formatori.

¹⁶¹ "Ci si muove dal presupposto che sia possibile far evolvere un gruppo in gruppo di lavoro, e che questo sia tanto più necessario se il gruppo è inserito in un sistema sociale organizzato che gli assegna un compito e si attende dei risultati. La relazione tra individui, in presenza di un compito assegnato in un'organizzazione di lavoro, richiede un soggetto più armonico e meglio organizzato di quanto non sia un gruppo, in grado di contenere e rispondere ad esigenze che provengono da soggetti diversi: gli individui, il gruppo, l'organizzazione" (QUAGLINO et alii, 1992, p. 10).

Si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell'organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l'organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee (Quaglinò, 1992).

Se pertanto, *attraverso l'esperienza di gruppo*, i partecipanti sviluppino competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di dinamiche di gruppo, saranno poi in grado di "trasferirle" e, quindi, di agirle non solo tra loro, ma anche all'interno dei gruppi di alunni con i quali lavorano, attuando delle "transazioni ecologiche tra contesti" (Broffenbrenner, 1979)¹⁶².

In base a quanto finora esposto, risulta evidente che una formazione per i docenti che tenga conto di tutti i piani considerati, si configura come una *formazione in servizio* che prevede spazi di riflessione in gruppo su di sé, sulla propria prassi e su come questa si interseca con quella degli altri e si esplica all'interno dell'istituzione. Inoltre è possibile affermare che la riflessione acquisisce una valenza trasformativa solo quando viene attuata lungo *un arco considerevole di tempo*: le persone e le organizzazioni hanno infatti bisogno di tempo per sviluppare una consapevolezza su più piani e per attuare un cambiamento profondo, che si configuri come un "apprendimento di secondo livello"¹⁶³.

Di seguito presento una schematizzazione di possibili livelli di intervento in un contesto scolastico, disposti in ordine crescente in funzione di un crescente coinvolgimento dell'istituzione e quindi,

¹⁶² Un tale processo di "transfer" è particolarmente importante, perché "l'insegnante, per la centralità del proprio ruolo, viene a proporsi come polo di identificazione per l'insieme dei membri del gruppo, causando l'attivarsi o il bloccarsi di tensioni presenti nell'interazione individuo-gruppo, basilari nella formazione ed evoluzione delle funzioni del pensare (BION, 1961) e nella condizione esistenziale stessa della vita del gruppo-classe" (DISANTO, 1990, p. 12).

¹⁶³ Come affermano WATZLAWICK, WEAKLAND e FISCH (1973, p. 27) "è evidente che non è la stessa cosa se ci consideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono "reali" soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate - oltre a sapere che possiamo cambiarle".

della ricaduta sul piano organizzativo. Nello schema non è stata considerata la *dimensione diacronica* ma, sulla base di quanto detto, risulta evidente che un intervento è tanto più significativo quanto più lungo è il periodo in cui viene attuato: in base alla mia personale esperienza, per un apprendimento significativo è necessario almeno un anno scolastico.

In questo senso, nell'ottica di un coinvolgimento progressivo¹⁶⁴ e di una progressiva autonomizzazione del sistema scolastico, è possibile pensare, su più anni, a proposte che contemplino il passaggio da un livello ad un altro in ordine crescente. Secondo lo schema che segue, ad esempio, è pensabile (e, a seconda dei casi, preferibile) un passaggio graduale da una proposta a livello 3 ad una a livello 6 (per le possibilità di *modelling* e per il maggiore contenimento delle ansie che il livello 3 consente).

È importante rilevare che si fa riferimento anche alle “*garanzie*”, intendendo con questo termine le condizioni organizzative che garantiscono l'efficacia complessiva dell'intervento: progetti ottimi nei contenuti e nell'articolazione rischiano infatti di ottenere risultati molto scarsi o, addirittura, di fallire, se non sono pensati in relazione al contesto ed agli effetti che su tale contesto possono produrre. Si tratta allora di assumere consapevolmente ed intenzionalmente la dimensione dinamico-organizzativa come componente essenziale di qualunque intervento che voglia connotarsi come “significativo” per la comunità per la quale è pensato.

Esempi di diversi livelli di intervento in un sistema scolastico

Si tratta di una riflessione utile non solo per mettere in relazione “il senso” e l'efficacia delle proprie azioni con il contesto di lavoro e con le

¹⁶⁴ Si tratta di calibrare l'intervento sui bisogni dell'organizzazione e, così come avviene nella promozione dell'apprendimento individuale, di fare delle proposte che si muovano “nell'area dello sviluppo prossimo” (VYGOTSKJI, 1978): non troppo distanti, quindi, né troppo vicine, rispetto al livello in cui si trova l'organizzazione stessa e tali da consentire un apprendimento più ricco di quello che potrebbe conseguire “da sola”.

scelte organizzative, ma anche per provare a stabilire delle *garanzie* di base.

Nota: Prima di tutto è importante la chiarezza relativamente alla “committenza” → Da dove e come nasce la richiesta di intervento? Quali sono le richieste esplicite e quali quelle implicite?

Livello –1: L'esperto si ritrova coinvolto in un progetto definito dall'esterno e conduce la sua attività da solo, generalmente in orario extrascolastico (ma anche, a seconda del progetto, in orario scolastico), con un gruppo già dato di alunni provenienti da classi diverse (di cui non conosce i criteri di costituzione). L'intervento viene condotto in modo del tutto scollegato dalla scuola.

Livello 0: L'esperto ha uno/due incontri con il dirigente e gli insegnanti, avviene uno scambio di informazioni ma le scelte organizzative sono fatte dalla scuola. L'intervento con gli alunni è scollegato dalle normali attività curricolari. Alla fine l'esperto consegna una relazione.

Livello 1: Si mantiene lo scambio di informazioni iniziale, vengono condivisi con gli insegnanti designati dalla scuola i criteri per la formazione del gruppo di alunni. L'esperto gestisce da solo il laboratorio. Vengono effettuati alcuni “incontri di restituzione” con gli insegnanti rispetto a quanto accaduto ed a quanto osservato durante il laboratorio.

Livello 2: Lo scambio di informazioni iniziale viene effettuato in un tempo notevolmente precedente all'inizio delle attività. Oltre a condividere i criteri di scelta per la composizione del gruppo, l'esperto negozia con i docenti il progetto sulla base delle loro richieste e delle sue competenze. Vi può essere la presenza di insegnanti all'interno del laboratorio in qualità di osservatori o “tutor” (anche se non facenti parte della o delle classi degli alunni partecipanti).

Livello 3: Quanto previsto per il livello 2, ma in più, gli insegnanti che partecipano in qualità di osservatori appartengono alla classe o alle classi degli alunni coinvolti e vengono messi a parte via via delle attività previste dal progetto. Gli incontri possono essere effettuati anche in orario scolastico.

Livello 4: Quanto previsto per il livello 3. Le attività laboratorali sono inserite all'interno della programmazione curricolare. L'esperto e i docenti condividono l'impianto organizzativo e il progetto di lavoro. Si lavora in orario scolastico preferibilmente con gruppi classe (o con piccoli gruppi di una stessa classe...).

Livello 5: Tutto quanto previsto per il livello 4, in più alcuni insegnanti sono direttamente coinvolti nelle attività (anche se la responsabilità della conduzione rimane dell'esperto) e seguono l'intero processo. Vi è una co-progettazione iniziale. Il percorso di lavoro si configura nei termini di una formazione in servizio, grazie ad incontri sistematici in itinere e alla possibilità di connettere circolarmente teoria, metodologia, esperienza. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altri componenti del sistema (famiglie, personale ATA...). Può essere previsto un momento di formazione sul piano esperienziale anche per i docenti.

Livello 6: L'esperto effettua una formazione iniziale sul piano esperienziale per i docenti, li supporta nella fase di progettazione e conduce poi, sistematicamente, incontri di supervisione *in itinere* sulla base di protocolli scritti, centrati sull'osservazione della relazione circolare tra ciò che viene proposto, le emozioni provate, le metodologie e le modalità comunicative utilizzate e quanto accade nel gruppo degli alunni (*si veda, infra, paragrafo successivo*). La supervisione è relativa anche alla valutazione *in itinere* e finale. I docenti conducono in prima persona i laboratori. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema scolastico durante l'intero percorso.

N.B. Il Progetto attuato presso il Circolo Didattico di Palermo che verrà diffusamente presentato *infra* nel capitolo 4, costituirà un'esemplificazione di questo livello di intervento.

Parole chiave (anche per le garanzie): Sintonizzazione sui bisogni formativi dell'organizzazione, corresponsabilizzazione, negoziazione, linguaggio comune, connessione con la programmazione curricolare, interdisciplinarietà, circolazione delle informazioni, condivisione a diversi livelli con tutte le componenti del sistema scolastico, dimensione processuale.

3.2 Imparare ad osservare: l'osservazione diretta partecipe come processo formativo

La professionalità educativa, com'è già stato diffusamente rilevato nel primo capitolo, è caratterizzata da capacità e competenze complesse e articolate che riguardano, per una parte rilevante, il piano personale e relazionale. In un processo formativo è dunque importante non soltanto aver accesso ad un insieme di conoscenze teoriche, metodologiche, disciplinari, ma anche essere messi in grado di attivare e sperimentare conoscenze che riguardano se stessi ed il proprio modo di interagire con l'ambiente e di imparare a "modificarsi" attraverso tale interazione in funzione della crescita della professionalità stessa. Si tratta di un "saper essere" che si può sviluppare soltanto in un percorso di apprendimento attraverso l'esperienza.

"Apprendere dall'esperienza" significa, infatti, potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri. Come sottolinea Disanto (2002, p. 26): "con lo sviluppo del pensiero si crea uno spazio di consapevolezza dell'esperienza emotiva, si dà un significato a ciò che osserviamo, nonché alle relazioni che viviamo, correlando simultaneamente dati consci e inconsci"¹⁶⁵. L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative; rilevando che si tratta di un fenomeno che riguarda tutto il sapere scientifico, in ambito psicopedagogico si sostiene che "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle

¹⁶⁵ Anche Dewey mette in risalto come "Non è possibile alcuna integrazione del carattere e della mente se non vi è la fusione dell'elemento intellettuale e dell'elemento emotivo, del significato e del valore, del fatto e della immaginazione che va oltre il fatto, nel regno delle possibilità desiderate" (DEWEY, 1933, p. 385).

per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare” (Vigna, 2002, p. 119). La riflessione, in questo senso, si configura anche come “autoriflessione” che contribuisce a sostenere i processi di cambiamento e permette di accettare il “rischio trasformativo” che ogni reale relazione con l’altro da sé comporta.

Trasferendo quanto detto nella prospettiva della formazione professionale¹⁶⁶ in contesti educativi, è quindi fondamentale programmare tempi e modalità per consentire agli educatori di “imparare a riflettere” riflettendo sulla propria pratica, cercando di tenere insieme la dimensione cognitiva, gli aspetti tecnici, e la dimensione emozionale e facendo parallelamente attenzione al piano socio-relazionale e organizzativo¹⁶⁷. Contemplare una tale complessità all’interno di un percorso di formazione è, certamente, una questione di non facile soluzione¹⁶⁸: proverò pertanto a presentare un modello operativo che tenta di considerare e di collegare tra loro i diversi aspetti (e che è stato da me utilizzato per un triennio all’interno di una scuola dell’infanzia di Palermo cfr. *infra*, cap. 4).

Poiché la riflessione si fonda, come si è detto, sui processi di osservazione e di auto-osservazione, estremamente ricca e produt-

¹⁶⁶ Parlo di “formazione” e non di “aggiornamento”, proprio per sottolineare il coinvolgimento delle persone nella loro globalità e l’attivazione di processi di apprendimento significativi e a lungo termine.

¹⁶⁷ SCHÖN (1983, p. 16) individua tra i problemi della formazione professionale la tendenza dei professionisti e dei ricercatori a interpretare la “riflessione sulla pratica” in base alle dimensioni emotive e interpersonali della pratica e a trascurare le capacità “tecniche” della pratica più strettamente associate a competenze professionali precisamente determinate.

¹⁶⁸ Al di là del modello dell’aggiornamento tradizionale (in cui, solitamente, si erogano informazioni in assetto frontale in un arco di tempo limitato), ritengo che alcune tra le principali modalità di formazione che oggi vengono proposte agli educatori propendano comunque per l’uno o per l’altro degli aspetti considerati: il metodo autobiografico e la “formazione narrativa” (cfr. DEMETRIO, 1997 e CAMBI, 2002), pur nel loro interesse, appaiono centrati più su una dimensione personale e soggettiva; le esperienze che hanno alla base la prospettiva psicoanalitica, appaiono sbilanciate sul versante emozionale e affettivo-relazionale (cfr. SALZBERGER-WITTEMBERG et alii, 1987; BLANDINO, GRANIERI, 1995; DISANTO, 2002); molte altre esperienze si focalizzano su aspetti tecnici (nuovi metodi di insegnamento, nuovi modelli di programmazione da sperimentare) o cognitivi (riflettere sui propri processi mentali, sulle proprie strategie, etc.).

tiva si rivela, a mio avviso, la *metodologia dell'osservazione diretta partecipe* messa a punto all'interno della *Tavistock Clinic* di Londra per la formazione di psicoanalisti e psicoterapeuti infantili¹⁶⁹. Tale metodologia, è stata in parte modificata per essere adattata in un contesto educativo e per potere essere intrecciata con un'esperienza di innovazione didattica in modo tale da coinvolgere diversi piani: teorico, progettuale (anche in termini organizzativi), metodologico-didattico, valutativo.

Prima di esporre più in dettaglio le caratteristiche del modello di lavoro adottato, condurrò quindi, brevemente, un approfondimento sulla osservazione diretta partecipe, sulle sue peculiarità e sui suoi obiettivi, cercando parallelamente di evidenziare la sua funzione nella formazione degli insegnanti.

L'osservazione diretta partecipe nasce dall'*Infant observation*, ideata da Esther Bick ed utilizzata, già a partire dal 1948, presso la Tavistock Clinic, nel training biennale di formazione per psicoterapeuti infantili.

Obiettivo primario dell'*infant observation* non è il raggiungimento di dati "obiettivi e generalizzabili" sullo sviluppo del bambino, ma l'imparare a descrivere una relazione, quella fra madre e bambino nei primi mesi di vita, considerandola nella sua globalità, essendo particolarmente attenti agli aspetti emotivi e a tutte le variabili eventualmente intervenienti nella relazione. Secondo l'impostazione della Bick, il metodo osservativo non deve mirare tanto

¹⁶⁹ La Tavistock Clinic, che prende il nome dalla piazza londinese dove è ubicata, fu fondata nel 1920 da Hugh Crichton-Miller allo scopo di offrire una *psicoterapia di taglio psicoanalitico* a persone che altrimenti non avrebbero potuto permettersela. L'elemento di maggiore novità non era tanto la scelta di richiedere compensi modesti o nulli (che in quei tempi veniva operata anche da altri ospedali basati sul volontariato), quanto il tipo di servizio offerto.

Nel 1948 la Tavistock entrò a far parte del Servizio Sanitario nazionale e, anche se alcuni aspetti del suo lavoro furono integrati nel servizio pubblico, mantenne alcuni spazi da istituzione indipendente. Dal dopo guerra il suo lavoro si caratterizzò per un grande interesse alle dinamiche di gruppo, grazie agli stimoli di Wilfred Bion che era stato tra i suoi collaboratori e si indirizzò oltre che all'attività clinica, all'attività di formazione di professionisti (tra cui gli psicoterapeuti infantili), ma anche di operatori di base (cfr. M. PONTECORVO, 1986).

al confronto e alla verifica di assunti teorici, quanto alla scoperta dell'unicità del percorso di sviluppo di ogni bambino e della unicità di ogni rapporto madre-bambino¹⁷⁰.

L'innovazione di tale metodologia consiste nel porre attenzione al bambino nel contesto di relazioni parentali piuttosto che all'evoluzione autonoma delle funzioni o a determinati schemi comportamentali. Pone quindi l'accento anche sul rapporto osservatore/osservato e sulle reciproche dinamiche affettive ed emotive. Rileva in proposito la stessa Bick (1964, p. 71): "Oggetto di maggiore riflessione doveva essere il problema del ruolo dell'osservatore, un problema che presentava un duplice aspetto in quanto implicava la definizione concettuale sia del ruolo dell'osservatore, sia dei suoi atteggiamenti consci e inconsci". Si tratta di una osservazione che segue il flusso del divenire con una modalità di pensiero attenta ma non giudicante o valutativa, libera da ogni obiettivo comparativo e categorizzante; ciò che interessa sono le valenze emotive, per cogliere le quali l'osservatore usa se stesso e le sue emozioni in modo da comprendere la situazione che sta osservando. Per far questo egli deve riuscire a porsi in una condizione di "sospensione", a trovare uno "spazio mentale di osservazione" in cui riesca a non far ricorso immediato alle proprie teorie di riferimento e a non mettere in atto meccanismi difensivi connessi al desiderio di capire "tutto e subito".

Un *training* di osservazione infantile diventa essenziale nella formazione di chi lavora attraverso la "relazione di aiuto" o in una relazione educativa, in quanto accresce in generale le competenze osservative e, come sottolinea Vigna (2002, pp. 101-102) permette di "essere consapevoli dei "postulati occulti" che indirizzano in mo-

¹⁷⁰ In questo si differenzia da Anna Freud, che, nelle sue teorizzazioni, manifesta un particolare interesse per i dati con i quali è possibile accreditare i criteri teorici emersi nel setting terapeutico con il metodo ricostruttivo. L'osservazione in questo caso non è un metodo a sé stante ma è subordinata alla teoria psicoanalitica. A. Freud, considerando inaccessibile all'analisi e alla situazione di transfert il periodo pre-verbale, ritiene, infatti, indispensabile far ricorso all'osservazione diretta della diade madre/bambino per cogliere l'esperienza emozionale che caratterizza questa fase dello sviluppo. (Cfr. A. FREUD, 1950; 1957).

do spesso acritico le nostre convinzioni all'interno di una causa-ef-fetto atta ad allentare le tensioni conoscitive e le ansie epistemofili-che (...) Non si tratta di abbracciare un orizzonte più vasto, ma di entrare in uno stato di sospensione della mente come condizione per conseguire quella "visione binoculare" che ci da accesso al fenomeno e a noi stessi, "oggetti" della stessa esplorazione". Gli allievi, inoltre, acquisiscono una maggiore flessibilità ("possono arrivare a liberarsi gradualmente di ogni idea preconcepita sul modo giusto o sbagliato di trattare i bambini") e imparano a dare valutazioni meno rigide (cfr. Bick, 1964).

È necessario puntualizzare che il *training*, della durata di due anni, si articola sulla base di un "dispositivo tecnico" rigoroso, che può essere sintetizzato come segue:

- Il *setting* deve essere il più possibile invariato e costante.
- Frequenza degli incontri settimanale per una stessa durata (un'ora).
- Interdizione a prendere appunti durante l'ora di osservazione, in quanto tale atteggiamento interferisce con i processi attentivi dell'osservatore e gli impedisce di percepire le richieste emotive dei soggetti osservati e la riattivazione dei propri vissuti personali. Il protocollo di osservazione va comunque redatto immediatamente dopo, per evitare la perdita del materiale osservato (inteso come dati manifesti e come risonanze emotive).
- Astensione da ogni intervento.
- Gruppo di supervisione tra colleghi con conduttore.

Fondamentale, in tale dispositivo, è la stesura individuale del protocollo e la supervisione in piccolo gruppo.

Nella stesura del protocollo l'osservatore fa esperienza, infatti, della difficoltà di "tradurre in parole" la complessità dell'osservazione ed i vissuti emotivi, di dare una direzione e creare collegamenti dopo un processo di attenzione fluttuante, partecipe e non giudicante. Come sottolinea Bick (1964, p. 86): "Nel momento in cui si devono descrivere verbalmente i fatti osservati, ci

si accorge che ogni parola è carica di implicazioni. L'osservatore deve dire che il capezzolo è “uscito” dalla bocca del bambino, oppure che è “scivolato”, che “è stato tirato via”, “tolto” o che è “sfuggito”? Di fatto egli scopre di scegliere una certa parola perché osservazione e riflessione sono praticamente inseparabili¹⁷¹.

Il gruppo di osservazione, d'altro canto, permette di mettere in comune una tale esperienza, svolgendo anche un ruolo cruciale di contenimento, in quanto offre uno “spazio condiviso”, sulla base di esperienze condivise, nel quale può essere ripensata la situazione osservativa, e nel quale si riduce l'impulso ansiogeno di compiere interpretazioni difensive e premature o di ricorrere a spiegazioni tecniche. Il gruppo di supervisione si configura, inoltre, come “occhio aggiuntivo” che amplia, grazie sia all'intervento del conduttore sia all'attivazione di una “mente di gruppo”, la conoscenza di sé dell'osservatore e la comprensione di ciò che si osserva.

A partire dagli anni '60, grazie alla sistematizzazione di Marta Harris, il modello della *Infant observation* è stato proposto dai formatori della Tavistock Clinic anche in contesti istituzionali e sono stati avviati training di osservazione diretta partecipe aperti agli operatori di tutte le professioni in cui la relazione costituisce un essenziale strumento di lavoro: assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri infantili, educatori, insegnanti (dalla scuola dell'infanzia al livello universitario)¹⁷².

I seminari di supervisione si configurano, in questo caso, come *work discussion*, in cui, mantenendo l'assetto di piccolo gruppo, si affrontano e si discutono situazioni di lavoro per favorire lo sviluppo di interventi preventivi in contesti non clinici¹⁷³.

¹⁷¹ VIGNA (2002), facendo riferimento alla capacità di cogliere la “multidirezionalità della realtà” grazie alla stesura del protocollo di osservazione, parla di “torsione del campo osservativo”.

¹⁷² Come rilevano G. HENRY-POLACCO e B. COPLEY (1986), molti iscritti al corso di osservazione hanno una posizione lavorativa già consolidata e non intendono iniziare una nuova professione ma, piuttosto, approfondire ed ampliare le loro competenze nel loro campo di lavoro.

¹⁷³ Secondo BRUTTI, ERCOLANI e PARLANI (1981), la prima esperienza di formazione di questo tipo di cui si abbia documentazione in Italia, è stata realizzata nel 1975 in un asilo nido di Foligno.

L'obiettivo primario di questa attività è quello di promuovere, attraverso l'esperienza diretta, le capacità osservative e di discutere con corsisti che provengono da esperienze diverse la possibilità di usare un quadro di riferimento psicoanalitico in contesti differenti da quello clinico, per comprendere e favorire l'interazione e la qualità delle relazioni. Il quadro di riferimento è fondamentalmente lo stesso che si usa nel lavoro clinico, la tecnica di applicazione è invece diversa, variando secondo i contesti¹⁷⁴. Non si pretende però che i corsisti siano già al corrente della teoria e si evita accuratamente il gergo psicoanalitico. I concetti non sono infatti "insegnati" come un *corpus* teorico, ma vengono di solito introdotti, qualora appaiano rilevanti, quando emergono dal materiale e dalle esperienze presentati dai corsisti¹⁷⁵.

Per quanto riguarda le modalità, ogni *training* ha una durata complessiva variabile, ma sufficientemente lunga perché possano avvenire apprendimenti significativi (almeno un anno). In ogni incontro di *work discussion*, i corsisti presentano, a turno, dettagliate osservazioni scritte (secondo le modalità dell'osservazione diretta partecipe) relative al loro lavoro perché vengano discusse all'interno del piccolo gruppo. Ciò consente a tutti di acquisire una più ampia conoscenza dei diversi contesti in cui i bambini/ragazzi sono affidati alle cure di operatori professionalmente qualificati. Nelle osservazioni presentate i corsisti descrivono la propria interazione con i bambini/ragazzi di cui si occupano e, in molti casi, emergono parallelamente problemi relativi al proprio ruolo e ai rapporti con i colleghi nell'ambito dell'organizzazione in cui lavorano. Il protocollo di osservazione viene quindi discusso dal resto del gruppo sotto la guida di un conduttore esperto¹⁷⁶.

¹⁷⁴ HENRY-POLACCO e COPLEY (1986) notano in proposito che risulta centrale, ad esempio, discutere il fenomeno del transfert, per attrezzare gli operatori con strumenti che possono aiutarli nel *non* favorire inopportuni fenomeni di transfert in contesti sbagliati.

¹⁷⁵ Questo taglio, che privilegia il fatto di "*imparare dall'esperienza*", è un elemento fondamentale del corso.

¹⁷⁶ Nell'ottica dell'attivazione di un "pensiero" e di una "memoria di gruppo",

Nei seminari non viene insegnata nessuna tecnica particolare: i partecipanti sono stimolati a considerare e discutere i modi più adeguati per affrontare le situazioni descritte, dopo averne esplorato i possibili significati. “Scopo di questo percorso di lavoro è rendere più acute le percezioni, sviluppare la competenza osservativa e potenziare l’esercizio dell’immaginazione e della riflessione, così che possa scaturirne una più ricca comprensione delle interazioni entro cui si è immersi, sulla base di indizi di motivazioni che fanno capo a fattori inconsci. (...) L’educazione alla sensibilità e alla consapevolezza è un processo graduale, inevitabilmente accompagnato da un certo grado di ansia.” (Henry-Polacco, Copley, 1986, p. 16).

Per tali ragioni, durante il *training* vengono alla luce diversi meccanismi difensivi messi inconsapevolmente in atto allo scopo di “proteggersi”. I principali sono costituiti, oltre che dal ricorrere a facili spiegazioni o a etichettamenti, dal “non accorgersi” (per non avvertire il dolore in sé e negli altri), dal fornire una “buona *gestalt*” di ciò che si osserva, dal tendere a definire il/i soggetti osservati in forme semplici, compatte, coerenti (per “rischiare rapidamente il campo osservativo” e per salvaguardare il proprio Io e la propria identità)¹⁷⁷.

È opportuno evidenziare anche i rischi di una modalità di formazione centrata su un percorso di “osservazione diretta partecipata” in ambito non clinico, se questa non viene condotta in maniera accurata e consapevole rispetto agli obiettivi da perseguire. Donatiello (1994) individua, tra questi, il nominalismo, il moralismo e

e per sollecitare una meta-riflessione, dopo i primi anni, le *work discussions* sono state organizzate in modo tale che per ogni protocollo di osservazione discusso, venga redatto da un altro partecipante un “diario” di quanto avvenuto e di quanto discusso nel gruppo stesso. Tale diario, che viene messo a punto dall’incaricato subito dopo l’incontro, viene letto e brevemente commentato all’inizio dell’incontro successivo, prima che vengano presentati nuovi protocolli di osservazione.

¹⁷⁷ Cfr. Vigna (2002), il quale sottolinea che, imparare ad accostarsi a tali difficoltà ed anche rendersi conto che non esistono specialisti capaci di offrire soluzioni pronte per l’uso è uno dei problemi con i quali ciascun partecipante ad un corso centrato sulla osservazione diretta partecipata, deve in qualche misura fare i conti.

lo psicologismo¹⁷⁸. Brutti, Ercolani e Parlani (1981) facendo riferimento ad un'esperienza di formazione condotta con gli educatori degli asili-nido rilevano, d'altro canto, il fatto che un'eccessiva polarizzazione sulle interazioni emotive può generare aspettative e richieste rispetto ai bisogni personali degli operatori che non possono trovare soddisfazione se non in situazioni psicoterapeutiche; in questo senso ritengono che (anche se il gruppo di supervisione permette il riconoscimento e la condivisione delle esperienze emotive legate al rapporto con i bambini piccoli) non sia necessario tendere *esclusivamente* ad evidenziare gli aspetti emotivi-affettivi dell'interazione. Oggetto dell'osservazione, a loro parere, deve essere l'interazione educatore-bambino nel contesto: questa condizione permette di evidenziare le correlazioni tra il comportamento dell'adulto e le risposte del bambino, e tutte le reciproche influenze in una prospettiva che abbraccia anche la dimensione metodologica e comunicativa.

È da rilevare infine che, come viene sottolineato da più parti, la scelta di utilizzare il modello della osservazione diretta partecipe in un contesto istituzionale ha motivazioni di ordine più generale: da un lato quella di superare la scissione tra teoria e prassi, studio e lavoro; dall'altro (implicando una intrinseca disponibilità al cambiamento) quella di attivare una trasformazione delle dinamiche istituzionali in quanto l'istituzione non potrà non confrontarsi con le contraddizioni rivelate dall'osservazione e mettersi in discussione¹⁷⁹.

Rispetto al modello fin qui descritto, quello da me utilizzato con gli insegnanti nella istituzione scolastica presenta, innanzitutto, una differenza fondamentale: viene meno, infatti la prescrizio-

¹⁷⁸ Facendo riferimento alla propria esperienza di formazione degli infermieri, DONATIELLO (1994, p. 63) rileva che è necessario fare attenzione a non alimentare negli operatori velleità terapeutiche, inutili se non dannose (in quanto non sostenute da un'adeguata attrezzatura né psicologica né analitica...), e a non presentare un "dover essere" ad un livello di aspirazione troppo alto e lontano da raggiungere, un "ideale dell'Io" troppo severo, che innalzi ancor di più il piedistallo dell'Io-ideale.

¹⁷⁹ Cfr. BRUTTI, ERCOLANI, PARLANI, 1981; DONATIELLO, 1994; VIGNA, 2002.

ne dell'astenersi dall'azione. L'insegnante è nello stesso tempo attore e osservatore di se stesso e del "campo relazionale"¹⁸⁰ di cui fa parte. Questo, nonostante comporti certamente maggiori difficoltà nell'osservazione (non consentendo una "giusta distanza" né un'attenzione "libera e fluttuante"), presenta anche numerosi vantaggi: permette di considerare l'attività educativa nel suo complesso e di mettere in relazione le proprie proposte con le risposte degli alunni sia a livello individuale che di gruppo; responsabilizza rispetto alle scelte metodologiche e comunicative adottate ed aiuta ad esplicitare la "pedagogia latente"; rende minore l'ansia e le difese legate ad una eventuale "osservazione dall'esterno" (qualora ci si osservi a vicenda); consente una maggiore messa in gioco personale in tutte le fasi di lavoro previste (sia quando si osserva, sia quando si stila il protocollo di osservazione, sia quando si discute in piccolo gruppo sulla base del protocollo stesso).

Un'altra peculiarità del modello adottato (forse non meno significativa) consiste nel fatto che l'esperienza di osservazione diretta partecipe viene collegata ad una innovazione didattica.

Come per un corso "tradizionale" di formazione in servizio, si sceglie un "ambito di aggiornamento" che possa interessare la scuola (nel nostro caso, ad esempio, il linguaggio espressivo-corporeo, ma si può anche trattare dell'apprendimento della lettura e della scrittura, della lingua straniera o della matematica ...) e si coinvolgono gli insegnanti in piccoli gruppi di lavoro. Viene proposto un momento di informazione iniziale sul piano teorico e metodologico¹⁸¹, quindi viene fornito un sostegno alla progettazione in gruppo di un percorso innovativo, sia sul piano didattico-educativo che dell'organizzazione curricolare, in cui verrà sperimentato direttamente quanto discusso in teoria (viene stabilita, ad esempio, una scansione bisettimanale per attività laboratoriali di

¹⁸⁰ Rispetto al concetto di "campo" in questa accezione, si veda CORRAO, 1986.

¹⁸¹ Nel caso di un aggiornamento-approfondimento sulla dimensione corporea ed espressiva il momento di informazione iniziale passerà necessariamente, a sua volta, dall'esperienza diretta, come si vedrà, *infra* nel cap. 4.

espressione corporea). I momenti di “sperimentazione” saranno l’oggetto della osservazione diretta partecipe da parte degli insegnanti e della discussione e riflessione nelle *work-discussion* in piccolo gruppo (in un certo senso, costituiranno, quindi, il *setting* di osservazione).

Infine gli insegnanti vengono supportati in una valutazione complessiva dell’esperienza e dei risultati conseguiti, in cui individuano i propri cambiamenti rispetto alla propria capacità osservativa ed alla propria “professionalità”, nonché i “punti forti” e i “punti deboli” sia dell’impianto organizzativo e della proposta progettuale, sia delle scelte metodologico-didattiche e delle modalità comunicativo-relazionali.

Dal punto di vista formativo, un tale impianto di lavoro offre agli insegnanti l’opportunità di un apprendimento significativo, sul piano disciplinare, sul piano metodologico-didattico, sul piano progettuale e valutativo e sul “piano della persona” all’interno di una “situazione protetta”, garantita dalla metodologia dell’osservazione diretta partecipe. Ci si trova accompagnati lungo un percorso comune, in piccolo gruppo, a condividere un’esperienza di innovazione della propria prassi, che coinvolge anche la dimensione emozionale, in cui si è tutti in gioco nello stesso modo, in cui si può sbagliare ed imparare dagli errori, in cui si ricerca insieme e si riflette insieme connettendo anche presente e passato, individuando differenze e concordanze, discutendo sullo stesso “oggetto” di osservazione e sulla osservazione in sé. Parallelamente si fa un’esperienza di gruppo significativa sia sul piano della comprensione e gestione delle dinamiche relazionali, che sul piano cognitivo e creativo (sperimentando direttamente come il gruppo permetta di pervenire a conoscenze più ricche rispetto alla dimensione individuale e dia spazio a “direzioni inaspettate”).

Considerando più specificamente la metodologia dell’osservazione diretta partecipe, discutere in piccolo gruppo a partire da protocolli relativi ad una *situazione comune*, che riguardano sì il piano relazionale ed emotivo ma all’interno di un contesto preciso e di una pratica professionale, permette di evitare i “rischi” di cui

si è parlato in precedenza, ma anche di contenere l'ansia legata al mettersi in discussione ed alla paura del giudizio degli altri e le eventuali difese attivate dal riflettere su situazioni del tutto diverse tra loro¹⁸². Si può dunque affermare, con Vigna (2002, p. 120) che “in questo modo si scoprono nuovi equilibri adattivi individuali e collettivi e si recuperano le insospettite capacità della mente di creare, immaginare e gestire in modo nuovo ciò che si conosce”¹⁸³.

Un ruolo fondamentale e particolarmente delicato è, in un tale modello, quello del conduttore, che non solo dovrebbe essere un esperto nella conduzione del gruppo secondo una prospettiva teorica di matrice psicoanalitica e psicosociale, ma anche un esperto sul piano “disciplinare” (relativamente all'ambito scelto dalla scuola o a lei proposto...) e su quello metodologico-didattico ed organizzativo. È infatti importante che chi conduce la formazione iniziale e le fasi di progettazione e valutazione e chi conduce le *work discussion*, siano la stessa persona, per poter evitare quello che Cirillo (1990) ha definito un “vissuto di colonizzazione” da parte degli insegnanti e dell'istituzione e, soprattutto, per poter avviare e sostenere una circolarità tra teoria, esperienza e riflessione sull'esperienza, durante il percorso di lavoro del gruppo¹⁸⁴.

¹⁸² Cosa che, a volte, accade nei servizi educativi in cui si utilizza la metodologia dell'osservazione diretta partecipe ma non si cerca di individuare un contesto di osservazione comune. In questo caso i partecipanti al gruppo tendono ad imputare alle differenze situazionali eventuali difficoltà che si manifestano nel corso delle attività ed eventuali discrepanze nei “risultati”.

¹⁸³ L'autore ricorda anche l'importanza della “dimensione processuale”, sottolineando come dalla lettura dei protocolli nel tempo, tali capacità, accanto a quella osservativa, emergono via via sempre più.

¹⁸⁴ Nel caso specifico di chi scrive, tale condizione è stata resa possibile dal fatto di essere stata una insegnante di ruolo nella scuola e di avere svolto la funzione di “operatore psicopedagogico” all'interno di un Progetto Ministeriale contro la dispersione scolastica nella città di Palermo. Per svolgere tale funzione è stato necessario effettuare una “formazione in servizio” che consisteva oltre alla partecipazione a seminari teorici di aggiornamento a scansione mensile, anche alla partecipazione per tre anni consecutivi sia ad un gruppo esperienziale a funzione analitica (secondo la prospettiva di W. Bion), a scansione settimanale, sia a delle *work discussion* (secondo il modello della osservazione diretta partecipe) a scansione settimanale, condotti entrambi da psicoanalisti della SPI. (Cfr. GENTILE, 1992). Evidentemente, nell'adottare in prima

In ogni caso l'esperienza delle *work discussion* ha dimostrato che una discussione sull'attività professionale, che tenga conto delle emozioni inevitabilmente suscitate da un più diretto coinvolgimento, assume una forte valenza maturativa, per i corsisti non meno che per il conduttore.

Si potrebbe riprendere, in proposito, il concetto di "interdipendenza" espresso da Muti (1990) relativamente al ruolo "prevalentemente interno" del formatore in un gruppo di lavoro, che sottolinea come operatori ed "esperti" cambino e si formino assieme modificandosi reciprocamente.

Nell'ottica da me adottata, è comunque essenziale che il formatore-conduttore miri parallelamente ad una evoluzione del gruppo e ad una progressiva autonomia delle persone che ne fanno parte e della istituzione nel suo complesso, attivando un "cambiamento di secondo livello". In questo senso è necessario che vengano previste e messe in atto una serie di azioni per coinvolgere l'istituzione nel processo di cambiamento e per creare le condizioni che garantiscano l'efficacia del percorso formativo¹⁸⁵.

Sono consapevole del fatto che, come rileva Schön (1983, pp. 22-23) la "divulgazione delle innovazioni", intesa come trasferibilità dei modelli, costituisce un problema, per diverse ragioni:

- innovazioni sviluppate in un determinato contesto non sono facilmente comprese e applicate in un altro; spesso vi è un iceberg di conoscenze e abilità artistiche locali posto al di sotto dello strato superficiale di una descrizione facilmente accessibile;

persona la metodologia delle *work discussion* nel lavoro con gli insegnanti, chi scrive ha, necessariamente, in parte abbandonato la matrice psicoanalitica, ma questo non toglie rilevanza dal punto di vista formativo al tipo di lavoro proposto.

¹⁸⁵ Tali azioni si concretizzano nella esplicitazione e nella condivisione di un "contratto formativo" con l'istituzione; nel coinvolgimento di tutti i componenti del sistema considerato (nel caso di una scuola, il dirigente scolastico, gli organi collegiali, il personale amministrativo, gli ausiliari, le famiglie...); attraverso una negoziazione iniziale su scelte organizzative, metodi e obiettivi, una corresponsabilizzazione anche rispetto ai cambiamenti in itinere ed una "restituzione" dei risultati via via raggiunti. (Per un eventuale approfondimento su questo tema si vedano: BECCHI, BONDIOLI, a cura di, 1997; BONDIOLI, GHEDINI, a cura di, 2000; MIGNOSI, 2001).

– la pratica innovativa tende ad essere legata al contesto; la sua abilità di ottenere gli esiti desiderati è spesso una funzione dello specifico ambiente locale (economico, tecnologico, culturale, intellettuale, interpersonale) nella quale si è sviluppata.

Di conseguenza la divulgazione di un'innovazione spesso significa la *reinvenzione* di quella innovazione in un nuovo contesto, e una “divulgazione efficace” tende ad essere un processo di apprendimento reciproco (tra chi promuove l'innovazione e l'organizzazione che la accoglie) mediato dalla pratica riflessiva.

Il modello di lavoro fin qui descritto, è stato comunque proposto in numerose esperienze di formazione (della durata minima di un anno e della durata media di due) in vari ambiti (psico-corporeo, musicale, linguistico...) in scuole di diverso ordine e grado¹⁸⁶ ed è possibile affermare, alla luce dell'esperienza, che le variazioni hanno riguardato essenzialmente le sua “modalità di traduzione” nei diversi contesti in relazione alle specifiche esigenze delle scuole, ma è stato sempre possibile mantenere la struttura di base come “ossatura portante” del contratto formativo.

3.3 *La dimensione psico-corporea e la prassi educativa*

In ambito pedagogico è ormai noto che, a partire dalle prime fasi della vita, l'essere umano entra in contatto e in relazione con se stesso e con il mondo 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”, appa-

¹⁸⁶ Il modello è stato proposto soprattutto nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari, in quanto più facilmente coinvolgibili in un processo di “destrutturazione e ristrutturazione” in base al loro impianto organizzativo.

re 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)¹⁸⁷.

Nonostante tutto è possibile affermare però che, in campo educativo, la funzione del corpo e del movimento nello sviluppo dell'essere umano è ancora assai poco esplorata sia dal punto di vista teorico (spesso non si va oltre a 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 può essere ipotizzata una molteplicità di ragioni interdipendenti:

- 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

¹⁸⁷ 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).

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 *curricola* per insegnanti ed 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;

– altro.

È, a mio parere, necessario che anche gli educatori e gli insegnanti (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 soggetti con cui lavorano.

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 esterno¹⁸⁸, 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 personalità¹⁸⁹.

¹⁸⁸ 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).

¹⁸⁹ 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).

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 scambio 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)¹⁹⁰. 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 tridimensionale¹⁹¹.

Si tratta di una qualità di ascolto fondamentale anche in ambito educativo e presuppone la capacità di "ascolto di sé" nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di riflettere sia "nel corso dell'azione" (Schon, 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 questi due diversi ambiti¹⁹². Sviluppare la conoscenza dei propri mo-

¹⁹⁰ "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).

¹⁹¹ 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.

¹⁹² 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).

di di reagire a livello somato-psichico alle sollecitazioni interne ed esterne e saper riconoscere le proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie è fondamentale anche per ridurre i rischi “interpretativi” e “proiettivi” legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico¹⁹³.

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 (1948, p. 121), “alcuni tratti di comportamento socialmente desiderabili, 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”.

Bisogna rilevare che per imparare ad osservare e a conoscere il comportamento non verbale proprio e quello degli alunni e ad utilizzare il movimento nella relazione non si può prescindere dall’esperienza: non è pensabile infatti l’acquisizione di competenze di questo genere soltanto attraverso la lettura di testi scritti. L’esperienza va inclusa, però, in una precisa cornice di riferimento che dia anche indicazioni metodologiche rispetto al tipo di percorso formativo da effettuare e a quali piani di analisi adottare.

Di grande importanza, da questo punto di vista, è l’opera di Laban¹⁹⁴, in cui si compie il tentativo di comprendere e analizzare *senza interpretare* il senso del movimento in una prospettiva che si può dire “non direttiva” rispetto ai processi soggettivi di rapporto con se stessi e con il mondo; come lo stesso autore sottolinea:

¹⁹³ 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.

¹⁹⁴ Di RUDOLF LABAN si è diffusamente parlato *infra* nel cap. 2.5, al quale si rimanda.

“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. 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” (Laban, 1948, p. 121)¹⁹⁵. 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.

Per tutta la sua vita il coreografo sloveno ha focalizzato la sua attenzione sul *processo* di movimento come un canale di espressione e comunicazione, come un mezzo per sviluppare il 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)

Per affinare le proprie capacità di utilizzare il canale non verbale, è quindi necessario sviluppare, tramite il lavoro sul movimento e l’analisi delle sue caratteristiche, la conoscenza di se stessi

¹⁹⁵ Per un approfondimento rispetto al modello di analisi di Laban e, in particolare sul concetto di “*effort*” (inteso come “flusso di energia”) si veda *infra*, al cap. 2.5.

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 schemi motori cristallizzati e di trovare nuove strade¹⁹⁶. Si tratta di un percorso 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 diversi¹⁹⁷. 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 ricchi¹⁹⁸. 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”

Imparare ad osservare il proprio movimento e ad esserne consapevoli richiede però “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 dimensione diacronica (quella attraverso cui, nel tempo, abbiamo costruito il nostro modo di “abitare il corpo”); Laban (1950, p. 2) ha scritto che

¹⁹⁶ 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”.

¹⁹⁷ 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).

¹⁹⁸ “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).

“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’autoservazione 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*”¹⁹⁹; anche da diversi altri autori viene spesso condotta in questo senso una riflessione sul fenomeno del *controtransfert somatico*²⁰⁰ o della “*empatia cinestetica*”²⁰¹.

Nell’ambito della DMT si ritiene in proposito che l’essere uma-

¹⁹⁹ 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 da 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).

²⁰⁰ Del controtransfert somatico si è parlato all’inizio del paragrafo, 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 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”.

²⁰¹ “L’empatia cinestetica” si rifa 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).

no 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 cinestetica.

Ancora una volta queste considerazioni, che derivano dalla pratica clinica in danza terapia, 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 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*”.

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 riporta 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 ap-

prendere a mettere a frutto un equilibrio d'*effort* appropriato ai bisogni della classe” (Laban, 1948, p. 123); 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 inoltre 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).

Molto interessante in una prospettiva pedagogica è anche 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)²⁰².

²⁰² “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).

Dare agli insegnanti l'opportunità di fare un'esperienza di formazione relativa alla dimensione psico-corporea ed al movimento non serve, dunque, soltanto perchè essi attivino a loro volta laboratori di espressione corporea con i loro alunni, ma, in una prospettiva molto più ampia e più profonda, serve all'interno di ogni relazione educativa, per rendere più efficace la relazione stessa e per raggiungere obiettivi di apprendimento che riguardino il soggetto nella sua "totalità somato-psichica"²⁰³.

Alla luce di quanto detto sinora, e rimandando *infra*, al cap. 1.5, per ulteriori approfondimenti sulle funzioni della DMT nella crescita della persona, vorrei soffermarmi, in una prospettiva organizzativa, sull'importanza di un percorso formativo centrato sulla dimensione psico-corporea per innovare la "cultura della scuola".

Un tale percorso infatti:

- Contribuisce a trasformare il primato del "sapere verbalistico" introducendo e facendo sperimentare concretamente il valore dell'esperienza e della dimensione non verbale nei processi di apprendimento.
- "Costringe" a considerare le implicazioni affettive ed emotive degli alunni e degli insegnanti all'interno dei processi educativi.
- Dà una rilevanza fondamentale alla dimensione di gruppo nei processi di apprendimento.
- Consente di esperire la ricchezza delle infinite differenze/possibilità che la relazione con l'altro e con il gruppo suggerisce.
- Permette tempi molto rapidi di "cambiamento" grazie al coinvolgimento della dimensione psico-corporea.

²⁰³ Sarebbe pertanto opportuna una formazione in questo senso per i docenti di tutte le discipline e non solo per quelli di educazione fisica o che si occupano dell'educazione motoria alla scuola primaria. Si veda in proposito quanto riportato *infra* nei capitoli 1 e 2, a proposito della formazione dei futuri formatori.

- Incide sulla qualità della vita nella scuola, coinvolgendo il clima socio-relazionale ed introducendo la dimensione ludica e creativa (sia per gli alunni che per i docenti che per i gruppi-classe).

Punti di attenzione rispetto ad un'esperienza formativa sia con gli alunni che con gli insegnanti sono pertanto:

- **Il setting:** ha una forte valenza psichica ed è fondamentale per l'efficacia dell'intervento. Va costruito e "preservato" anche all'interno di una struttura scolastica. Se si lavora in orario extracurricolare va mantenuto sempre lo stesso spazio, lo stesso gruppo di partecipanti e lo stesso orario. Soprattutto se si lavora in orario scolastico, va "ridefinito" e differenziato dalle attività curricolari attraverso vari "dispositivi" (rituali di inizio e di fine, ridefinizione dello spazio, introduzione verbale, etc.).
- **La valutazione:** se si parte dal presupposto che le finalità dell'intervento di DMT non sono relative soltanto all'immagine di sé ed al rapporto con il proprio corpo e con il movimento, ma riguardano anche il piano, emotivo, socio-relazionale, cognitivo, metacognitivo, espressivo-comunicativo, creativo, etc... vanno individuati di volta in volta strumenti di valutazione vari e diversificati, congruenti con il progetto attuato e con i suoi obiettivi.
- **La programmazione curricolare:** un intervento di DMT all'interno della scuola (differentemente che in un contesto privato) ha tanto più senso quanto più viene collegato al "sistema" scolastico. In una tale prospettiva andrebbe inserito all'interno della programmazione curricolare e potrebbe stimolare e facilitare un approccio interdisciplinare ed un'attivazione dei docenti in termini di "gruppo di lavoro".

Vorrei concludere questo paragrafo proprio con le parole di Rudolf Laban, sia perché mi sembrano molto suggestive ed effica-

ci, sia perché il suo libro, nonostante la sua rilevanza pedagogica, non è stato ancora tradotto in Italiano: “Non si insisterà mai abbastanza sul fatto che 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 inconscie; è più facile osservare gli altri che correggersi (...) Per questo motivo durante la formazione di futuri docenti sarà necessario assicurarsi che essi 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 arrivare ad essere soddisfatti 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).

Capitolo 4

UN MODELLO DI FORMAZIONE IN SERVIZIO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Nelle pagine che seguono presenterò sinteticamente un'esperienza di formazione della durata di tre anni scolastici (dal 1998 al 2001), che ha riguardato le insegnanti (e, indirettamente, gli alunni) della scuola dell'infanzia di un Circolo Didattico palermitano, ubicato in un quartiere a rischio dal punto di vista socio-economico-culturale²⁰⁴. Si è tratto di un percorso complesso e su più livelli, in quanto:

- si è articolato intorno alla dimensione psico-corporea e al movimento;
- ha coinvolto vari aspetti della professionalità docente (l'osservazione e l'auto-osservazione; la programmazione, le metodologie didattiche, il lavoro di gruppo, la valutazione...);
- ha incluso una pluralità di apprendimenti relativi agli alunni;
- ha riguardato la relazione delle famiglie con l'istituzione scolastica;
- ha investito la qualità delle relazioni tra insegnanti e collaboratori scolastici;
- nell'ultimo anno ha attivato uno scambio tra scuola dell'infanzia e scuola elementare nell'ottica della continuità verticale.

²⁰⁴ Come è stato già detto nell'introduzione, in base a precise indicazioni ministeriali, il grado di "rischio" di un determinato quartiere viene calcolato in relazione ad una serie di variabili quali: servizi presenti sul territorio, qualità delle strutture abitative, percentuale di dispersione scolastica, livello di alfabetizzazione della popolazione, percentuale di disoccupazione, percentuale di criminalità, etc.

Sulla base dello stesso modello formativo, l'esperienza si è anche sviluppata nel tempo, assumendo ogni anno caratteristiche e modalità organizzative nuove in relazione a ciò che accadeva o era accaduto, a ciò che veniva appreso, a nuovi bisogni che via via emergevano, all'iniziativa ed all'apporto creativo delle insegnanti coinvolte.

Nell'esposizione cercherò, pertanto, di evidenziare l'intreccio di tutti gli ambiti e i piani considerati e, parallelamente, di entrare in merito all'impianto organizzativo dell'intervento rispetto alle modalità di coinvolgimento del sistema scolastico nel suo insieme.

In una prospettiva "ecosistemica" (cfr. Bronfenbrenner, 1979), prima di presentare l'esperienza, darò anche un breve quadro del contesto ambientale.

4.1 Il contesto di intervento e il modello di formazione proposto

Il Circolo Didattico considerato è situato nel quartiere Brancaccio-Ciaculli, alla periferia EST di Palermo. Il territorio, un tempo fiorente di agrumeti, è stato aggredito, a partire dagli anni '70, da una notevole espansione edilizia a cui non ha fatto seguito un adeguato sviluppo di servizi scolastici, sanitari, sociali, sportivi. L'assegnazione di molte abitazioni alle famiglie "sfrattate" dal centro storico cittadino (mai del tutto restaurato dopo i bombardamenti della seconda guerra mondiale) ha creato forti problemi di integrazione sociale per la presenza di modelli culturali di tipo diverso e di storiche conflittualità rionali.

Molto alta è la percentuale di disoccupazione (circa il 30%), le attività lavorative prevalenti sono l'impiego nel terziario, il piccolo commercio, l'artigianato, l'agricoltura. Vi è, inoltre, una rilevante presenza di lavoro nero o illegale e di devianza minorile; molto diffuso è lo spaccio di stupefacenti, controllato da bande delinquenziali locali, quasi sempre al servizio di associazioni mafiose²⁰⁵.

²⁰⁵ Si ricorda che proprio a Brancaccio è stato assassinato nel 1993 don Pino Pu-

La situazione socio-economico-culturale evidenziata ha favorito il fenomeno della dispersione scolastica che, anche se ridotta negli ultimi anni grazie alla realizzazione di un progetto ministeriale per la prevenzione ed il recupero dello svantaggio, è ancora elevata (circa il 14% alla scuola media ed il 6% alla scuola elementare)²⁰⁶.

Il Circolo è composto da due plessi scolastici in cui sono presenti 8 sezioni di scuola dell'infanzia statale, 4 a tempo normale (ore 8-16) nel plesso centrale e 4 a tempo ridotto (ore 8-13) in un plesso di nuova costruzione.

Le sezioni a tempo normale, in cui ho condotto personalmente il progetto per tutti e tre gli anni, sono quelle frequentate dai bambini che provengono dagli ambienti più svantaggiati, in quanto sono scelte dai genitori che hanno la necessità di lasciare i figli a scuola per un tempo maggiore. Nella cultura siciliana, ed in particolare nei quartieri popolari, si preferisce infatti, se si può, mantenere i bambini piccoli all'interno della rete familiare per il pranzo e per le ore pomeridiane.

Il progetto di formazione, centrato sulla espressione corporea e la comunicazione non verbale, ha coinvolto tutte le sezioni del plesso a "tempo normale" ed è stato destinato ad un gruppo di 9 insegnanti (8 curricolari ed una specializzata per il sostegno)²⁰⁷; si è diversificato nei tre diversi anni secondo una linea di sviluppo

glisi, il parroco della locale parrocchia che per anni aveva tentato di opporsi alla cultura mafiosa e di "recuperare" dalla strada i bambini reclutati per attività criminose.

²⁰⁶ Si tratta di dati dell'allora Provveditorato agli Studi (oggi CSA) relativi all'A.S. 2001-2002; negli ultimi 5 anni la situazione non è, comunque, mutata e il quartiere continua a lamentare l'abbandono da parte delle istituzioni.

²⁰⁷ Il percorso di formazione è stato proposto nelle sezioni a tempo normale anche perché davano una maggiore garanzia di continuità nel tempo. A partire dall'anno scolastico 1998-99, il Ministero della Pubblica Istruzione ha, infatti, incluso l'area in cui si trova il Circolo Didattico tra le zone della città di Palermo considerate "a rischio"; ciò comporta che tutto il personale della scuola (compreso il dirigente) può ricevere un incentivo economico se si impegna a non chiedere trasferimento per almeno 3 anni scolastici.

Le insegnanti coinvolte nel progetto (tranne una che è tornata al proprio paese di origine dopo il secondo anno di formazione) hanno partecipato, pertanto, alla intera esperienza di formazione-intervento triennale.

tendente alla progressiva autonomia del gruppo docente e della scuola nel suo insieme attraverso varie strategie di coinvolgimento della dirigente scolastica, dei colleghi della scuola elementare, del personale ausiliario, delle famiglie.

Proverò adesso ad esplicitare il modello di lavoro adottato con queste finalità, seguendo anche una prospettiva cronologica.

Nel mese di giugno del 1998 sono stata contattata per un corso di formazione per i docenti dalla Dirigente scolastica del Circolo Didattico in questione, che aveva avuto notizie sulle mie modalità di lavoro e sulle mie “specificità professionali” da una sua collega, dirigente in una scuola di un quartiere limitrofo, dove avevo già tenuto alcuni corsi di aggiornamento.

In una serie di incontri avvenuti all’interno della scuola, insieme alla Dirigente abbiamo convenuto sull’opportunità di operare sulla “prevenzione” coinvolgendo primariamente la scuola dell’infanzia e, a partire dalla mia richiesta di lavorare con un piccolo gruppo, abbiamo optato per le “sezioni a tempo normale”²⁰⁸; abbiamo, in seguito, messo a fuoco i principali problemi degli alunni e li abbiamo messi in relazione con i principali bisogni dei docenti (già raccolti attraverso questionari e “Collegi” svolti in precedenza): sono emerse, per gli uni, plurime difficoltà di apprendimento e notevoli difficoltà sul piano socio-reatzionale, per gli altri difficoltà nel condurre i gruppi classe, nel far fronte a specifiche esigenze individuali, nella relazione con le famiglie, nel coordinamento didattico all’interno del gruppo docente.

Ho, allora, proposto di attuare un percorso che si connotasse

²⁰⁸ Per non escludere le sezioni a tempo breve, situate in un plesso differente, abbiamo comunque pensato di inserire nel progetto un secondo conduttore-esperto, che si sarebbe occupato dell’altro gruppo di docenti. Su invito della Dirigente, ho quindi contattato un collega con cui avevo già esperienza di lavoro e con cui condividevo premesse teoriche e metodologiche sulla formazione. Nel corso dei tre anni, pur proponendo percorsi diversi, abbiamo cercato di coordinarci e di mantenere lo stesso impianto organizzativo, concordandolo insieme con la Dirigente. Abbiamo anche, durante l’esperienza, organizzato momenti di scambio tra i due gruppi e, a conclusione dei percorsi, abbiamo sempre dedicato parte della valutazione finale ad una riflessione comune.

nei termini di una “formazione in servizio”: a differenza di un “corso di aggiornamento”, in cui ai singoli partecipanti è lasciato il compito di utilizzare le informazioni ricevute e di tradurle nella prassi, la formazione in servizio consente, infatti, di connettere apprendimenti teorici e metodologici con l’esperienza, attraverso un processo circolare di riflessione e approfondimento su quanto, via via, si fa; permette inoltre di attivare la dimensione del “gruppo di lavoro” attraverso la condivisione nel tempo di un progetto comune e di incidere così anche sull’apprendimento organizzativo. (*cf. infra, cap. 1.2 e cap. 3.1.1*).

Al fine di utilizzare il tempo a disposizione (45 ore in tutto)²⁰⁹ nel modo più efficace per rispondere ai bisogni di formazione professionale dei docenti e per attivare percorsi innovativi, con l’accordo della Dirigente ho pensato di suddividere il corso in due parti: la prima sarebbe consistita in un percorso laboratoriale intensivo centrato sulla dimensione psico-corporea (condotto secondo le metodologie della DMT) e avrebbe coinvolto i partecipanti in un’esperienza sul piano personale e di gruppo; sempre in questa fase, attraverso la riflessione sull’esperienza e sulle caratteristiche e modalità di conduzione che l’avevano resa possibile, avrei accompagnato i docenti nel tradurre quanto esperito nella loro programmazione di laboratori da effettuare in classe con i bambini²¹⁰. La seconda fase sarebbe stata strutturata come una “supervisione *in itinere*” a scansione quindicinale, in cui i docenti, seguendo la

²⁰⁹ La durata del corso è stata, chiaramente, decisa in funzione dei suoi costi e del *budget* a disposizione della scuola.

²¹⁰ Come è stato già detto *infra*, nel cap.1 a proposito della formazione dei futuri formatori, le attività laboratoriali con i docenti non sono immediatamente riportabili nella pratica didattica, perché pensate e calibrate sui bisogni degli adulti. Viene richiesto un lavoro di traduzione e “adattamento” ai bisogni degli alunni a partire da una riflessione sull’esperienza personale e dalla individuazione di ciò che, a livello qualitativo, ha reso possibile l’esperienza stessa. In questo processo è molto importante sia il ruolo del conduttore, sia il ruolo del gruppo (che consente la produzione di un “pensiero” frutto dell’apporto di colleghi con cui si è condiviso il percorso di formazione e con cui si condivide il contesto di lavoro). Riguardo alle modalità di lavoro da parte del conduttore all’interno del percorso esperienziale di DMT con i docenti, si rimanda al capitolo 2 di questo volume, in quanto, nella prassi, sono analoghe a quelle adottate con gli studenti universitari.

metodologia *dell'osservazione diretta partecipe*, avrebbero portato, a turno, i loro “protocolli di osservazione” su quanto accaduto nei laboratori con gli alunni e, con il mio apporto, avrebbero riflettuto in gruppo sull'esperienza, individuando punti forti e punti deboli, ipotizzandone le ragioni, cercando insieme modalità di risoluzione dei problemi; si sarebbe trattato di vere e proprie *work discussion*, che avrebbero coinvolto i piani: personale, osservativo, emozionale, cognitivo e metacognitivo, relazionale, grupppale (*cfr. infra, cap. 3.2*).

Infine sarebbe stato condotto un ultimo incontro conclusivo per la valutazione complessiva dell'esperienza, relativamente sia alla dimensione formativa, sia alla sua efficacia sul piano didattico ed educativo.

Sulla base di tale strutturazione, abbiamo individuato e “negoziato” delle precise *garanzie* per la riuscita del percorso formativo: abbiamo deciso di proporre il progetto di formazione nell'ultimo collegio dei docenti di giugno, prima dell'inizio delle vacanze estive e di concentrare la fase esperienziale del corso nel mese di settembre, in orario antimeridiano, prima dell'inizio delle attività didattiche: in questo modo le insegnanti²¹¹ sarebbero state più “libere” (sia in termini di energie e di concentrazione mentale che in termini di tempo) di seguire una proposta formativa intensiva e coinvolgente sul piano personale e di gruppo.

Per quanto riguardava la seconda fase del corso dedicata alle *work discussion* in orario extrascolastico, per garantire la partecipazione e la motivazione delle partecipanti e per non affaticarle oltre misura, abbiamo concordato che gli incontri pomeridiani sarebbero stati fatti coincidere con gli incontri di programmazione curricolare normalmente effettuati dalle insegnanti di scuola dell'infanzia una o due volte al mese; nella necessità di una scansione più ravvicinata, le ore di formazione sarebbero state incentivate con il fondo d'Istituto.

²¹¹ Da ora in poi userò il termine femminile in quanto, negli anni in cui è stato proposto il corso di formazione, i docenti di scuola dell'infanzia erano tutte donne.

Su invito della Dirigente, ho quindi presentato personalmente il progetto di lavoro al Collegio dei docenti, esplicitandone le finalità e motivando la scelta dei destinatari, ho risposto alle domande che mi sono state rivolte, ho conosciuto le “future corsiste” e, informalmente e dopo la chiusura del Collegio, ho raccolto alcune loro impressioni “a caldo” ed alcune esigenze prioritarie.

All’inizio di settembre, come convenuto, ho avuto un primo incontro con le insegnanti di scuola dell’infanzia a tempo normale in cui ho stipulato un “contratto formativo”²¹²:

- raccogliendo su un cartellone le aspettative di ciascuno, e “negoziando”, in relazione alle finalità del corso, se e in che termini sarebbero potute essere soddisfatte;
- proponendo un *brain storming* sulla funzione della dimensione psico-corporea nei processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, per conoscere il “punto di partenza” del gruppo.

In fase di contratto abbiamo anche definito le modalità di coinvolgimento dei “collaboratori scolastici” (addetti alle pulizie delle aule ed al supporto ai docenti durante le *routine*) con i quali erano emerse alcune difficoltà comunicative e relazionali: si è convenuto sull’importanza di metterli a parte del progetto dei laboratori scolastici, delle sue finalità e delle sue modalità organizzative, in modo da attivare una sorta di “alleanza educativa” e di non avere lamentele rispetto ad occupazioni “improvvisate” degli spazi al di fuori delle aule e a momenti “extra” di riordino; dal canto loro le insegnanti si sarebbero impegnate a dare a loro volta una mano al personale ausiliario nei casi di riorganizzazione di spazi e materiali.

Parallelamente è stata rilevata la necessità di far conoscere fin dall’inizio alle famiglie i contenuti, le modalità e le finalità del percorso laboratoriale con gli alunni attraverso una riunione iniziale, e di renderle partecipi di quanto via via accadeva e dei risultati rag-

²¹² A proposito del contratto formativo, della “mappa delle aspettative” e del *brain storming*, si veda quanto riportato *infra* nei capitoli 2.1 e 2.4 riguardo al percorso laboratoriale effettuato con gli studenti universitari.

giunti proponendo alcune riunioni *in itinere* e preparando una “mostra-manifestazione” finale in cui le insegnanti avrebbero illustrato il percorso realizzato tramite una documentazione fotografica, i prodotti realizzati, cartelloni esplicativi, etc. In questo modo si sarebbe anche perseguito l’obiettivo di stimolare una maggiore attenzione sulle capacità e competenze dei bambini ed una migliore comprensione dell’azione didattica ed educativa della scuola dell’infanzia²¹³.

In seguito all’incontro per il contratto formativo è iniziato il percorso esperienziale di DMT, al quale è seguita la fase di progettazione dei laboratori ed, infine, gli incontri di supervisione e la valutazione conclusiva.

Ho presentato dettagliatamente la cornice, i momenti preparatori e il primo incontro del progetto di formazione del primo anno perché ritengo possano fornire una esemplificazione del modello di intervento e possano costituire un punto di partenza dal quale individuare i cambiamenti e gli sviluppi del progetto nel corso del tempo.

Di quanto accaduto negli anni successivi parlerò in maniera articolata nel prossimo paragrafo; in funzione dell’esplicitazione di un modello di lavoro triennale, mi preme comunque specificare che il corso di formazione ha seguito un *andamento circolare* (inizio con un corso esperienziale di DMT, “formazione in servizio” a partire dalla riflessione sulle pratiche educative attivate in seguito all’esperienza di DMT, conclusione con un corso esperienziale di DMT) e parallelamente è stato strutturato in funzione di una sempre maggiore autonomia del gruppo docente e di un cambiamento del contesto scolastico.

Per concludere, vorrei rilevare che, riguardo allo schema dei

²¹³ Per ragioni storiche e politico-culturali, a Palermo la percezione sociale della scuola dell’infanzia è per lo più quella di un “luogo di accudimento” (viene ancora chiamata “asilo” anche nelle fasce sociali più alte); a questa prospettiva è solitamente collegata una sottovalutazione delle capacità e delle potenzialità dei bambini tra i 3 e i 5 anni. Il coinvolgimento delle famiglie nelle proposte educative ha allora anche una funzione di “promozione culturale” rispetto all’infanzia ed ai suoi bisogni.

possibili livelli di intervento nella scuola riportato *infra* nel cap. 3.1.1, il modello di formazione attuato potrebbe collocarsi al livello 6 che, come si ricorderà, riportava la seguente formulazione:

Livello 6: L'esperto effettua una formazione iniziale sul piano esperienziale per i docenti, li supporta nella fase di progettazione e conduce poi, sistematicamente, incontri di supervisione *in itinere* sulla base di protocolli scritti, centrati sull'osservazione della relazione circolare tra ciò che viene proposto, le emozioni provate, le metodologie e le modalità comunicative utilizzate e quanto accade nel gruppo degli alunni. La supervisione è relativa anche alla valutazione *in itinere* e finale. I docenti conducono in prima persona i laboratori. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema scolastico durante l'intero percorso.

4.2 *Il percorso di formazione e l'apprendimento organizzativo*

Nelle pagine che seguono entrerà nel dettaglio rispetto al percorso effettuato ed ai cambiamenti organizzativi avvenuti nell'arco dei tre anni, in relazione ad un processo di apprendimento che ha coinvolto primariamente le insegnanti e, in secondo luogo, anche le altre componenti del sistema scolastico. Per ciascun anno considerato presenterò quindi sia le modalità di formazione utilizzate, sia la loro connessione con il piano organizzativo, infine riporterò nel dettaglio i tre progetti da me presentati alla scuola nel corso del tempo, in modo tale da evidenziare le scelte effettuate in base ad un *piano di lavoro su lungo periodo*; ritengo, infatti, interessante fornire un "modello di progetto" nel suo complesso in una prospettiva diacronica, per esemplificare che cosa è possibile realizzare lungo un arco triennale e come è possibile calibrare l'intervento includendo le trasformazioni che avvengono via via grazie all'attivazione ed all'apprendimento del sistema per il quale è pensato.

– Nel primo anno ho attuato un intervento di quattro mesi (da settembre a dicembre) che ha avuto come principale finalità la

“sensibilizzazione” e la formazione dei docenti. Tale formazione è avvenuta inizialmente attraverso un percorso esperienziale intensivo, in cui le insegnanti hanno personalmente sperimentato alcune attività psico-corporee secondo le metodologie della DMT, ed hanno fatte proprie, a partire da una riflessione sull’esperienza, alcune conoscenze teoriche e alcune competenze metodologiche e tecniche; successivamente il percorso di formazione è continuato sia attraverso un supporto in gruppo per la progettazione di laboratori di espressione corporea destinati agli alunni (della durata di circa due mesi e proposti dalle insegnanti stesse in orario antimeridiano), sia attraverso un *accompagnamento in itinere* del gruppo docente (durante tutto il periodo di attuazione del progetto laboratoriale), tramite incontri sistematici di *work-discussion*²¹⁴ a scansione settimanale o quindicinale. A conclusione del percorso ho proposto un incontro di valutazione finale sia rispetto all’esperienza di formazione che al lavoro con i bambini.

Prima di parlare delle scelte organizzative adottate dal gruppo docente con il mio sostegno, è necessario descrivere in maniera più articolata il contesto scolastico così come si presentava nel primo anno, sia perché ogni cosa che accade va “interpretata” in relazione ad uno specifico contesto (Bateson, 1979), sia perché ciò permetterà di valutare i cambiamenti apportati negli anni successivi in seguito all’esperienza.

Nell’A.S. 1998-99 le quattro sezioni di scuola dell’infanzia del plesso sono eterogenee rispetto all’età (vi si trovano insieme bambini di 3, di 4 e di 5 anni) e vi sono iscritti 28 alunni (di cui 2 in situazione di handicap)²¹⁵. Gli spazi a disposizione sono soltanto un

²¹⁴ Riguardo alle *work discussion* si veda quanto riportato *infra* nel cap. 3.2.

²¹⁵ L’elevato numero degli alunni è dovuto ad una precisa scelta politica e sociale. In quasi tutti i quartieri di Palermo, infatti, il numero di posti disponibili nella scuola dell’infanzia è di gran lunga inferiore alla richiesta, tanto che ogni anno in quasi tutti i Circoli Didattici vi sono liste d’attesa che superano le 300 richieste (cfr. MIGNOSI, 2001, b). Soprattutto nei “quartieri a rischio” accettare in classe un numero elevato di iscritti significa quindi cercare di escludere un numero minore di bambini e di lavorare sulla prevenzione del disagio scolastico.

piccolo ingresso, le aule ed un salone centrale; la scuola è aperta 5 giorni la settimana (dal lunedì al venerdì), l'orario della giornata scolastica è di 8 ore (dalle 8 alle 16), mentre le insegnanti hanno un orario di servizio di 5 ore giornaliere; si lavora "per sezioni", quindi in ogni sezione vi sono due docenti "titolari" che si alternano su un doppio turno: dalle 8 alle 13 e dalle 11 alle 16; si determinano così 2 ore di compresenza (tra le 11 e le 13), di cui la seconda viene però quasi interamente utilizzata per le *routine* di preparazione al pranzo e per il pranzo²¹⁶.

Nel programmare il percorso psico-corporeo per i bambini, il gruppo docente ha quindi pensato di proporre i laboratori nella prima ora di compresenza, in modo da poter essere in due nella conduzione. Le attività sono state svolte a scansione bi-settimanale con i bambini della propria sezione sulla base di un orario che, in giorni alterni, ha visto occupate nei laboratori due sezioni per volta. In questo modo è stato possibile utilizzare, a turno, oltre allo spazio dell'aula, anche quello del salone. Le "unità di laboratorio" sono state pensate dalle insegnanti a partire dagli apprendimenti personali conseguiti nel percorso esperienziale, in connessione alle indicazioni ministeriali contenute nei *Campi di esperienza*²¹⁷ "Il corpo e il movimento" e "Il sé e l'altro" e sono state inserite nella programmazione curricolare. Il progetto ha previsto anche il coinvolgimento sia del personale non docente, attraverso la condivisione del percorso di lavoro, dei suoi obiettivi e della sua struttura organizzativa, sia delle famiglie, attraverso riunioni sistematiche all'inizio ed *in itinere* e attraverso una "mostra-documentazione" del

²¹⁶ Nelle scuole dell'infanzia statali a Palermo il servizio mensa viene appaltato ad una ditta esterna che, tramite pulmini, serve tutte le scuole cittadine più o meno allo stesso orario, cioè alle 12.30. Non è quindi possibile scegliere i tempi per il pranzo in funzione di un'organizzazione autonoma della giornata scolastica.

²¹⁷ Si tratta delle "indicazioni nazionali" emanate per la prima volta negli "Orientamenti per la scuola materna statale" del 1991 e poi in parte riviste nel 1998. Al loro interno vengono individuati, per la programmazione del lavoro con i bambini, sei "Campi di esperienza": il corpo e il movimento; il sé e l'altro; i discorsi e le parole; lo spazio l'ordine, la misura; le cose, il tempo e la natura; messaggi, forme e media" (cfr. *Nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia*, 1991; MIGNOSI, 2003).

lavoro svolto, preparata ed illustrata dalle insegnanti a conclusione dei laboratori, prima delle vacanze di Natale (si veda anche *infra*, cap. 4.2). Per valutare gli apprendimenti conseguiti dai bambini, oltre alle osservazioni sistematiche e ad una valutazione degli elaborati dei bambini, ho proposto alle insegnanti di utilizzare anche il *Test dei concetti di relazione spaziale e temporale - TCR* (Edmonston e Thane, 1988) prima dell'inizio e alla fine del percorso laboratoriale. Ho quindi dedicato una parte degli incontri di progettazione iniziale a presentare il test (la sua cornice di riferimento, le sue modalità di somministrazione e di "lettura" dei dati), per dare modo di imparare ad utilizzare strumenti rigorosi, validi e affidabili, insieme a quelli costruiti *ad hoc*. Alla fine dell'intera esperienza formativa abbiamo quindi riflettuto in gruppo anche sui "risultati" conseguiti, analizzando le risposte dei bambini in ingresso e in uscita e, ad un meta livello, sull'utilizzazione del Test stesso, su eventuali difficoltà incontrate o interrogativi sopraggiunti.

– Nel secondo anno ho fornito nei mesi di settembre, ottobre e novembre, un supporto alle insegnanti per la progettazione (alla luce dell'esperienza dell'anno precedente) di un percorso laboratoriale di "espressione corporea" con gli alunni della durata dell'intero anno scolastico in orario antimeridiano ed all'interno del percorso curricolare, e per la individuazione di strumenti e modalità di valutazione adeguati; sono stati mantenuti, inoltre, gli incontri di *work-discussion*, a scansione quindicinale, grazie ai quali sono stati proposti anche ulteriori approfondimenti sul piano teorico e metodologico. A conclusione dell'anno scolastico sono stati condotti alcuni incontri di valutazione dell'esperienza, sulla base dei risultati conseguiti con i bambini. È da rilevare che, dato che quest'anno la formazione è ruotata intorno al progetto annuale attuato nelle classi, la valutazione e le riflessioni finali sono state principalmente orientate sull'esperienza educativa piuttosto che sulla "proposta formativa", anche se, naturalmente, sono state condotte parallelamente anche sugli apprendimenti sul piano professionale e personale.

Dal punto di vista organizzativo sono stati apportati cambiamenti significativi: innanzitutto si è deciso di effettuare una modifica del tempo-scuola per permettere un maggior numero di ore di compresenza e per attuare incontri sistematici di programmazione: l'uscita dei bambini è stata fissata quotidianamente alle 15 invece che alle 16, in questo modo è stato possibile: attuare 3 ore di compresenza (dalle 10 alle 13) due volte la settimana in corrispondenza con gli incontri laboratoriali (che potevano così avere la durata di due ore); sfruttare le "ore in esubero" per un rientro settimanale pomeridiano di tre ore per la programmazione (oltre alle *work discussion*). Le insegnanti, quindi, si riunivano e programmavano settimanalmente, in maniera articolata e differenziata per fasce di età, le attività per gli incontri di laboratorio previsti. Ciò consentiva, evidentemente, anche un più approfondito livello di osservazione e di riflessione ed autoriflessione ed una migliore attivazione dell'assetto di "gruppo di lavoro".

È da notare che, in base alla normativa, per apportare un simile cambiamento orario in una scuola dell'infanzia statale è necessario il consenso del 100% delle famiglie: il fatto che, in questo caso, abbiano aderito tutte è sicuramente un indicatore del successo del loro coinvolgimento nel percorso dell'anno precedente.

Un altro elemento importante è costituito dal fatto che le insegnanti hanno deciso di "sperimentare" il lavoro con gruppi di bambini omogenei per età. Poiché le sezioni erano ancora per quell'anno eterogenee per età, ciò ha comportato un altro importantissimo cambiamento: l'apertura delle classi durante i laboratori e quindi un "rimiscolamento" di bambini, insegnanti e spazi. Le attività laboratoriali sono state proposte due volte la settimana contemporaneamente per tutte le sezioni, ognuno dei quattro laboratori ha accolto uno specifico gruppo di 25 bambini (uno di 3-4 anni, uno di 4 anni e due di 5 anni) e due insegnanti provenienti da due sezioni diverse (ognuna accompagnava un sottogruppo di bambini che si univa ad un altro per formare un gruppo omogeneo). La conseguenza è stata quella di trovarsi a lavorare anche con bambini di altre classi (e non più solo con i "propri") e

con una collega di un'altra sezione e, parallelamente, quella di poter pensare ed attuare proposte più mirate alle esigenze di bambini della stessa età e di dover necessariamente programmare e condividere in gruppo sia il percorso laboratoriale che ogni singolo incontro. Lo spazio del salone è stato utilizzato per i giochi iniziali di suddivisione in gruppi, per i momenti di maggiore attività motoria (a turno) e per comunicare al personale non scolastico ed ai genitori tramite una documentazione appesa via via alle pareti ed un grande cartellone dell'orario, le attività che si svolgevano durante la settimana.

I *Campi di esperienza* considerati nel secondo anno, sono stati tre: a quello de "Il corpo e il movimento" e a quello de "Il sé e l'altro", è stato infatti aggiunto quello de "I discorsi e le parole".

Le famiglie e i collaboratori scolastici sono stati coinvolti secondo le modalità descritte per il primo anno, ma in più è stata utilizzata anche la documentazione via via realizzata appositamente dalle insegnanti (in gran parte con i prodotti dei bambini) per il salone comune.

Alla fine dell'anno scolastico, è stata organizzata una "Festa-Mostra" aperta anche al quartiere: il giorno prima della sua inaugurazione i bambini e le insegnanti, portando in giro per le strade i grandi pupazzi del "gigante Tontolone" realizzati durante i laboratori, con il megafono e distribuendo volantini colorati hanno invitato gli abitanti della zona a partecipare alla loro festa. Il salone della scuola e tutte le classi, anche con l'aiuto dei collaboratori scolastici, sono stati allestiti come una vera e propria Mostra, con vari tipi di prodotti e documentazioni (fotografie, elaborati dei bambini, cartelloni, oggetti vari...) che su banchetti, pannelli, pareti, illustravano il percorso svolto. Il "pubblico" costituito da familiari ma anche da parecchi "curiosi", è stato accolto con musica e festoni colorati ed è stato accompagnato dalle maestre e dai bambini stessi a visitare i percorsi illustrativi dell'esperienza di un intero anno scolastico.

Per la verifica e la valutazione dei risultati raggiunti con i bambini, oltre ad aver effettuato osservazioni sistematiche, le insegnanti

hanno somministrato in prima persona ad inizio e fine anno, insieme al *Test dei concetti di relazione spaziale e temporale - TCR* (Edmonston e Thane, 1988), già utilizzato l'anno precedente, anche il *Test della figura umana* (Royer, 1971) e il *Test di percezione e integrazione visuomotoria - TPV* (Hammil, Pearson e Voress, 1992). Soltanto per i bambini di 5 anni e per quelli che mostravano difficoltà linguistiche e/o di apprendimento (per un'indagine più approfondita) hanno anche utilizzato il *Test di valutazione del linguaggio - TVL* (Cianchetti e Sannio Facello, 1997). Data la varietà e complessità dei dati raccolti, sono stati necessari, dopo la chiusura dell'anno scolastico, ben tre incontri per interpretarli, connetterli tra di loro e, a partire da questo, riflettere sull'efficacia del progetto attuato in relazione ai diversi ambiti considerati²¹⁸.

– Nel terzo anno il gruppo docente ha programmato in autonomia i laboratori con i bambini, riprendendo il progetto dell'anno precedente e apportandovi delle modifiche alla luce di quanto già sperimentato e delle riflessioni condotte; sul versante formativo, ho effettuato incontri mensili di *supervisione*²¹⁹ per l'intero anno scolastico e, dopo la fine delle attività didattiche, nel mese di giugno e nella prima settimana di luglio, ho proposto un secondo percorso esperienziale intensivo per le insegnanti, per permettere loro di consolidare quanto appreso, di fare un confronto con l'esperienza psico-corporea di due anni prima e di rilevare la qualità del proprio cambiamento.

²¹⁸ Ciò ha comportato per me un numero di ore di lavoro maggiore rispetto al previsto ma, rilevatane la necessità ai fini formativi e, data la passione e la dedizione con cui era stato attuato il Progetto, ho accettato di buon grado di svolgerle a titolo gratuito. Evidenzio questo particolare da un lato per sottolineare l'implicazione personale del conduttore in un percorso di formazione quale quello presentato, dall'altro per rilevare la necessità di far fronte in modo flessibile ai bisogni che si presentano durante l'esperienza, anche se non preventivati.

²¹⁹ In questo caso la *supervisione* si differenzia dalle *work discussion* perché viene centrata più sull'analisi dei punti forti e deboli di ciò che è accaduto sul piano didattico-educativo e su una ridefinizione *in itinere* dell'intervento, piuttosto che sul piano soggettivo-emozionale degli educatori. Nello specifico ciò ha consentito una scansione degli incontri con il gruppo delle insegnanti più diluita nel tempo e la possibilità di dedicare parte delle ore a disposizione per il percorso esperienziale di DMT conclusivo.

Dal punto di vista organizzativo, è da rilevare che, per il terzo anno, è avvenuto un “cambiamento di sistema”: a conclusione dell’esperienza precedente, infatti, le insegnanti hanno deciso di formare direttamente, per tutto l’anno scolastico, sezioni omogenee per età, anche se hanno mantenuto comunque l’apertura delle classi (e quindi la riorganizzazione dei gruppi) per i laboratori. Le modalità progettuali ed attuative sono state analoghe a quelle sperimentate l’anno precedente, solo che, in più, è come se si fosse assistito ad una “pervasività” dei laboratori all’interno della giornata scolastica. Le modalità di progettazione e di conduzione delle attività quotidiane sono diventate analoghe a quelle dei laboratori e, d’altro canto, gli stessi laboratori si sono sempre più “compenerati” con la programmazione scolastica. Durante le altre ore, infatti, le insegnanti osservavano gli apprendimenti dei bambini e programmavano le altre attività in funzione di ciò che era accaduto durante i laboratori o continuavano percorsi già iniziati al loro interno, trasferendoli in altri ambiti (logico-matematico, delle “scienze naturali”, etc.) ed utilizzando, quindi, i laboratori come una sorta di “sfondo integratore”²²⁰. In questo senso si può dire che le attività laboratoriali hanno riguardato tutti i Campi di esperienza, anche se sono state centrate su “Il corpo e il movimento”, “Il sé e l’altro”, “I discorsi e le parole”. In particolare, rispetto a quest’ultimo campo, le insegnanti hanno sentito l’esigenza di indagare più nel dettaglio i rapporti tra comunicazione verbale e non verbale e di cominciare ad occuparsi delle ipotesi sulla lingua scritta da parte dei bambini. Durante gli incontri di supervisione ho quindi cominciato a condurre un approfondimento teorico sulle

²²⁰ Si tratta di una modalità di programmazione che deriva da una concezione della conoscenza in termini di “quadri interconnessi” e che utilizza uno “sfondo integratore” come elemento che connette obiettivi, tempi e percorsi all’interno di una struttura di tipo reticolare. Secondo una tale prospettiva lo “sfondo integratore” favorisce, pertanto, la costruzione di un contesto che facilita la riorganizzazione progressiva dei quadri concettuali del bambino. Costituisce, cioè, un elemento facilitante lo sviluppo integrato delle capacità cognitive e, parallelamente, si pone in termini di “contenitore” dal punto di vista psico-emotivo (cfr. ZANELLI, 1990; MIGNOSI, 2001).

prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura, secondo un'ipotesi socio-costruttivista (cfr. Ferreiro, Teberosky, 1982; Zucchermaglio, 1991) e sull'utilizzazione dei libri illustrati nella scuola dell'infanzia (cfr. Cardarello, Chiantera, 1989).

Ciò ha consentito di pensare ad una continuità con la scuola elementare e di immaginare per l'anno scolastico successivo un momento di programmazione insieme alle insegnanti delle classi prime.

Anche per questa esperienza laboratoriale sono stati coinvolti i collaboratori scolastici e le famiglie (che sono state messe a parte anche del percorso sulla lettura e sulla scrittura) e, a conclusione dell'anno scolastico, è stata organizzata una "Mostra finale", aperta alle famiglie, al quartiere e, con esplicito invito, anche ai docenti della scuola elementare del Circolo.

Per la verifica e la valutazione della propria azione educativa, sono stati somministrati gli stessi test dell'anno precedente, escluso quello di valutazione del linguaggio che è stato sostituito, dal "Protocollo Stella", una griglia di osservazione relativa allo sviluppo delle competenze di lettura e di scrittura precedenti all'acquisizione del codice alfabetico, secondo un'ottica socio-costruttivista (cfr. Stella, Pippo, 1992). Ho quindi supportato il gruppo docente in due incontri di valutazione finale relativi al progetto annuale realizzato con i bambini, mentre riguardo alla formazione, ho somministrato, a conclusione del percorso esperienziale di DMT, un questionario di valutazione a domande aperte ed una *rating scale* che consentisse di raccogliere i giudizi delle insegnanti rispetto ai principali obiettivi del corso stesso (cfr. *infra*, cap. 4.2). Ho infine restituito i dati raccolti e ripresentato le risposte date dopo il percorso esperienziale di DMT di due anni prima ed ho accompagnato il gruppo delle insegnanti in una riflessione finale sui propri apprendimenti e cambiamenti sul piano personale rispetto all'ambito psico-corporeo e motorio nel corso del tempo, in seguito alle esperienze formative fatte.

Per concludere mi preme sottolineare che per il secondo e il terzo anno di formazione, le insegnanti hanno sentito di esperire e di condurre un percorso di Ricerca-Azione, assumendo in prima persona il ruolo di "ricercatori" che, secondo procedure rigorose,

riflettono sull'esperienza che mettono in atto al fine di migliorare la propria pratica professionale²²¹. Hanno quindi "dato significato" alla propria azione educativa e si sono sentite molto motivate anche nell'uso di strumenti di valutazione standardizzati e nel condurre anche, autonomamente, approfondimenti teorici attraverso letture e ricerche bibliografiche personali.

Ritengo che questo sia da attribuire all'organizzazione del percorso formativo e al modello adottato, che hanno consentito, tra l'altro, un *processo di valorizzazione* delle proposte della scuola dell'infanzia "percepito dall'interno" e riconosciuto anche dall'esterno.

Allego, con l'obiettivo di dare una esemplificazione concreta di quanto da me proposto nel corso del tempo, i **progetti dei tre anni di formazione** presentati alla scuola all'inizio di ogni anno scolastico.

Primo anno A.S. 1998/99

Progetto "Corpo, movimento, suono"

Destinatari: tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia delle sezioni a tempo normale

Alcuni punti di partenza.....

* Questo è un corso di aggiornamento strutturato nei termini di una "formazione in servizio".

* Ha una durata complessiva di circa quattro mesi.

²²¹ Sotto la stessa denominazione di "Ricerca-Azione", coesistono oggi, come rileva ZAMBELLI (2006), impostazioni metodologiche e formative diverse, caratterizzate tutte, però, dalla condivisione di un medesimo "programma" di *ricerca e di cambiamento* che le diverse fasi di progettazione, azione, osservazione, riflessione, in esso contenute, consentono di realizzare. Sottolinea in proposito GUSMINI (2006, p. 99) che nella R.A. "il termine "azione" pare rimandare alla possibilità di "educare al fare ricerca", attraverso la messa a punto di una vera e propria ricerca sul campo. In tale orientamento l'accento è sempre più di frequente posto sulla necessità di perseguire e sostenere percorsi di riflessione sulla pratica (...)"

* Prevede un momento esperienziale e di approfondimento teorico-metodologico ed un momento di lavoro con i bambini in cui i docenti, in assetto di gruppo, sono “accompagnati” durante il percorso in orario extrascolastico ed utilizzano circolarmente la riflessione sull’esperienza come ulteriore momento formativo.

* Prevede parallelamente la formazione di un gruppo di lavoro all’interno del plesso scolastico coinvolto.

Finalità

Data la strutturazione del corso, le seguenti finalità sono relative sia all’oggetto del corso sia alla dimensione metodologico- didattica:

– Sviluppare la propria consapevolezza relativamente alla dimensione psicocorporea.

– Sviluppare la capacità di ascolto di sé e degli altri.

– Sviluppare le proprie competenze relativamente alla dimensione non verbale nei processi di apprendimento.

– Sviluppare la percezione della relazione tra spazio, tempo e movimento.

– Sviluppare la consapevolezza della funzione della dimensione sonora all’interno della unità psicocorporea e del suo rapporto con il movimento.

– Sviluppare la capacità di lavorare in gruppo.

– Sviluppare le capacità osservative ed autoriflessive.

– Approfondire le proprie competenze relative alla programmazione di un percorso di laboratorio.

– Approfondire le proprie conoscenze e competenze rispetto alla valutazione.

– Approfondire le proprie conoscenze e competenze relative alla interazione con i bambini ed alla conduzione del gruppo classe.

Articolazione del corso

Il corso sarà articolato in due parti collegate tra loro.

Ad una prima fase intensiva in cui si privilegerà la dimensione esperienziale e in cui verranno definiti in gruppo i diversi pro-

getti di intervento con i bambini, seguiranno una seconda fase connessa all'attuazione in classe delle attività di laboratorio, finalizzata alla verifica e valutazione in itinere del lavoro svolto, e un momento finale per la valutazione complessiva relativamente sia al percorso attuato con i bambini, sia al corso di formazione.

Contenuti del corso rispetto al percorso esperienziale

- Lo spazio e i suoi diversi piani e livelli.
- La chine sfera.
- Il peso, l'equilibrio, la direzione, il flusso e ritmi del movimento.
- Il corpo e le sue diverse parti (centro/periferia; colonna vertebrale, testa, mani, piedi, articolazioni).
- L'ascolto di sé e dell'altro.
- La dimensione emozionale e immaginativa.
- La dimensione interpersonale e il gruppo.
- Le tecniche e le metodologie utilizzate e la loro trasferibilità nel lavoro con i bambini.
- Il *setting*.

Tempi

Il percorso di lavoro riguarderà circa 4 mesi dell'anno scolastico (da dicembre a marzo) e avrà una durata complessiva di 45 ore così suddivise:

Prima fase: 6 incontri di 4 ore ciascuno a scansione bisettimanale per un totale di 24 ore.

Seconda fase: 6 incontri di 3 ore ciascuno a scansione quindicinale ed un incontro di 3 ore per la valutazione finale per un totale di 21 ore.

Metodologia

* Utilizzazione del piccolo gruppo come strumento di lavoro privilegiato.

* Organizzazione del percorso in modo tale da garantire un circolarità tra teoria ed esperienza.

* Utilizzazione delle *work-discussion* per gli incontri previsti nella seconda parte del corso.

* Attivazione di processi riflessivi ed autoriflessivi.

Strumenti per la verifica e la valutazione

La verifica e la valutazione del progetto verranno condotte attraverso l'analisi dei protocolli di osservazione e dei prodotti dei bambini. Le insegnanti somministreranno inoltre all'inizio ed alla fine del percorso laboratoriale da loro programmato il *Test dei concetti di relazione spaziale e temporale - TCR* (Edmonston e Thane, 1988).

Dati gli obiettivi del corso, la valutazione riguarderà anche lo sviluppo delle competenze osservative ed auto osservative, delle metodologie di conduzione e delle modalità di stesura del protocollo di osservazione, attraverso l'analisi dei protocolli stessi ordinati temporalmente.

È inoltre prevista da parte dei docenti la compilazione di un questionario finale di valutazione del corso a domande aperte.

Secondo anno A.S. 1999/2000

Progetto “IL CORPO E I LINGUAGGI” (II livello)

Destinatari: tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia delle sezioni a tempo normale

Articolazione del progetto

In seguito alla valutazione positiva dell'esperienza dello scorso anno ed in seguito alla delibera del Collegio dei docenti, il progetto si configura ancora nei termini di una ***formazione in servizio***.

Dopo il primo corso, in cui le docenti hanno avuto la possibilità di sperimentare e mettere a punto un modello di lavoro, in questa seconda occasione verrà attuata una vera e propria Ricerca-Azione che, parallelamente alla formazione docente, prevede l'attuazione di un percorso laboratoriale con i bambini da parte

delle docenti stesse a partire dai primi mesi dell'anno scolastico. La verifica e la valutazione saranno quindi condotte su due fronti, quello del progetto di formazione e quello del progetto messo a punto dalle docenti relativamente agli alunni. In questo caso è prevista una valutazione dei risultati attraverso la somministrazione agli alunni di test inerenti i contenuti e gli obiettivi del percorso laboratoriale attuato durante il tempo scuola.

Coerentemente con il modello della R.A. anche tale attività avrà comunque una valenza formativa per le docenti, che verranno coinvolte in prima persona nella scelta, nell'uso dei test e nella valutazione dei risultati.

Il percorso di formazione e di ricerca-azione si configura pertanto come segue:

- Ha una durata complessiva di un anno scolastico
- Prevede un momento iniziale per la messa a punto di un progetto da parte delle insegnanti con il supporto degli esperti ed un percorso di lavoro con i bambini gestito direttamente dalle docenti.
- Le docenti in assetto di piccolo gruppo, sono “accompanate” durante l'intero percorso in incontri mensili di verifica/valutazione e, all'occorrenza, in approfondimenti di tipo esperienziale.
- Punto di forza del percorso di formazione/azione sarà la stesura da parte di ogni docente di un protocollo di osservazione (secondo il modello dell'osservazione diretta partecipativa) dopo ogni incontro con i bambini e l'utilizzazione all'interno del piccolo gruppo di lavoro della riflessione sull'esperienza come ulteriore momento formativo²²².

²²² È importante rilevare che in ogni incontro di supervisione verrà anche steso un “verbale” che conterrà i principali spunti di discussione e approfondimento trattati; una sorta di “meta-protocollo” che permetterà al gruppo di seguire il proprio percorso di formazione e di conservare una memoria di tale esperienza. Poiché gli incontri di supervisione avranno per lo più una scansione mensile, la lettura iniziale del verbale di ogni incontro precedente permetterà inoltre al gruppo di creare un ponte tra i diversi momenti.

- Alla fine dell’anno scolastico verrà realizzata una mostra “riassuntiva ed esplicativa” (organizzata insieme agli alunni, ripercorrendo sia sul piano cognitivo che su quello emotivo-affettivo, le tappe del percorso svolto) per i bambini, le famiglie e gli abitanti del quartiere e saranno effettuati due incontri per la valutazione dei risultati dei test e per la valutazione complessiva del progetto di ricerca-azione.

Finalità

Data la strutturazione del corso, le seguenti finalità sono relative sia all’ambito specifico del corso sia al piano metodologico-didattico.

- Sviluppare la propria consapevolezza relativamente alla dimensione psicocorporea.
- Sviluppare la capacità di ascolto di sé e degli altri.
- Sviluppare le proprie competenze relativamente alla dimensione non verbale nei processi di apprendimento.
- Sviluppare la percezione della relazione tra spazio, tempo e movimento.
- Sviluppare la consapevolezza della funzione dei diversi linguaggi espressivo-comunicativi in relazione alla dimensione psicocorporea.
- Sviluppare la capacità di lavorare in gruppo.
- Sviluppare la capacità osservative ed autoriflessive.
- Approfondire le proprie competenze relative alla programmazione di un percorso di laboratorio.
- Approfondire le proprie conoscenze e competenze rispetto alla valutazione.
- Approfondire le proprie conoscenze e competenze relative alla interazione con i bambini ed alla conduzione del gruppo classe.

Metodologia

- Utilizzazione del piccolo gruppo come strumento di lavoro privilegiato.
- Organizzazione del percorso in modo tale da garantire una

circularità tra teoria ed esperienza (intesa sia come esperienza psicocorporea personale all'interno del percorso pratico, sia come esperienza nella conduzione dei laboratori con i bambini).

- Utilizzazione delle *work-discussion* per gli incontri di verifica/valutazione in itinere.
- Attivazione di processi riflessivi ed autoriflessivi.

Strumenti per la verifica e la valutazione dei risultati del progetto rispetto agli alunni:

In base al progetto elaborato dai docenti nel corso dei primi quattro incontri di gruppo e durante l'intervallo di tempo tra un incontro e l'altro sono stati individuati i seguenti test da somministrare a tutti i bambini prima dell'inizio e dopo la fine del percorso laboratoriale:

- **Test dei concetti di relazione spaziale e temporale** (TCR) di N. K. Edmonston e N. L. Thane, Erickson, Trento, 1988.
- **Test della figura umana** di J. Royer, O. S., Firenze, 1973.
- **Test di percezione e integrazione visuomotoria** (TPV) di Hammil, Pearson e Voress, Erickson, Trento, 1994.

Soltanto per i bambini di 5 anni e per i bambini che mostrano difficoltà linguistiche e/o di apprendimento (con i quali si vuole condurre un'indagine più approfondita) è prevista anche la somministrazione del **Test di valutazione del linguaggio** (TVL) di C. Cianchetti e G. Sannio Facello, Erickson, Trento, 1997

Una valutazione dei risultati del progetto verrà data dai singoli *team* di lavoro in base anche ad un'analisi dei prodotti dei bambini ordinati temporalmente e dall'analisi dei protocolli di osservazione.

Terzo anno A.S. 2000/2001

Progetto “IL CORPO E I LINGUAGGI” (III livello)

Destinatari: tutte le insegnanti di scuola dell'infanzia delle sezioni a tempo normale

Premessa

Alla luce di una valutazione dei risultati del progetto dell'anno scolastico passato, sia relativamente alla formazione delle insegnanti, sia relativamente agli apprendimenti degli alunni, si ritiene che quest'anno il gruppo docente sia ormai in grado di mettere a punto ed attuare un progetto di laboratori sul corpo ed i linguaggi autonomamente.

Si ritiene comunque importante “concludere” il percorso intrapreso con un momento esperienziale, così come si era cominciato nel '98, per consentire un consolidamento di quanto affrontato in questi anni di lavoro, un ulteriore approfondimento personale di alcune caratteristiche peculiari di un percorso educativo centrato sul corpo e la comunicazione, una riflessione su di sé e sul gruppo relativamente agli apprendimenti conseguiti, lo sviluppo ulteriore di alcune competenze osservative e metodologiche da utilizzare nel corso dei laboratori con gli alunni.

Il percorso proposto è pensato, pertanto, in termini di continuità e intende approfondire alcuni aspetti già toccati in precedenza, dando la possibilità di integrare “il nuovo” col “già noto”, sia rispetto ad un piano di consapevolezza personale, sia rispetto ad un lavoro con gli alunni

Finalità

- Sviluppare la propria consapevolezza relativamente alla dimensione psicocorporea.
- Sviluppare la capacità di ascolto di sé e degli altri.
- Sviluppare le proprie competenze relativamente alla dimensione non verbale nei processi di apprendimento.

- Sviluppare la percezione della relazione tra spazio, tempo e movimento.
- Sviluppare la consapevolezza della funzione dei diversi linguaggi espressivo-comunicativi in relazione alla dimensione psicocorporea.
- Sviluppare la capacità di lavorare in gruppo.
- Sviluppare le capacità osservative ed autoriflessive.
- Approfondire le proprie conoscenze e competenze rispetto alla valutazione.
- Approfondire le proprie conoscenze e competenze relative alla interazione con i bambini ed alla conduzione del gruppo classe.

Organizzazione e tempi

Il percorso di formazione avrà una durata complessiva di 45 ore e sarà suddiviso in due parti:

- la prima sarà costituita da incontri di supervisione all'attività laboratoriale con i bambini ed avrà la durata di 17 ore (7 incontri di 2 ore ciascuno ed un incontro di 3 ore per la valutazione conclusiva rispetto alle esperienze proposte in classe);
- la seconda sarà costituita da un percorso esperienziale sulla dimensione psico-corporea condotto secondo le metodologie della DMT che verrà proposto dopo la fine dell'anno scolastico ed avrà la durata di 28 ore (7 incontri a scansione bisettimanale di 4 ore ciascuno). Alla fine dell'ultimo incontro verrà proposto alle insegnanti un questionario a domande aperte ed una *rating scale* per la valutazione dell'esperienza.

Contenuti del corso relativamente al percorso esperienziale

- Il corpo, i suoi diversi “livelli” (scheletro, muscoli, pelle...) e la loro relazione con la componente psico-emotiva.
- Il corpo, il peso e l'equilibrio.
- Il corpo e lo spazio (inteso sia come “spazio fisico”, sia come “spazio comunicativo”).
- Gli *Efforts* del movimento (peso, flusso, tempo, spazio).
- La dimensione interpersonale e il gruppo.
- La dimensione emozionale e immaginativa.

- La dimensione ludica e creativa.
- Le tecniche e le metodologie utilizzate e la loro trasferibilità nel lavoro con i bambini.
- Il *setting*.

Spazi

Verrà utilizzato il salone del plesso di scuola materna a tempo normale per l'esperienza pratica ed un'aula dello stesso plesso per gli approfondimenti teorico-metodologici e per eventuali discussioni relative a quanto accade nei laboratori con i bambini.

Valutazione

Sono previsti due diversi momenti di valutazione: uno a conclusione della prima parte del corso, relativo al progetto laboratoriale condotto con gli alunni, in cui verranno analizzati oltre ai prodotti dei bambini ordinati diacronicamente, anche i risultati relativi ai Test utilizzati ad inizio e fine dell'anno scolastico dalle insegnanti (gli stessi dell'anno precedente); l'altro a conclusione del percorso esperienziale di DMT rispetto agli apprendimenti personali e di gruppo sul piano psico-corporeo e motorio.

4.3 La valutazione dei risultati

Il Progetto di formazione, come è stato detto, ha coinvolto, oltre alle insegnanti, una pluralità di soggetti in modo più o meno diretto (alunni, genitori, personale non docente, dirigente scolastico...); anche se non è questa la sede per effettuare una valutazione della sua ricaduta in termini di sistema, vorrei comunque, in prima istanza, riprendere brevemente i principali cambiamenti avvenuti nel tempo²²³:

²²³ Attraverso la lettura della descrizione di quanto accaduto nel corso di tre anni (contenuta nel paragrafo precedente), e dall'analisi delle relazioni finali del gruppo docente (inserite nelle pagine seguenti), è possibile farsi un'idea più precisa dei cambiamenti avvenuti nella scuola durante l'attuazione del percorso di formazione. Si tratta, naturalmente, di un piano prettamente qualitativo, non essendo stata effettuata alcuna "misurazione" dei risultati raggiunti.

- Passaggio da sezioni “chiuse” ed eterogenee per età, a sezioni aperte e gruppi omogenei per età in occasione dei laboratori, a sezioni omogenee per età ed aperte in occasione dei laboratori.
- Cambiamento (a partire dal secondo anno) del tempo scuola per i bambini (anticipando di un’ora l’uscita pomeridiana), per aumentare le ore di compresenza delle insegnanti durante i laboratori e per permettere loro un rientro settimanale di 3 ore per la programmazione in gruppo delle attività.
- Cambiamento progressivo nelle metodologie didattiche: “pervasività” sempre maggiore della modalità laboratoriale in tutta la giornata educativa.
- Crescita della “dimensione di gruppo” come strumento e modalità di lavoro per tutte le componenti della scuola (compresi gli alunni).
- Sviluppo delle capacità e delle competenze osservative, auto-osservative, riflessive e meta riflessive, di programmazione e di valutazione del gruppo docente (si veda pp. successive).
- Aumento e miglioramento delle “pratiche di documentazione” e di “strategie di informazione”, al fine di una partecipazione all’esterno di quanto attuato dalla scuola.
- Passaggio da un’iniziale rapporto conflittuale tra insegnanti e personale non docente ad una sempre maggiore collaborazione reciproca.
- Coinvolgimento progressivo delle famiglie, che sono state favorevoli al cambiamento del tempo scuola, che hanno incrementato la loro partecipazione alle riunioni pomeridiane, che hanno collaborato nell’organizzazione delle due “feste-mostra” a conclusione del secondo e del terzo anno scolastico in cui è stato realizzato il progetto laboratoriale.
- Ampliamento progressivo del “raggio comunicativo” rispetto a quanto realizzato attraverso i progetti laboratoriali;

coinvolgimento prima delle famiglie, poi delle famiglie e del “quartiere”, quindi delle famiglie, del quartiere e dei docenti della scuola elementare del Circolo²²⁴.

Ad un meta-livello, mi preme sottolineare anche il coinvolgimento, l’attiva partecipazione ed il continuo supporto della Dirigente scolastica per tutti e tre gli anni del percorso formativo. Essi si sono concretizzati attraverso:

- ripetute riunioni *in itinere* con me (in cui venivano condivise le “mosse strategiche” da adottare);
- specifiche modalità di attivazione del collegio dei docenti;
- un costante interessamento a quanto accadeva;
- il porsi come punto di riferimento e facilitatore per le insegnanti coinvolte;
- la puntuale partecipazione alle riunioni di valutazione finale.

Anche ai fini di una possibile “generalizzazione” del modello di intervento, ritengo importante rilevare che senza il sostegno del Dirigente scolastico, senza la sua condivisione del percorso e delle scelte organizzative da attuare, senza una valorizzazione da parte sua delle azioni dei docenti e senza il suo “contributo attivo”, non è possibile raggiungere risultati efficaci e significativi.

Focalizzerò adesso l’attenzione sulla componente delle insegnanti, principali destinatarie del percorso di lavoro. Data la complessità del Progetto di formazione proposto e la pluralità dei piani coinvolti, per la valutazione dei risultati ho fatto ricorso a modalità diverse, in relazione alla peculiarità degli interventi nei vari anni e dovendo contemplare sia la dimensione processuale, sia gli esiti del processo. Di seguito propongo quindi un quadro schematico degli strumenti utilizzati.

²²⁴ Il coinvolgimento della scuola elementare ha comportato, nell’anno scolastico successivo, l’attuazione di un “Progetto di formazione in servizio” in comune tra insegnanti di scuola dell’infanzia e insegnanti delle classi prime e seconde, sull’acquisizione e lo sviluppo delle competenze relative alla lettura e la scrittura nei bambini.

Strumenti per la valutazione del progetto proposti alle insegnanti della scuola dell'infanzia nei tre anni di "formazione in servizio"

- a) Protocolli di osservazione, griglie di osservazione e "diario di bordo" elaborati in prima persona dal conduttore nel corso dell'esperienza di formazione + Prodotti elaborati dal gruppo docente (Progetti per i laboratori di espressione corporea con gli alunni).
- b) Protocolli di osservazione delle singole insegnanti e *work-discussion* (discussione di lavoro in gruppo a partire dai protocolli) per una valutazione *in itinere* + Relazioni finali del gruppo docente (una per ogni anno di corso) e documentazione dell'esperienza + Analisi dei risultati degli alunni alla fine di ogni progetto laboratoriale proposto dalle insegnanti.
- c) Questionario di valutazione a domande aperte sul percorso esperienziale iniziale + Questionario di valutazione a domande aperte sull'intero percorso di formazione (*primo anno*).
Questionario di valutazione a domande aperte e *rating scale* ("scala di giudizi") sul percorso esperienziale conclusivo (*terzo anno*).
- d) Nuove riflessioni e considerazioni effettuate durante gli incontri di valutazione finale e di restituzione dei dati raccolti.

Si noti che quanto descritto al punto "a" è utile ai fini di una valutazione qualitativa da parte mia sulla efficacia dell'intervento; quanto descritto al punto "b" è utile per una valutazione sia da parte mia, sia da parte delle insegnanti (anche in termini di autovalutazione); quanto descritto al punto "c" è utile per una mia valutazione dell'esperienza a partire dalle opinioni e percezioni delle singole partecipanti; quanto descritto al punto "d" serve alle insegnanti per ulteriori riflessioni e per una valutazione dell'esperienza sia a livello individuale che di gruppo rispetto al proprio percorso di apprendimento nel tempo; è utile inoltre anche a me

per riflettere ancora sul modello formativo proposto e sulle scelte effettuate.

Le diverse tipologie di valutazione sono coerenti con il modello organizzativo e di intervento proposto, in quanto sottolineano la “implicazione” reciproca dei diversi “formatori” coinvolti (esperto esterno/ insegnanti).

Nelle pagine seguenti presenterò, in ordine di tempo rispetto al percorso realizzato, sia le risposte ai questionari delle singole partecipanti, sia le relazioni conclusive del gruppo docente: si tratta di “tipologie di dati” diverse che, se messe insieme possono contribuire ad effettuare una valutazione più ricca e sfaccettata. Lascierò sullo sfondo, invece, le mie osservazioni raccolte nel corso dei tre anni e i risultati raggiunti dai bambini, perché, nonostante siano correlati a quanto portato dalle insegnanti, amplierebbero troppo lo scenario facendo perdere il *focus* della trattazione.

4.3.1 *Le valutazioni e le relazioni finali delle insegnanti*

Per quanto riguarda il **primo anno di formazione** analizzerò brevemente nelle loro interrelazioni tre tipologie di dati che presenterò dapprima integralmente nell’ordine in cui sono state raccolte: 1 - le risposte al questionario di valutazione a domande aperte relativo al percorso esperienziale iniziale; 2 - la relazione finale del gruppo docente; 3 - le risposte al questionario di valutazione a domande aperte sull’intero percorso di formazione.

1 - Alla fine della prima esperienza di formazione attraverso la DMT²²⁵, ho proposto alle insegnanti un questionario composto da sette domande aperte che richiedeva una riflessione sulla ricaduta del percorso svolto sul piano personale e professionale e che sollecitava l’esplicitazione di eventuali, ulteriori bisogni formativi.

Riporto qui di seguito le domande del questionario e, integralmente, le risposte di ciascuna delle partecipanti; nella trascrizione

²²⁵ Per quanto riguarda i contenuti del percorso esperienziale, si rimanda al progetto da me proposto per il primo anno e riportato nel paragrafo precedente.

zione ho mantenuto l'ordine delle risposte per ogni domanda, in modo da rendere possibile anche una lettura "verticale" attraverso l'interconnessione delle risposte date da ogni insegnante.

Questionario di valutazione del Percorso Esperenziale di DMT (I livello) A.S. 1998/1999

**Si ricorda che il percorso esperenziale è stato proposto ad inizio dell'anno scolastico, come primo momento formativo*

- 1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?
- 2) Perché?
- 3) In che cosa ritieni che il corso seguito ti sia servito di più?
- 4) Che cosa ti è risultato più difficile e perché?
- 5) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano pedagogico-didattico, e se sì in che termini?
- 6) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
- 7) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune "parole chiave" del corso

Risposte al Questionario di valutazione del Percorso Esperenziale di DMT

N.B. **Le partecipanti all'incontro di valutazione erano in tutto 9.*

1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?

L'esplorazione del mio corpo

La dimensione di gruppo

Le emozioni messe in gioco da tutte le attività

Gli aspetti ludici

Scoprire la mia chinesiologia e quella degli altri

I giochi di movimento nello spazio

La componente creativa

Gli esercizi di contatto
Potere danzare ed esprimermi liberamente!

2) Perché?

Perché ho scoperto sensazioni e cose di me che non conoscevo
Perché non avevo mai pensato all'importanza del gruppo in questi termini

Perché mi sono sentita coinvolta su tutti i piani
Non pensavo che mi sarei così divertita, ero preoccupata all'inizio

Non avevo mai riflettuto sul significato relazionale del corpo
È stata un'esplorazione nuova e piena di sorprese!

Ho provato il piacere di esprimere qualcosa che mi rappresentava

Ho capito più a fondo il ruolo della consapevolezza e il ruolo delle emozioni nella relazione

È difficile trovare occasioni in cui potersi esprimere con il corpo senza paura del giudizio

3) In che cosa ritieni che il corso seguito ti sia servito di più?

A conoscermi meglio

A poter lavorare meglio con le colleghe e con i bambini

Ad una mia maggiore attenzione al rapporto tra corpo, mente, emozioni, sensazioni

Ad avere più fiducia in me stessa

A sviluppare l'ascolto di me e degli altri

A sapermi muovere nello spazio con maggiore sicurezza

A provare piacere nel creare qualcosa senza preoccuparmi troppo

Ad aver meno paura del giudizio degli altri

A capire di più l'importanza degli aspetti psico-corporei e motori

4) Che cosa ti è risultato più difficile e perché?

I momenti più attivi di movimento, perché non mi ci trovo

Riuscire a lasciarmi andare senza riflettere troppo in alcuni casi

All'inizio mi sentivo osservata, avevo paura di non "fare bene", poi mi sono tranquillizzata

Ho avuto momenti di imbarazzo di fronte alle altre colleghe, soprattutto all'inizio

Mantenere la concentrazione per tutto il tempo in alcuni esercizi

Il rilassamento perché per me è molto difficile

Mostrare alcune parti di me che sento molto intime

Passare dall'esperienza corporea alla rielaborazione grafica

Alcuni giochi di presentazione con il movimento nei primi incontri

5) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano pedagogico-didattico, e se sì in che termini?

Sì, nel saper osservare meglio i bambini

Certo, nell'ascolto dei bambini

Sì, nel proporre alcune attività creative

Mi hanno fatto riflettere su nuovi modi di condurre le attività

Sì rispetto ai metodi e alle fasi di lavoro

Nel migliorare la relazione con i bambini

Nel fare attenzione alla comunicazione non verbale

Sì, posso inventare dei giochi per i bambini prendendo spunto da quello che abbiamo fatto

Nel fare attenzione anche alla relazione dei bambini tra di loro anche nel pensare le attività

6) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?

Continuare l'esplorazione di me stessa

Arricchire ulteriormente l'esplorazione del movimento e delle possibilità espressivo-corporee

Il rilassamento

Le modalità di conduzione delle attività

Come utilizzare i momenti di elaborazione grafica, pittorica, plastica

La verifica e la valutazione di un'esperienza come questa
Il ruolo della musica nelle proposte di movimento
Conoscere meglio il corpo e la sua struttura in relazione alla psiche

La danza (anche a coppie e in gruppo) e le sue possibilità artistico-espressive

7) *Scrivi quelle che per te costituiscono alcune “parole chiave” del corso*

Lo spazio, il movimento nello spazio, peso equilibrio, immaginazione, creatività, gruppo

La relazione, le diverse parti del corpo, le articolazioni, emozioni, contatto

Peso, equilibrio, testa, mani, piedi, colonna vertebrale, gioco, emozioni, relazione, gruppo

Chinesfera, esplorazione, creatività, gioco, emozioni, relazioni, suono, qualità del movimento

Ascolto, contatto, relazione, rilassamento, gioco, immaginazione, libertà, gruppo

Movimento nei diversi piani dello spazio, peso, equilibrio, relazioni, emozioni, centro, estremità

Esplorazione, creatività, espressione, comunicazione, gioco, contatto, peso, equilibrio, gruppo, emozione, relazione

Ritmi, spazio, tipi di movimento, relazione chine sfera, peso, articolazioni, immaginazione, gioco

Movimento, danza, esplorazione, equilibrio, relazione, gruppo, ascolto, emozioni, libertà.

2 - Relazione finale del gruppo docente sull'esperienza del corso - A.S. 1998-99

L'esperienza vissuta durante questi quattro mesi non può che definirsi positiva oltre che proficua. “Vissuta”, e il termine non è qui usato a caso, poiché si è trattato di una esperienza inusuale, al di fuori della solita impostazione metodologica dell'aggiornamento basato sul “IO PARLO E TU ASCOLTI, SE ASCOLTI....”.

L'esperienza della formazione in servizio è stata, per quel che ci riguarda, un'esperienza del tutto nuova che ha puntato su una metodologia mirata alla realizzazione di una circolarità tra teoria ed esperienza che ci ha permesso di conoscere e sperimentare nuove e diverse modalità e strategie didattiche, sulle quali ci siamo potute fermare a riflettere e a ripensare e che abbiamo potuto rielaborare ed esperire nella realtà delle nostre sezioni. I bambini hanno vissuto ed esperito, giocato con il proprio corpo, dunque con sé stessi, con gli altri, con lo spazio e con gli oggetti, poiché abbiamo imparato che nel bambino l'organizzazione progressiva della conoscenza del mondo avviene attraverso l'azione del proprio "IO CORPOREO"; e anche noi, insieme a loro, abbiamo giocato, sperimentato, vissuto. Questo ci pare sia stato il punto forte di questa esperienza corsuale, ossia il poter vivere nuovi itinerari didattici con maggiore intenzionalità e sistematicità, in posizione di ascolto, con uno spirito di ripensamento e perché no anche di critica e di auto-critica, anche se sempre in un clima di grande serenità.

Non ci siamo mai sentite giudicate, criticate, messe in discussione come persone e per questo ci siamo sentite libere di andare avanti, ma anche libere di tornare indietro, per poter riflettere, talora, sui nostri errori e per poter da questi ripartire con maggiore consapevolezza. Sarebbe ipocrita da parte nostra affermare che non ci sono stati problemi o limiti. Il troppo poco tempo dedicato alla formazione, la pleora delle classi, la mancanza di spazi che fossero "altro" dalle sezioni, hanno costituito certamente dei vincoli, ma si è trattato allo stesso tempo di input che ci hanno condotto a nuove possibili riformulazioni del "setting", di progetti e di laboratori forse futuri o forse soltanto prossimi. Particolare attenzione, infine, vogliamo porre su uno degli elementi di questo corso di FORM-AZIONE, che a nostro giudizio è risultato particolarmente qualificante, ossia la breve fase teorico-esperienziale. Una fase di grande interesse, che abbiamo vissuto all'inizio con diffidenza e più tardi con grande attenzione, che ci ha fatto scoprire nuove e vecchie dimensioni, quella gruppale, quella individuale, quella af-

fettivo-relazionale, quella osservativa, e nuove e spesso trascurate emozioni e sensazioni.

Un grazie per questo ad Elena, per averci accolte, accettate, capite e, qualche volta..... “zittite”.

Le docenti della scuola materna statale a tempo normale

3 - Alla fine dell'intero percorso di formazione, durante l'ultimo incontro di valutazione, ho proposto alle insegnanti un questionario composto da sei domande aperte relativamente alla coerenza del progetto proposto, alla soddisfazione delle aspettative, a nuovi bisogni emersi e ad eventuali proposte per il futuro.

Riporto qui di seguito le domande del questionario e, integralmente, le risposte di ciascuna delle partecipanti; anche in questo caso, nella trascrizione ho mantenuto l'ordine delle risposte per ogni domanda, in modo da rendere possibile una lettura “verticale” attraverso l'interconnessione delle risposte date da ogni insegnante.

Il questionario di valutazione finale rispetto al Progetto di formazione nel suo complesso A.S. 1998/99

- 1) Quanto accaduto è corrisposto a quanto dichiarato (modalità di lavoro, metodo di lavoro...)?
- 2) Sono stati raggiunti gli obiettivi dichiarati nella proposta di lavoro? Se no, con che grado di approssimazione?
- 3) Le vostre aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?
- 4) Sono state soddisfatte le vostre aspettative non esplicitate? In che modo?
- 5) In seguito all'esperienza fatta, sono emersi nuovi bisogni? Se sì, quali?
- 6) Quali sono le vostre eventuali proposte (in termini organizzativi, di tempo, metodo, etc.)?

Risposte al questionario di valutazione finale da parte delle insegnanti

*N.B. *Le partecipanti all'incontro di valutazione erano in tutto 9.*

1) Quanto accaduto è corrisposto a quanto dichiarato (modalità di lavoro, metodo di lavoro...)?

Sì

Sì, c'era coerenza tra quanto dichiarato nel progetto e il metodo

Sì

Sì, abbastanza

Sì

Sì

Assolutamente sì, al di fuori delle solite e scontate metodologie dei corsi di aggiornamento, degli assetti frontali subiti e non visti. È stato un vero corso di FORM-AZIONE

Sì, anche se inizialmente abbiamo avuto delle perplessità

Sì

2) Sono stati raggiunti gli obiettivi dichiarati nella proposta di lavoro? Se no, con che grado di approssimazione?

Sì, abbastanza

Sì, secondo me in modo "quasi" soddisfacente. Il "quasi" si riferisce a delle variabili esterne alla proposta di lavoro ma che, comunque, sono entrate a far parte del contesto

Sì, del tutto

Ritengo che tutti gli obiettivi siano stati raggiunti pienamente.

Sì, del tutto

Sì, assolutamente

Quasi totalmente

Sì, in modo eccellente

Sì, abbastanza

3) Le vostre aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?

Abbastanza. Ho scoperto un nuovo metodo di lavoro, un nuovo modo di avvicinarmi e propormi ai bambini

Sì, molto

Sì tanto, con un nuovo metodo di lavoro

Sì, mi aspettavo un corso di questo tipo, più pratico che teorico

Molte delle mie aspettative sono state soddisfatte, anche se spero di continuare queste attività per ottenere risultati più soddisfacenti

Sì, pienamente

Sono rimasta molto soddisfatta per aver avuto l'opportunità di sperimentare direttamente con i bambini quanto appreso durante la fase teorico-esperenziale

Sono state molto soddisfatte

Sì, perché ho appreso nuovi (per me) metodi di lavoro che ho messo in pratica, anche se con una certa difficoltà

**4) Sono state soddisfatte le vostre aspettative non esplicitate?
In che modo?**

Ho visto suscitare interesse e coinvolgimento in bambini che solitamente in sezione ne dimostravano pochino

Anche (non entro in particolari)

Sì, parlando con la conduttrice

Sì, ho potuto riflettere molto di più di quanto mi aspettassi nelle varie fasi della parte pratica

Sicuramente sono riuscita a fare una valutazione in itinere che mi è servita ad adeguare sempre più gli obiettivi programmati alle esigenze dei bambini

Sì, il corso mi ha veramente arricchito molto professionalmente e mi ha chiarito la metodologia di insegnamento che io spesso utilizzo ma di cui non avevo molta consapevolezza. Inizialmente non pensavo che mi potesse dare tanto

Ho scoperto nuovi modi di lavorare, di interagire, di entrare in relazione, con i bambini e con gli adulti.

Ho scoperto e capito il valore del lavoro di gruppo

**5) In seguito all'esperienza fatta, sono emersi nuovi bisogni?
Se sì, quali?**

Mi piacerebbe ogni tanto la presenza di un esperto all'interno del laboratorio

Sì, quello di continuare
Sì, una maggiore formazione
Sì, vorrei fare nuove esperienze

Desidererei che ci fosse più collaborazione con il personale ausiliario

Sarebbe opportuno continuare l'esperienza di formazione in servizio per avere modo di affinare una metodologia didattica adatta ad assolvere il complesso compito di formazione-educazione

Bisogno di un maggiore approfondimento delle conoscenze attivate

Continuare questo corso fino alla fine dell'anno

Avere un tutor che, ogni tanto, intervenga all'interno del laboratorio

6) Quali sono le vostre eventuali proposte (in termini organizzativi, di tempo, metodo, etc.)?

Spazi adeguati. Un numero più ristretto di bambini. Maggiori mezzi e strumenti a disposizione

Maggiore attenzione riguardo alla "gestione del gruppo classe" in riferimento ai "casi difficili" individuati

Lavorare con un minor numero di bambini

Fare un nuovo corso in primavera!

Il laboratorio per i bambini si dovrebbe svolgere in orario extrascolastico e con un gruppo più esiguo

Mi piacerebbe molto organizzare l'attività didattica attuando tutta una serie di laboratori che permettono di vivere positivamente e proficuamente le giornate scolastiche

Altri spazi, altri tempi (più lunghi quelli dedicati al momento della formazione). Attenzione maggiore alle metodologie nel rapporto con i bambini

Spazi ampi e appositi, più strumenti e minor numero di bambini per ogni laboratorio

Breve commento ai dati

Osservando le risposte al primo questionario di valutazione

relativo alla esperienza di formazione iniziale tramite la DMT, si possono notare alcune costanti:

- la predominanza di riflessioni relative al piano personale, alla dimensione dell’ascolto, del contatto e dell’esplorazione;
- la rilevanza data alla dimensione emotiva, al “coinvolgimento globale”, al sentirsi messe in gioco;
- la dimensione relazione (anche in termini di contatto/scambio a livello psico-corporeo) e la dimensione di gruppo percepite come una risorsa sul piano creativo ed emozionale;
- l’enfatizzazione dell’elemento di novità, della scoperta, della meraviglia per l’inaspettato;
- la scoperta dell’importanza della comunicazione non verbale;
- il piacere della creatività, del gioco, del potersi muovere liberamente in assenza di giudizio;
- la preoccupazione iniziale del giudizio degli altri e l’imbarazzo nel sentirsi osservate, “esposte” e nel doversi esprimere con una modalità inusuale; la difficoltà nel “lasciarsi andare”.

Nell’insieme le insegnanti immaginano le possibili ricadute dell’esperienza nel lavoro con i bambini relativamente ai piani dell’osservazione, dell’ascolto, della relazione (anche tra bambino e bambino), ma anche rispetto alle modalità di conduzione delle attività, alle modalità comunicative (sottolineando l’attenzione alla comunicazione non verbale) ed alla componente creativa²²⁶. Tra i “bisogni di approfondimento” si nota l’intreccio tra la dimensione personale (“continuare l’esplorazione di me stessa”; “arricchire ulteriormente l’esplorazione del movimento”), la dimensione professionale (“la modalità di conduzione delle attività”; “la verifica e la valutazione di esperienze come questa”; “come utilizzare

²²⁶ Si ricorda che durante il percorso, nell’ottica della “formazione di formatori”, veniva sempre riservato uno spazio alla ricostruzione di ogni incontro in relazione agli obiettivi formativi del conduttore e all’approfondimento delle modalità di conduzione che avevano veicolato la “qualità dell’esperienza” personale e di gruppo. Si rimanda in proposito a quanto già esplicitato nel cap. 2.1 a proposito delle scelte metodologiche adottate per il laboratorio di “Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei” all’interno dell’Università.

i momenti di elaborazione grafica, pittorica, plastica”.....) e il bisogno di ulteriori conoscenze relative alle interconnessioni tra mente e corpo ed alla “dimensione artistica”.

Le “parole chiave” individuate evidenziano la profondità dell’esperienza e la chiarezza nel mettere a fuoco (pur con le differenze individuali legate alla soggettività di quanto vissuto) i punti fondamentali del percorso (si veda in proposito nel paragrafo precedente, il progetto da me presentato relativamente a finalità e contenuti del corso esperienziale).

Quanto emerso dal questionario si ritrova nella relazione finale del gruppo docente relativa all’intero percorso effettuato, in cui viene messa in luce l’originalità dell’esperienza formativa e l’importanza del poter sperimentare la relazione circolare tra teoria, metodologia ed esperienza. Viene anche compiuta, alla luce del breve progetto laboratoriale attuato, una riflessione sul valore della dimensione psicocorporea per i bambini e sugli aspetti affettivo-emozionali delle insegnati coinvolte nella relazione educativa; viene inoltre notata una maggiore intenzionalità e consapevolezza rispetto alle proprie proposte didattiche e la “crescita” del gruppo di lavoro; viene rilevata infine l’importanza del clima non giudicante che ha consentito di sentirsi libere di imparare dagli errori (“libere di andare avanti, ma anche libere di tornare indietro, per poter riflettere sui nostri errori e per poter da questi ripartire con maggior consapevolezza”) e viene ribadita la “novità” e la significatività del percorso di DMT iniziale. Ciò testimonia, a mio avviso, il “circolo virtuoso” instauratosi tra il coinvolgimento profondo e la “messa in gioco” del piano immaginativo, emozionale e creativo, attivati dalla DMT, e il modello *dell’osservazione diretta partecipe* sperimentato durante la pratica didattica e gli incontri di *work discussion*. La sinergia e le affinità tra questi due tipi di esperienza hanno consentito di amplificare la dimensione riflessiva ed autoriflessiva, la dimensione di gruppo ed i processi di apprendimento, permettendo anche di creare un ponte tra quanto vissuto in qualità di “corsiste” e il lavoro con i bambini, e di trasferire i propri apprendimenti nell’ambito professionale. Ma è accaduto qual-

cosa di più: come era nelle intenzioni formative, si è verificato anche un apprendimento ad un meta-livello rispetto alla comprensione dei propri modi di funzionare ed alla capacità di “apprendere ad apprendere”, come si evince anche dalle risposte date al questionario finale sull’intero percorso effettuato. Tramite quest’ultimo strumento di valutazione, le insegnati dichiarano di aver scoperto un nuovo metodo di lavoro, rilevano le perplessità iniziali ed il loro superamento progressivo, esprimono la piena soddisfazione delle loro aspettative e la crescita della consapevolezza rispetto al proprio fare, si auspicano di poter continuare questo tipo di formazione.

Dalla esplicitazione dei bisogni e delle proposte per il futuro, emergono concreti desideri di approfondimento delle conoscenze e delle esperienze e di riorganizzazione della didattica in termini laboratoriali. Si rilevano però difficoltà relazionali col personale ausiliario e una serie di lamentele, che, se pur giustificate, sono il segnale di una difficoltà a fare i conti con dati di realtà e di attrezzarsi per muoversi all’interno dei loro vincoli (pur non cessando di sperare che cambino): “spazi adeguati, un minor numero di bambini, maggiori mezzi e strumenti a disposizione” non sono certo variabili collegabili in alcun modo al corso di formazione, così come il desiderio di avere un esperto all’interno del laboratorio che ogni tanto intervenga al proprio posto o dica cosa fare, denota una comprensibile insicurezza legata alla brevità del percorso effettuato ed alla profondità del cambiamento avviato.

* * *

Per quanto riguarda il ***secondo anno di formazione*** non ho utilizzato questionari di valutazione, perché non avevo proposto un percorso esperienziale di DMT e perché, alla fine dell’anno scolastico gli incontri si sono centrati sull’elaborazione ed interpretazione dei dati raccolti dalle insegnanti attraverso “strumenti oggettivi” rispetto alle “*performances*” dei bambini in relazione agli obiettivi dei laboratori. In gruppo sono state condotte, inol-

tre, numerose riflessioni sul piano professionale rispetto alla programmazione delle attività e alla loro conduzione, alla dimensione relazionale ed emotiva, alla relazione tra pari, all'importanza del gruppo di lavoro, etc. sollecitate dall'esperienza delle *work-discussion* e dagli incontri sistematici di programmazione del gruppo docente.

Alla fine dell'anno scolastico le insegnanti hanno realizzato un vero e proprio volume, corredato da fotografie, in cui hanno presentato in dettaglio le attività svolte per ogni incontro di laboratorio ed in cui hanno inserito in appendice brani dei loro "protocolli di osservazione" individuali per ogni gruppo di bambini.

Mi dispiace non poter riportare l'intero volume (che meriterebbe davvero di essere letto) ma poiché, come si vedrà, per l'anno considerato non è stata prodotta una relazione finale, per una valutazione dei risultati del percorso formativo mi preme comunque inserire la parte introduttiva del volume stesso (relativa al progetto ed ai criteri organizzativi), realizzata dalle insegnanti.

Prima parte del volume "Orsi, ranocchi, paperi e.... pastrocchi", ovvero "Il corpo, lo spazio, le parole" - A.S. 1999-2000

Premessa

Dall'analisi della situazione socio-culturale e ambientale del quartiere in cui il Circolo Didattico opera, nasce l'esigenza di ricercare nuove metodologie e nuove strategie di lavoro che permettano a tutti i bambini una migliore percezione-comunicazione-relazione con sé e con gli altri.

Il disadattamento, l'insuccesso nell'appropriazione degli strumenti del "sapere" emergono nella nostra realtà sociale e scolastica come problematiche, nei confronti delle quali la scuola dell'infanzia, in qualità di struttura educativa, è chiamata responsabilmente ad avviare una primaria e precoce prevenzione. Nasce, pertanto, la necessità di offrire al bambino nuove e più ampie opportunità relazionali e di comunicazione, che possano permettergli di trasformare ogni esperienza in fonte di apprendimento e di svi-

luppo e possano, soprattutto, farlo sentire protagonista e costruttore delle proprie competenze motorie, cognitive e relazionali.

Si privilegia, in tale contesto, la pratica psicomotoria, in quanto pratica capace di favorire la maturazione globale del bambino (cognitiva, affettiva, sociale e motoria), e di facilitare l'apertura all'attività simbolica, alla rappresentazione, alla capacità di distanziarsi dalla propria relazione sensorio-motorio-emozionale con lo spazio, con gli oggetti, con le persone.

La psicomotricità è, cioè, l'esperienza di un fare concreto, continuo e partecipato, ed è da qui che prende le mosse il nostro progetto che vuole, attraverso l'attivazione di specifici spazi laboratoriali, fare della scuola quell'"ambiente di supporto" (Winnicott) che comprende le difficoltà di crescita, le contiene e aiuta il bambino a muoversi nei suoi percorsi di crescita culturale, affettiva e relazionale.

Finalità

- Sviluppare nei bambini le capacità di:
- comunicare,
 - conoscersi/conoscere,
 - operare,
 - socializzare.

Il progetto

"Nel bambino l'organizzazione progressiva della conoscenza del mondo, avviene attraverso l'azione del proprio Io corporeo" (Vayer) e un insieme di esperienze motorie e corporee che siano vissute in maniera intenzionale e significativa, si rivelano di fondamentale importanza per lo sviluppo del corpo, della mente e dell'emotività del bambino.

Un buon controllo motorio permetterà al bambino di esplorare il mondo esterno, fornendogli quelle esperienze concrete sulle quali costruire le nozioni che si trovano alla base del suo sviluppo intellettuale; e un bambino che è padrone del suo muoversi, svilupperà un più facile adattamento sociale.

È il corpo, dunque, l'oggetto del nostro progetto; il corpo, come ci piace sottolineare, vissuto, immaginato, percepito ed esperito in forma di gioco. Nella sua globalità, nelle sue parti, nel suo interagire con lo spazio, con gli altri, con gli oggetti, nelle sue possibilità espressive.

Ma oggetto del nostro progetto è anche la *comunicazione*.

Comunicazione, prima di tutto, attraverso il linguaggio corporeo, utilizzando una competenza comunicativa che si forma a partire dalle primissime esperienze del bambino di contatto fisico, di gestualità intenzionale e di contatto oculare e che, sviluppandosi nella comunicazione non verbale, fa da base alla futura competenza linguistica.

Comunicazione anche attraverso le forme e i modi di codificazione dei sistemi simbolico-culturali, e di quelli linguistici e di comunicazione in particolare, attraverso l'approccio a esperienze significative, aventi per oggetto le storie e i libri, di drammatizzazione, di esplorazione, di manipolazione, di lettura e costruzione, che si rivelano per i bambini opportunità di grande ricchezza linguistica oltre che di arricchimento culturale e di crescita personale.

La metodologia privilegerà, ovviamente, il gruppo come strumento di lavoro, inteso non solo come soluzione metodologica ma come una dimensione per crescere, comunicare e apprendere.

I percorsi attraverso i quali si strutturerà il progetto saranno flessibili e aperti alle emergenze della soggettività, della imprevedibilità e della gratuità, consci che progettare è "muoversi", è "tendere verso" e in ciò vi è intenzionalità, ma è il concreto viaggiare che fa sì che la strada si formi. In essi si valorizzerà sempre la dimensione affettiva, perché all'interno di ogni incontro, ogni bambino possa trovarvi un proprio percorso affettivo-relazionale, così come particolare attenzione sarà sempre data alla dimensione dell'attenzione, della concentrazione, dell'ascolto di sé e degli altri, perché le attività proposte non siano classici esercizi motori, ma giochi corporei associati all'immaginazione e al pensiero, finalizzati ad esperienze di esplorazione e di espressione, di crescita e di maturazione.

UNA MAPPA PER MUOVERSI NEL PROGETTO

I FASE IL CORPO SI MUOVE

- Mi oriento nello spazio
- Lo spazio strutturato
- Spazi e ambienti per raccontare

Dal I al VII incontro di laboratorio

II FASE COME UN PUZZLE LE PARTI DEL CORPO

- La testa
- Le braccia
- Le mani
- Il tronco
- Le gambe
- I piedi

Dall'VIII al XIII incontro

III FASE COSTRUIAMO LA III DIMENSIONE

- La costruzione di Tontolone.....
con la creta, con la stoffa,.....
- Giocare con il corpo

Dal XIV al XX incontro

IV FASE COSTRUIAMO IL LIBRO DI TONTOLONE

- La realizzazione delle immagini
- La costruzione del libro

Dal XXI al XXIV incontro

I bambini di ogni gruppo laboratoriale sono contraddistinti da un animale (orso, ranocchio, papero e pesce). L'avvio dei laboratori è stato preceduto da due incontri che, svoltisi nello spazio-salonne, hanno permesso la formazione dei gruppi e la socializzazione tra chi vi apparteneva.

Come si sono formati i gruppi?

Ciascuno dei due incontri si è sviluppato attraverso tutta una serie di giochi e attività varie volte a favorire l'identificazione dei gruppi dei bambini, prescelti in base a criteri di omogeneità dal punto di vista anagrafico, con il proprio animale-contrassegno.

Abbiamo così formato dei lunghi trenini: quello dei pesci, quello degli orsetti, quello dei paperotti e quello delle ranocchie e li abbiamo invitati a giocare e a divertirsi insieme a noi.

Abbiamo giocato a saltare come....., a nuotare come; abbiamo inventato modi diversi di salutarci (i

pesci salutano così, le ranocchie invece salutano così); abbiamo fatto gare di palloncini e alla fine di ogni incontro ogni gruppo, disposto in forma di trenino, guidato dall'insegnante con lo stesso contrassegno, ha raggiunto il proprio spazio laboratoriale, contraddistinto anch'esso dall'animale-simbolo.

Per esplorarlo, per conoscerlo, per familiarizzarci e preparare così l'inizio della grande avventura.

Criteria organizzativi

– Il progetto prevede un percorso didattico che si svilupperà durante l'intero anno scolastico.

– Le sezioni che prendono parte al progetto di psicomotricità sono quattro.

– Ciascuna sezione è composta da 25 bambini la cui età varia dai 3 ai 5 anni.

– Si costituiscono 4 gruppi laboratoriali, ciascuno composto da 25 bambini, provenienti da tutte e 4 le sezioni.

– Si privilegia nella costituzione dei gruppi laboratoriali, la formazione del "gruppo dei pari" (omogeneo per età).

– Si attua la pratica delle sezioni aperte.

I quattro gruppi laboratoriali sono così organizzati:

– 1° gruppo - bambini di tre/quattro anni. Gruppo paperotti. Insegnanti G. e M.

– 2° gruppo - bambini di quattro anni. Gruppo pesciolini. Insegnanti R. e S.

– 3° gruppo - bambini di cinque anni. Gruppo ranocchi. Insegnanti F. e E.

– 4° gruppo - bambini di cinque anni. Gruppo orsetti. Insegnanti A. e C.

Gli incontri previsti sono bisettimanali. La durata di ogni incontro è di due ore.

I luoghi deputati alle attività di laboratorio sono le sezioni e lo spazio-salone del Plesso a tempo normale.

All'interno di ogni gruppo di bambini verranno proposte attività per piccoli gruppi e di coppia.

Particolare attenzione viene data al “*setting*” ossia al mantenimento delle variabili: spazio, tempo, metodo, partecipanti, strumenti.

Verrà stipulato un *contratto* con i bambini e con tutti gli adulti presenti nella vita della scuola (docenti, personale ausiliario, famiglie). Il contratto racchiude informazioni organizzative, contenuti, obiettivi di base e finalità.

Le insegnanti coinvolte nel progetto sono otto.

Ogni gruppo laboratoriale è condotto da due insegnanti in orario di compresenza.

L’attivazione dei laboratori di psicomotricità è prevista, per tutte le sezioni, nei giorni di lunedì e venerdì dalle 10,30 alle 12,30.

Tale modulazione oraria è resa possibile dall’adozione di un modello organizzativo del tempo-scuola che valorizza la progettualità dell’azione educativa e assicura un’articolazione flessibile e intenzionalmente programmata dei tempi di contemporaneità delle insegnanti, destinandoli in relazione alle specifiche esigenze del progetto educativo e culturale.

Il primo incontro del percorso laboratoriale sarà preceduto da due incontri realizzati a sezioni aperte, durante i quali si favorirà la costituzione dei gruppi laboratoriali attraverso giochi di presentazione e attività che favoriscano l’identificazione da parte dei bambini nel gruppo di appartenenza.

La fine dell’attività laboratoriale sarà seguita da una serie di incontri (uno a settimana per l’intero mese di maggio), con i bambini in assetto laboratoriale, per ripercorrere insieme ad essi il percorso compiuto attraverso la preparazione dei “libri-raccolta” degli elaborati, in vista dell’allestimento della mostra-festa di fine anno.

Criteri metodologici

- Pratica delle sezioni aperte, che è criterio di organizzazione metodologica.
- Utilizzazione del gruppo come strumento di lavoro.
- Interazione di tipo non direttivo e non giudicante.

– Utilizzazione dei “protocolli di osservazione” finalizzati alla verifica e alla valutazione in itinere.

– Per ogni incontro, mantenimento di una *struttura composta da una serie di fasi dalle caratteristiche costanti*:

- riscaldamento e riconnessione con l’incontro precedente;
- crescita di energia;
- ritorno alla calma;
- rilassamento;
- rappresentazione simbolica (a livello grafico, pittorico, plastico....);
- verbalizzazione delle attività svolte.

Per quel che concerne l’organizzazione metodologica relativa alla *IV fase* del progetto, ovvero quella dedicata al campo di esperienza “I discorsi e le parole”, si attuerà una stretta interconnessione tra il modello laboratoriale (l’educazione psicomotoria) e le attività educative quotidiane. Questa ultima fase, dunque, prende l’avvio in sezione attraverso tutta una serie di esperienze (lettura di libri, conoscenza della struttura del libro, costruzione di libri, etc.) per poi concludersi in laboratorio negli ultimi quattro incontri destinati alla realizzazione del libro della storia del gigante Tontolone (storia che ci avrà accompagnati per gran parte del nostro percorso).

Contenuti

IL CORPO: vissuto, immaginato, percepito, esperito e rappresentato in forma di gioco. Nella sua globalità, nelle sue parti, nel suo interagire con lo spazio, con gli altri, con gli oggetti, nelle sue possibilità espressive.

I LINGUAGGI: sonoro, grafico-pittorico, plastico, verbale, mimico-gestuale. Nella loro specificità e nella loro interconnessione, in relazione alla dimensione espressiva e comunicativa.

Verifica e valutazione

La verifica e la valutazione saranno effettuate attraverso la somministrazione di test d’ingresso e di uscita, e attraverso l’analisi dei “protocolli di osservazione” e dei prodotti dei bambini.

- I test individuati sono:
- test della figura umana di Royer;
 - test di percezione e integrazione visuo-motoria di Hammil, Pearson e Voress;
 - T.C.R., di Edmonston e Thane;
 - test di valutazione del linguaggio di Cianchetti e Sannio Fancello.

Campi di esperienza

IL CORPO E IL MOVIMENTO

Il corpo è condizione funzionale, relazionale, cognitiva e comunicativa. L'attività corporea vissuta in un contesto ludico programmato svolge azioni di tipo cognitivo, socio-relazionale e creativo. Essa crea le condizioni perché i bambini possano acquisire consapevolezza del sé corporeo e essere capaci di agire su se stessi, nello spazio, sulle cose e con gli altri.

Obiettivi:

- Sviluppo della percezione spaziale attraverso il movimento.
- Saper utilizzare il corpo per esprimersi e comunicare.
- Sviluppo della motricità globale (camminare, saltare, correre, lanciare, etc.).
- Acquisire la conoscenza del corpo e dei movimenti del corpo nello spazio.
- Acquisire capacità di controllo posturale e segmentario.
- Saper attuare un rilassamento globale e segmentario.
- Saper usare diversi linguaggi espressivi a partire dall'esperienza corporea.

I DISCORSI E LE PAROLE

Da interventi educativi che prevedano profonde interazioni tra i vari campi di esperienza, scaturiscono per i bambini opportunità di grande ricchezza linguistica: dal gioco simbolico alle attività collaborative, alle attività di drammatizzazione. La lingua usata diventa così strumento fondamentale per lo sviluppo del pensiero e del ragionamento.

Obiettivi:

- Sviluppare le capacità di ascolto.
- Comprendere un breve testo narrativo.
- Saper produrre un breve testo.
- Saper comunicare ed esprimersi attraverso linguaggi diversi.
- Saper utilizzare più linguaggi con uno stesso intento comunicativo.
- Utilizzare il linguaggio verbale per ripercorrere esperienze fatte.
- Sviluppare la capacità di interazione tra pari a livello verbale.

IL SÉ E L'ALTRO

In questo “campo di esperienza” si afferma la centralità della dimensione affettiva, emotiva, sociale e morale presente nel bambino. Esperienze significative nel “gruppo dei pari” favoriranno nel bambino lo sviluppo di un positivo concetto di se stesso, concetto che si rafforza con l'allargarsi delle relazioni sociali.

Obiettivi:

- Sperimentare le proprie emozioni in relazione al proprio corpo.
- Saper lavorare in gruppo e interagire con esso.
- Sviluppare le capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti.
- Saper rispettare le regole nel gioco e nella vita comunitaria.
- Sviluppare gradualmente un'autonomia sempre più ampia.
- Sviluppare gradualmente la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità.
- Sviluppare le capacità di attenzione e di concentrazione.

Come premesso, data l'eshaustività del lavoro svolto e della documentazione prodotta, le insegnanti non hanno elaborato una relazione finale, ma in calce al loro libro hanno comunque deciso di apporre quanto segue:

Un commento finale

Ci sono mille modi per commentare un'esperienza: alcuni te-

diosi, altri retorici, taluni solo formali e allora..... un alfabeto di aggettivi per descrivere l'esperienza di quest'anno.

“Affettiva, Bambina, Creativa, Diretta, Emozionante, Formativa, Giocosa, Intenzionale, Ludica, Motoria, Narrativa, Operosa, Partecipe, Qualitativa, Relazionale, Sistematica, Trasferibile, Unica, Vissuta, Zuzzurellonaaaaaaaaa!!!”.

Breve commento ai dati

Ritengo che la parte del progetto elaborato dal gruppo docente presentata in queste pagine sia sufficientemente esaustiva nel rendere conto dei risultati del percorso di formazione effettuato in un anno di lavoro. Mi sembra comunque importante sottolineare la pregnanza dell'esperienza di DMT e del breve percorso laboratoriale con i bambini nell'anno precedente (che, ricordo, si era concluso nel mese di dicembre). Riguardo alla strutturazione delle attività, alla organizzazione del *setting*, ai criteri metodologici, le insegnanti hanno fatto proprio e tradotto (con il mio contributo) il modello della “DMT integrata” esperito personalmente (si veda *infra*, cap. 1.5). Molto elevato risulta il livello di consapevolezza riguardo alle scelte operate in funzione delle loro possibili ricadute (anche in termini organizzativi) e la capacità di trasferire le proprie riflessioni ed i propri apprendimenti nel lavoro con gli alunni e di valorizzare la propria professionalità di “insegnanti di scuola dell'infanzia” tenendo conto, per la programmazione delle attività, anche delle indicazioni contenute negli Orientamenti del 1991.

Sempre ai fini di una valutazione di quanto proposto e per dare un esempio concreto del tipo di lavoro condotto con le insegnanti relativamente alle *work discussion* (cfr. *infra*, cap. 3.2) riporto, ancora, alcuni brani tratti dai protocolli di osservazione elaborati durante il secondo anno di lavoro con i bambini. Ricordo che le insegnanti redigevano il protocollo individualmente subito dopo ogni incontro di laboratorio (se possibile, la mattina stessa, dopo la conclusione della giornata scolastica, o al massimo lo stesso pomerig-

gio a casa propria) mettendo anche in relazione quanto avvenuto con quanto programmato.

È da rilevare che in questi protocolli, relativi al secondo anno di formazione, emergono sempre più chiaramente rispetto al primo anno sia le capacità osservative ed auto-osservative delle insegnanti, sia la capacità di “tollerare il dubbio e l’incertezza”. Poiché il gruppo si è mantenuto invariato per tutto il triennio del progetto, risulta evidente come una tale capacità sia da collegare non solo alla pratica della osservazione diretta partecipe, ma anche ad una crescita di fiducia all’interno del gruppo stesso (che apprende modalità di pensiero non giudicanti), e ad uno sviluppo delle componenti affettive legate alla condivisione di una “esperienza di ricerca” (di cui fa parte anche il formatore-conduttore).

Da una prima lettura si evidenzia anche, in linea di massima, una connotazione positiva di quanto osservato, forse una “gestalt troppo buona”, nell’accezione di Vigna (2002) che potrebbe fare pensare ad un meccanismo difensivo. Risulta però maggiormente comprensibile se si pensa che si tratta di brani scelti dalle stesse insegnanti e da loro inseriti nel volume di documentazione finale, a cura della scuola, insieme al progetto generale, alla programmazione di ogni incontro di laboratorio ed alla valutazione conclusiva²²⁷.

Attraverso una breve analisi emerge, comunque, la capacità di contemplare le proprie ansie e i propri timori (7° incontro trienni), di mettere in discussione le proprie aspettative (18° incontro trienni), di modificare alcune attività programmate se si rivelano inattuabili (7° e 17° incontro trienni), di “lasciarsi stupire” dai bambini (10° incontro trienni, 8° incontro cinquenni) e di accogliere anche le loro proposte (2° incontro cinquenni) e, in genera-

²²⁷ I brani inseriti nella documentazione della scuola sono molti di più (due per ogni incontro di laboratorio per 4 gruppi di bambini...) La selezione è stata effettuata su un tale *corpus* per ragioni etiche: pur avendo a disposizione interi protocolli, si è voluto, infatti, rispettare il desiderio delle insegnanti di rendere pubblica solo *quella parte* delle proprie osservazioni. In ogni caso bisogna ricordare che si tratta di un *work in progress* e, certamente, ancora durante il secondo anno di formazione le insegnanti si trovano in una situazione di apprendimento rispetto alla pratica osservativa proposta.

le la capacità di “sapere osservare”, nonché di saper rivalutare la dimensione affettiva e le relazioni con i bambini e dei bambini tra di loro, ma anche il proprio rapporto con le colleghe (si veda 6° incontro cinquenni, ma anche, trasversalmente, tutti i brani riportati, non solo rispetto ai contenuti ma anche rispetto alle forme linguistiche utilizzate).

Mi sembra opportuno anche notare che si tratta di attività con gruppi numerosi di bambini piccoli ed in condizioni logistiche non ottimali²²⁸, in cui vengono messe in gioco ad altissimi livelli le capacità empatiche e di ascolto, emotive, relazionali e comunicative (anche rispetto alla dimensione non verbale) delle insegnanti “osservatrici partecipi”.

Nota: Qui di seguito sono riportati alcuni brani dei protocolli di osservazione di due insegnanti relativi a due gruppi di bambini provenienti da 4 sezioni diverse. Come è stato detto, il laboratorio prevedeva, infatti, gruppi omogenei per età, in modo tale da consentire alle insegnanti di sperimentare come calibrare le attività in base agli specifici bisogni dei bambini.

Sono state inserite dapprima le osservazioni riguardanti il gruppo dei più piccoli e dopo quelle relative al gruppo dei più grandi.

Gruppo composto da 23 bambini di 3 anni

7° incontro: - Facciamo il girotondo e ci salutiamo come la volta precedente. Chiediamo ai bambini: “Perché siamo qui messi in cerchio?”... Rimango sospesa per un attimo... “Perché oggi c’è il laboratorio” risponde P.... Meno male!

– Drammatizziamo la storia di Clementina la tartaruga. Il tunnel rappresenta la casa, ma A. si rifiuta di entrarvi, ha paura evidentemente, allora la invitiamo a fare un’altra strada e lei accetta subito di continuare il gioco.

²²⁸ Ricordo che gli incontri di laboratorio si tenevano quasi tutti all’interno degli spazi-sezione svuotati da banchi e sedie. A turno veniva usato il salone comune in cui il pavimento veniva rivestito, per l’occasione, da un telo gommato.

– La fase della rielaborazione grafica mi crea qualche problema. Resto sempre perplessa quando vedo gli elaborati dei bambini degli altri gruppi. Lo so che i nostri sono piccoli, tuttavia non riesco a liberarmi da questo senso di insoddisfazione; la chiamerei “sindrome da produzione”.

8° incontro: - Stanchi ci mettiamo per terra disponendoci a coppie, uno disteso supino e l'altro seduto alle sue spalle a sorreggere con le mani la testa del compagno e a muoverla dolcemente.

Osservando le varie coppie resto colpita dall'attenzione reciproca e dalla concentrazione dei bambini e noto che vivono il contatto fisico per esprimere quello che provano.

– Il “gioco della mela”. I bambini mostrano una “intelligenza del corpo” sorprendente: per non far cadere la mela anche i più piccoli si abbracciano, riuscendo così a padroneggiare la pallina con la testa.

10° incontro: - Per me il momento della rappresentazioni grafica è stato il più significativo perché i bambini erano attenti e interessati al colore che si stava preparando con le tempere. Infatti S. ha detto: “È sicuramente rosa!”.

– “C'era anche Clementina”, dice R. mentre rievochiamo la storia del gigante... Proprio lei, che di solito dice sempre “Non lo so!”. Ha continuato: “Clementina è scivolata sulla foglia bagnata”... Magnifico! Ricorda il racconto di tre incontri fa!

17° incontro: - Il secondo gioco è quello dei palloncini: i bambini fanno fatica a tenerli in alto con il fiato; è difficile perché i palloncini sono pesanti. Anche noi non ci riusciamo, allora cambiamo metodo, facciamo mettere per terra sia i palloncini che i bambini, in modo che soffiando li spingano in avanti. Questa volta il gioco è riuscito e i bambini sono soddisfatti.

– La fase della rielaborazione verbale va sempre meglio rispetto a prima, quando il silenzio regnava assoluto. I bambini verbalizzano con più facilità l'esperienza compiuta e fanno considerazioni sulla pesantezza dei palloncini.

18° incontro: È la volta dei tronchi che rotolano. A. e G., che rotolano insieme, prendono un'eccessiva velocità e finiscono con lo sbattere la testa l'uno contro l'altro: A. è indeciso se piangere o meno, poi mi guarda e riprende a rotolare. Gli do le indicazioni necessarie e penso tra me e me che non le rispetterà. E invece no! È titubante ma cerca di allontanarsi dal compagno e anche G. si allontana un po' per non sbattere la testa. Bene, c'è sempre da ricredersi.

20° incontro: Mettiamo il gigante Tontolone per terra e poi invitiamo i bambini a poggiare la testa sul corpo del pupazzo. Tutti ben presto trovano una sistemazione, tranne G. che rimane in disparte. R. la chiama incoraggiandola e le fa un po' di spazio e così anche lei ha potuto poggiare la testa sui piedi di Tontolone. Sicuramente il corpo morbido del gigante doveva procurare una sensazione piacevole, infatti i bambini sono rimasti un bel po' in quella posizione.

Gruppo composto da 25 bambini di 5 anni

1° incontro: Osservo i bambini che rispetto allo scorso anno si muovono più liberamente e mi sento più sicura rispetto a prima. Sono convinta che il comportamento dell'insegnante in questo caso si rifletta sui bambini...

2° incontro: In questo incontro dobbiamo fare il gioco della palla che gira e che dondola. Con la collega ci sediamo per terra insieme ai bambini e per qualche attimo riflettiamo su come poter spiegare questo gioco-esercizio. Avvertiamo che i bambini osservano la nostra incertezza e, infatti, prontamente uno di loro interviene dicendo: "È facile! Facciamo tante capriole". Così tutti quanti lo imitiamo divertendoci.

4° incontro: Mi sento più a mio agio rispetto a prima. Mi stupisco nel vedere i bambini prepararsi per il laboratorio. Infatti li vedo mettersi in fila sistematicamente, senza l'ausilio dei contrasegni e dirigersi entusiasti verso i propri spazi laboratoriali.

6° incontro: Alla fine dell'incontro non mi sento molto soddisfatta del mio lavoro. Perché? Penso proprio di saperlo, mi è mancata la collega di laboratorio con la quale lavoriamo in allegria, ci divertiamo, inventiamo al momento tante cose per venire incontro ai bisogni e alle proposte dei bambini e il tempo vola.

8° incontro: Questa volta la vera scoperta è R. Ha disegnato una faccia e l'ha dipinta di blu. Guardo il disegno insieme alla collega e un po' preoccupate chiediamo spiegazioni al bambino. Lui molto sicuro risponde: "È la faccia del gigante che si guarda nell'acqua blu!". Ci ricordiamo della storia del gigante che si specchia nel lago e restiamo stupite sia dalla inventiva di R. sia dal fatto che noi insegnanti spesso diamo giudizi affrettati.

10° incontro: Lavoriamo con le mani. Una cosa che mi ha colpito in maniera particolare è stato quando abbiamo eseguito il gioco della prova di forza: ho notato che nessuno dei bambini ha prevaricato l'altro, come solitamente fanno quando giocano liberamente in sezione.

* * *

Per quanto riguarda il *terzo anno di formazione* analizzerò brevemente diverse tipologie di dati che presenterò dapprima integralmente nell'ordine in cui sono state raccolte: 1 - la relazione finale del gruppo docente; 2 - le risposte al questionario di valutazione a domande aperte e le risposte date alla *Rating Scale* (scala dei giudizi) relativamente all'esperienza conclusiva di DMT. Non ho utilizzato questionari di valutazione sull'intero percorso di formazione, perché, alla fine dell'anno scolastico gli incontri si sono centrati sull'elaborazione ed interpretazione dei risultati degli alunni in relazione agli obiettivi dei laboratori. Inoltre, ho preferito supportare il gruppo nell'effettuare, liberamente e "dinamicamente", una valutazione conclusiva sul percorso formativo nei tre anni e sulle sue ricadute sul piano personale e su quello professionale, discutendo e riflettendo a partire dalla *restituzione dei risultati* del

questionario relativo al percorso esperienziale e dal confronto con le risposte fornite nel primo anno.

1 - Relazione finale del gruppo docente sul Progetto "I LINGUAGGI DEL CORPO" attuato nell'A.S. 2000-01

Il Progetto Sperimentale "Il corpo e i linguaggi" è nato dall'esigenza di offrire nella scuola dell'infanzia nuove e più ampie possibilità di esperienze significative, finalizzate a promuovere ed a favorire lo sviluppo corporeo, intellettuale, relazionale ed emotivo dei bambini.

Proposto nell'anno scolastico 2000/01 a partire dall'esperienza dei due anni passati, ha privilegiato la pratica psico-corporea e motoria, basata principalmente sul gioco corporeo, in quanto proprio attraverso il corpo il bambino scopre, si relaziona, esplora il mondo che lo circonda.

L'attivazione di spazi laboratoriali ha consentito ai bambini di sentire "il laboratorio" come spazio "speciale" e, nello stesso tempo, di vivere meglio anche lo spazio scolastico; inoltre ha permesso sia al bambino senza particolari problemi che al bambino in situazione di handicap, di vivere le esperienze motorie e cinestesiche in modo attivo e partecipe, in situazione di benessere psico-fisico.

Il Progetto è stato articolato attraverso un metodo di lavoro stimolante, creativo, gioioso, gratificante, coinvolgente, all'interno di una didattica attiva, flessibile, non giudicante, trasversale.

Nucleo centrale del processo didattico è stata la valorizzazione e l'integrazione della persona. I bambini in situazioni di handicap, opportunamente sollecitati, guidati e sostenuti dalle insegnanti, si sono integrati pienamente nel gruppo di appartenenza, partecipando attivamente e divertendosi molto.

Abbiamo osservato che ogni bambino "ascoltato e valorizzato", impara a conoscere le proprie capacità e i propri limiti, riesce ad esprimere le proprie emozioni, costruisce relazioni positive con gli altri; conseguentemente, un contesto accogliente, libero da giu-

dizi e valutazioni sviluppa positivamente il processo di crescita della personalità.

Sono stati formati quattro gruppi laboratoriali omogenei per età, guidati rispettivamente da due insegnanti.

Il Progetto prevedeva due incontri settimanali della durata di due ore circa; come cornice di inizio, ogni bambino indossava una maglietta di colore diverso in base al gruppo di appartenenza (giallo - rosso - verde - blu) e cantando insieme al suo gruppo una breve canzoncina, seguiva il proprio percorso colorato che lo conduceva all'interno dello spazio laboratoriale.

Le attività sono state caratterizzate da una precisa ritualità, in modo da “agganciare” un incontro all'altro: presentazione di ciascuno all'interno del gruppo e riconnessione con l'incontro precedente da parte delle insegnanti, riscaldamento, crescita di energia, rilassamento e infine rappresentazione grafica e rievocazione verbale, per avere la possibilità di rielaborare e riflettere sull'esperienza vissuta.

Le insegnanti hanno svolto il ruolo di “facilitatori-guida” e di osservatori partecipi all'interno del gruppo, attente non tanto al risultato finale prodotto dai bambini, quanto ai loro comportamenti di gioia, di soddisfazione, di divertimento, oppure di noia, paura, disagio nel partecipare alle attività. Utilizzare il corpo come canale espressivo, ha favorito nei gruppi laboratoriali il crearsi di un clima nuovo, di un contesto che ha arricchito l'esperienza personale di tutti i soggetti, abbattendo le difficoltà espressive e comunicative.

Il potenziare il processo di valorizzazione del sé, ha reso gradualmente i bambini consapevoli di “saper fare e creare” nonché delle loro possibilità e dei loro limiti. “Mi sono divertito”, “mi è piaciuto”, “sono stato bene”,, queste sono soltanto alcune delle considerazioni che i bambini riferivano a conclusione di una esperienza laboratoriale.

Attraverso esperienze di lavoro a coppie o in piccolo gruppo hanno imparato a considerare “l'altro”, i punti di vista altrui, a rispettare regole e ruoli di ciascuno, a mettere in atto strategie di tipo cooperativo per giungere insieme alla realizzazione di un lavoro

comune. Così, se inizialmente alcuni bambini erano più restii a partecipare attivamente alle varie attività, gradualmente si è creato un clima sociale diverso, in cui si sono manifestati comportamenti di aiuto reciproco, di espressione affettiva e di condivisione.

Tali risultati sono stati raggiunti in quanto le strategie utilizzate hanno dato modo ai bambini di partecipare alle attività in maniera propositiva, nel rispetto dei loro ritmi e delle loro esigenze, prevedendo momenti di lavoro individuale, di coppia e di gruppo, creando una vera e propria circolarità e interazione tra la sfera affettiva, cognitiva, sociale dei bambini e tra le figure-guida di riferimento.

Questa esperienza ha accompagnato i bambini in avvincenti viaggi educativi, portandoli alla scoperta di ambienti diversi, stimolando l'ascolto di sé, le proprie potenzialità creative, la curiosità e il desiderio di apprendere.

La proposta del Progetto alla luce dell'anno passato, ha indotto le insegnanti ad effettuare alcune modifiche sulla base delle esperienze già fatte e delle riflessioni condotte (che hanno permesso di rilevare le attività e le modalità di proposta più significative e più gratificanti per i bambini). Le variazioni attuate hanno avuto anche lo scopo di apportare una certa dose di "novità" per chi era stato presente lo scorso anno. In questo modo si è garantito un contesto stimolante e piacevole, un'occasione di crescita per tutti.

Stessa esigenza è stata avvertita nella presentazione di "personaggi-stimolo" che hanno attivato la fantasia dei bambini nell'invenzione di avvincenti storie illustrate, la cui elaborazione ha prodotto, come realizzazione finale, un libro, frutto di un lavoro comune, all'interno di ogni gruppo laboratoriale.

Sono state utilizzate diverse tecniche espressive: dal disegno alla pittura, dal *collage* alla creazione plastica tridimensionale. I materiali usati sono stati molti e vari: giornali, carta, cartone, plastica, lana, stoffa, tempere, colla, pennelli, argilla, pasta di sale, ecc. ...

Le insegnanti, attraverso l'osservazione diretta partecipe, hanno redatto per ogni incontro, un protocollo di osservazione e hanno documentato buona parte degli incontri servendosi del mezzo fotografico.

Ai fini di un'attenta analisi e di una valutazione iniziale e finale, le insegnanti hanno predisposto e somministrato alcune prove di verifica (T.C.R. - ROYER - T.P.V.).

Alla fine dell'anno scolastico, si è aperta al pubblico la mostra dei prodotti realizzati che ha riscosso ampia partecipazione, larghi consensi e piena soddisfazione da parte delle famiglie e che ha stimolato curiosità ed interesse nei colleghi della scuola elementare.

... E per finire ...

Il confronto e la comune riflessione da parte delle insegnanti sul percorso didattico, ha dato vita ad un pensiero:

“la ricchezza dell'unicità del gruppo sta nella diversità dei suoi membri ... il gruppo sviluppa tante piccole potenzialità, supera via via le difficoltà che incontra, gioisce insieme nel mietere successi ...”.

Le insegnanti della scuola materna statale a tempo normale

2 - Alla fine della seconda esperienza di formazione attraverso la DMT²²⁹ a distanza di quasi due anni dalla prima, ho proposto alle insegnanti un questionario composto da dieci domande aperte che richiedeva una riflessione sulla ricaduta del percorso svolto sul piano personale e professionale, sondava la soddisfazione delle aspettative, sollecitava l'individuazione di nuovi bisogni formativi e raccoglieva proposte per il futuro.

Insieme al questionario ho fatto compilare una *Rating Scale* (scala dei giudizi), composta da 9 affermazioni e quattro livelli di apprezzamento (è stato eliminato quello centrale per la scarsa significatività che spesso assume) relativamente allo stesso percorso esperienziale.

Riporto qui di seguito dapprima le domande del questionario e la *Rating Scale*; quindi le risposte al questionario di ciascuna delle partecipanti, trascritte secondo lo stesso ordine per ogni domanda, in modo da rendere possibile anche una lettura “verticale” attraverso l'interconnessione delle risposte date da ogni insegnante.

²²⁹ Per quanto riguarda i contenuti del percorso esperienziale, si rimanda al progetto da me proposto per il terzo anno e riportato nel paragrafo precedente.

te; inserisco infine un grafico ad istogrammi che mostra la scala dei giudizi dati a ciascuna affermazione della *Rating Scale*.

Questionario di valutazione del Percorso Esperenziale di DMT (III livello) A.S. 2000/2001

**Si ricorda che il percorso esperenziale è stato proposto a conclusione dell'anno scolastico, come ultimo momento formativo*

- 1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?
- 2) Perché?
- 3) In cosa ritieni che il corso seguito ti sia servito di più?
- 4) Ritieni che il corso ti abbia aperto nuove prospettive, e se sì, quali?
- 5) Cosa ti è risultato più difficile e perché?
- 6) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano pedagogico-didattico, e se sì in che termini?
- 7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?
- 8) Sono state soddisfatte alcune tue aspettative non esplicitate? Quali? In che modo?
- 9) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
- 10) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune “parole chiave” del corso

Risposte al Questionario di valutazione del Percorso Esperenziale di DMT (III livello) A.S. 2000/2001

N.B. **Le partecipanti all'incontro di valutazione erano in tutto 9.*

1) Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?

La segmentazione corporea: il prendere coscienza e il mettere in azione le varie parti del corpo singolarmente

La dimensione gruppale
L'aspetto psico-corporeo, motorio ed emozionale
Relazione tra i partecipanti; ascolto del proprio corpo; rilassamento

I giochi di presentazione/relazione e quelli più legati all'espressione corporea

Riportare sul piano grafico le sensazioni vissute

L'aspetto relazionale

Le esperienze di gruppo con diversi esercizi

L'aspetto della sincronia tra corpo e musica

2) Perché?

Penso che spesso non si faccia attenzione a ciò

Per l'importanza che viene data alla dimensione relazionale

Attraverso la migliore conoscenza del mio corpo ho acquistato più fiducia in me stessa

Mi sono abbandonata (anche se non sempre come volevo) alle emozioni ed ho cercato di "ascoltare" il mio corpo

Trovo interessante e coinvolgente l'esplorazione delle possibilità espressive legate al corpo

Perché porta a riflettere e a ripercorrere mentalmente le attività eseguite

Ha consolidato il rapporto interpersonale

Mi sono sentita a mio agio

Mi piace moltissimo muovermi con un sottofondo musicale ed adattare il mio corpo alla musica nelle diverse situazioni

3) In cosa ritieni che il corso seguito ti sia servito di più?

Arricchisce la mia esperienza professionale

Ad una mia maggiore attenzione sul versante psico-corporeo

Ad ampliare la mia possibilità di esperienze didattiche, ad avere più fiducia in me stessa e negli altri e a confrontarmi

A conoscere le mie emozioni, a rafforzare ancora di più il legame che avevo con le mie colleghe

Credo che mi abbia dato il metro di misurazione della conoscenza/sicurezza rispetto al mio corpo

A conoscere il corpo nella sua totalità, nelle sue segmentazioni e a vivere le relative sensazioni

Mi ha permesso di arricchire le conoscenze nel campo specifico

A conoscere principalmente me stessa e poi a conoscere gli altri

Per entrare in contatto con me stessa e con gli altri

4) Ritieni che il corso ti abbia aperto nuove prospettive, e se sì, quali?

Penso che curerò molto di più di quanto faccio adesso il mio corpo coccolandomi

Sì

Sì, vedi sopra

Sì

Sì nel considerare l'importanza del non verbale nella comunicazione

Credo che in futuro darò più ascolto e più attenzione a ciò che il mio corpo mi suggerisce

Una maggiore capacità di inventare- creare - immaginare con il corpo

Sì rispetto al gruppo

/ (non risponde)

5) Cosa ti è risultato più difficile e perché?

I giochi di "scontro" in cui sento una eccessiva energia

Abbandonare, talora, una sensazione di rigidità mentale e corporea

Il "mettermi in mostra" nel gruppo in determinate attività

Nonostante ci conoscessimo, a volte mi imbarazzava il momento del saluto abbinato al gesto

L'abbandono e la concentrazione costante nelle attività di rilassamento

Eseguire taluni esercizi in cui sono coinvolte parti "pigre" del mio corpo

Mettermi in gioco in prima persona

Quando si doveva rielaborare attraverso il disegno, perché non lo so fare

Stare molto tempo distesa supina perché mi venivano le vertigini

6) Ritieni che gli argomenti affrontati possano avere per te una ricaduta sul piano pedagogico-didattico, e se sì in che termini?

Sì, lavorando con i bambini di scuola materna potrò servirmi, traducendoli, di alcuni giochi fatti

Sì, nuovi spunti di riflessione circa il metodo di lavoro

Naturalmente sì; vorrei sentirmi all'altezza di riproporre e di riuscire ad esternare le emozioni e le esperienze vissute ai bambini

Vorrei provare a "far sentire" il proprio corpo anche ai bambini, non solo a livello superficiale come avviene spesso nei laboratori; suscitare emozioni e far scoprire "l'altro diverso da sé"

Sicuramente ritengo che la formazione esperienziale crei una rete di significati che possono essere trasferiti e riadattati nella pratica didattica, soprattutto in termini di ascolto nella relazione docente/discente

È un'esperienza che, nella sua totalità, può avere una forte ricaduta sul piano metodologico-didattico

Possono permettermi di migliorare il mio metodo di lavoro e arricchire le mie competenze

Soprattutto sul mio metodo di lavoro

Sì possono sperimentare alcune tecniche di rilassamento con i bambini; si può utilizzare in un modo diverso la musica e il movimento

7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?

Sì, perché è stato diverso da come pensavo e da come mi ricordavo

Sì.

Abbastanza.

Molto

Le mie aspettative rispetto al corso si possono definire soddisfatte, anche se ritengo che si potrebbe avere un maggior ascolto di se stessi in condizioni staccate da quelle lavorative

Le mie aspettative sono state del tutto soddisfatte
Sì, molto
Sì del tutto
Sì

8) Sono state soddisfatte alcune tue aspettative non esplicitate? Quali? In che modo?

L'approccio danza-corpo: pensavo che fosse più "tecnico" ed è invece molto "naturale"

Non so.

///// (5 non rispondono)

Conoscere nuove tecniche di rilassamento

Saper osservare e capire il movimento

9) Che cosa, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?

Le connessioni "danza-corpo" nei termini proposti dalla conduttrice

Affinare ed esperire le mie capacità espressive attraverso la gestualità, il corpo, la grafica

Il rilassamento

Il rilassamento, le modalità di verifica

Mi piacerebbe approfondire la parte più propriamente legata alla danza e dunque al movimento, come dimensione emozionale ed espressiva

La fase del rilassamento; la relazione musica-corpo; la rielaborazione grafica

Approfondire la conoscenza del rilassamento

Il rilassamento

I massaggi a coppia

10) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune "parole chiave" del corso

Pelle; articolazione; spazio; peso; avanti; dietro; sopra; sotto; colonna vertebrale; etc.

Emozioni, relazione, immagini, sensazioni, accoglienza, metodo, peso, spazio

Pesante-leggero; lento-veloce; libero-trattenuto; avanti- indietro; emozioni

Pesante-leggero; pressione; lento-veloce; spazio; vicino-lontano; respirazione; rilassamento; immagini; colore; linee; movimento

Peso/leggerezza; giunture; colonna vertebrale; immaginare; abbandono

Pesante/leggero; pelle; lento/veloce; piano/forte; creatività
Corpo, pelle, muscoli, scheletro; leggero-pesante; movimento; rilassamento; massaggio; relazione

“Estremità”-“centro”, “pelle”, relazione, gruppo

Silenzio, musica, ritmo; articolazioni; baricentro; pesante-leggero

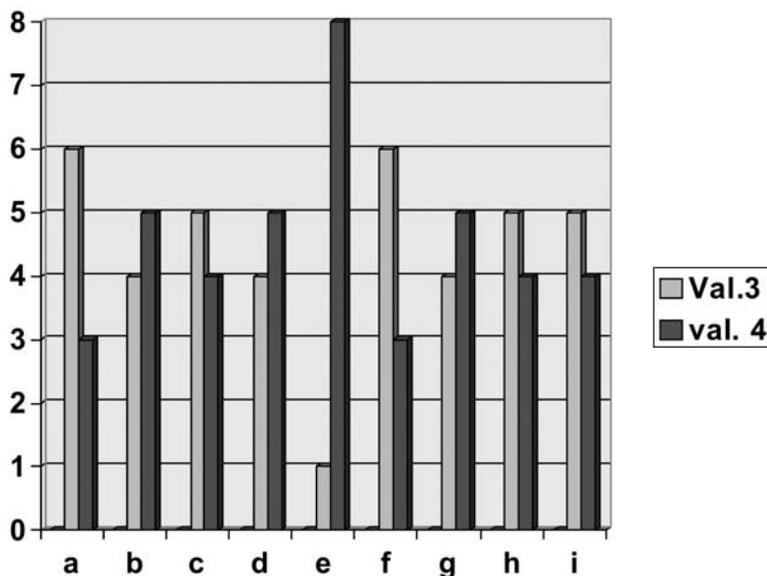
RATING SCALE

Per ogni proposizione barrate il numero che esprime il vostro giudizio

SCALA DEI GIUDIZI 1 = NON SONO AFFATTO D'ACCORDO
 2 = NON SONO D'ACCORDO
 3 = SONO D'ACCORDO
 4 = SONO COMPLETAMENTE D'ACCORDO

a) Gli argomenti del laboratorio mi sono sembrati d'interesse per le mie future attività professionali	1	2	3	4
b) Il metodo di lavoro usato ha favorito la mia partecipazione attiva	1	2	3	4
c) Il metodo di lavoro mi sembra valido	1	2	3	4
d) Il clima del corso è stato positivo	1	2	3	4
e) L'atteggiamento del conduttore ha favorito il mio coinvolgimento	1	2	3	4
f) Il corso mi ha consentito di aumentare le mie conoscenze	1	2	3	4
g) Il corso mi ha stimolato a riflettere sui metodi di lavoro	1	2	3	4
h) Il corso ha favorito una mia maggiore attenzione alla dimensione psico-corporea	1	2	3	4
i) Il corso mi ha motivato ad una maggiore attenzione sui problemi dei bambini	1	2	3	4

Grafico delle risposte delle insegnanti alla Rating scale (a.s. 2000-01. Tot. partecipanti n.9)



Breve commento ai dati

Dalla relazione finale delle insegnanti dopo il terzo anno di formazione e di attuazione dei laboratori con i bambini, emerge una sempre maggiore sicurezza e fiducia in se stesse e nella propria professionalità (connesse ad una sempre maggiore autonomia) ed una rafforzata capacità di “deutero apprendimento”. Si evidenzia una chiara consapevolezza relativamente al percorso compiuto e ai cambiamenti attuati nel proprio progetto laboratoriale (sulla base delle riflessioni sull’esperienza già fatta) e relativamente alle modalità di connessione tra “dato e nuovo” in funzione degli obiettivi da raggiungere. Si ritrova un’accreciuta attenzione alle specificità ed ai bisogni di ciascun bambino e in questo senso, per la prima volta, anche espliciti riferimenti agli alunni in situazione di handicap. Notevole importanza viene data all’osservazione, alla valuta-

zione e alla comunicazione all'esterno di quanto realizzato. Viene inoltre valorizzato il gruppo di lavoro, sia dal punto di vista della ricchezza dei suoi "prodotti", sia dal punto di vista psicodinamico e affettivo-relazionale.

Tale sicurezza e tale consapevolezza emergono anche dalle risposte al questionario relativo al secondo percorso esperienziale di DMT effettuato dopo la conclusione dell'anno scolastico in cui, rispetto alla prima esperienza, le insegnanti:

- esprimono una maggiore attenzione alla dimensione relazionale e di gruppo e alle specificità del linguaggio espressivo corporeo;
- sottolineano l'acquisizione di una maggiore fiducia in se stesse e nelle proprie capacità espressive e la comprensione delle interconnessioni tra mente, corpo, movimento, emozioni;

- appaiono consapevoli della funzione dei processi di simbolizzazione (passaggio dall'esplorazione ed espressione motoria alla espressione grafico-pittorica o plastica, all'espressione verbale)

- mostrano la gioia e il piacere di muoversi liberamente, di esprimersi e comunicare con il corpo, di "creare nello spazio".

Le difficoltà principali sono ancora legate al "lasciarsi andare" e all'imbarazzo nell'esporsi in alcune occasioni, nonostante venga sottolineato l'ormai forte legame tra colleghe; è evidente in questo senso che due brevi esperienze a distanza di due anni, per quanto intense e significative, non sono sufficienti per acquisire la "padronanza" di una modalità espressiva così poco usata consapevolmente ed intenzionalmente all'interno della nostra cultura.

A tutte le insegnanti appare evidente (anche alla luce dei laboratori già proposti) la trasferibilità nel lavoro con i bambini di quanto esperito rispetto alla qualità dell'ascolto, del contatto, della comunicazione, della relazione; viene sottolineata inoltre la ricaduta di quanto appreso, in termini migliorativi, sulle metodologie di lavoro.

Accanto ad una soddisfazione delle aspettative, viene espresso il bisogno di approfondire le conoscenze relativamente al rilassamento e alle sue funzioni (a partire dalla propria esperienza, ma anche in seguito all'esperienza con i bambini) ed alla danza nelle sue peculiarità creative ed artistico-espressive.

Le parole-chiave riportate, ancora una volta, appaiono adeguate al percorso compiuto e congruenti con i contenuti e le finalità espressi nel progetto (si veda in proposito il progetto da me presentato per il terzo anno di formazione nel paragrafo precedente).

Riguardo alla *Rating Scale*, non vi è alcuna risposta di tipo negativo (nessun valore 1 e nessun valore 2) e si evidenzia quindi un accordo generalizzato su tutte le 9 affermazioni. Mi sembra comunque significativo che l'affermazione che raggiunge il massimo grado di accordo, con ben otto risposte "4" su nove, sia la "e" che così recita: "l'atteggiamento del conduttore ha favorito la mia partecipazione attiva". Le altre tre affermazioni che hanno ricevuto una maggioranza di risposte "4" (cinque su nove) si riferiscono al fatto che il metodo di lavoro abbia favorito la propria partecipazione attiva, alla positività del clima del corso, ed al fatto che il corso abbia stimolato la riflessione sul proprio metodo di lavoro.

Per concludere le riflessioni rispetto alla valutazione dell'intervento nel suo complesso, vorrei rilevare la ricaduta positiva che i laboratori guidati dalle insegnanti hanno avuto sullo sviluppo e sugli apprendimenti dei bambini. Anche se non è possibile riportare i dati relativi ai risultati degli alunni nel corso dei tre anni²³⁰, per esplicitare le scelte effettuate presenterò comunque nel dettaglio i test utilizzati dalle insegnanti nei diversi anni scolastici.

I TEST UTILIZZATI CON I BAMBINI

Primo anno di formazione (A.S. 1998/99)

Test dei Concetti di Relazione spaziale e temporale (N. Edmonston, N. L. Thane, TCR, Test of Relational Concepts)

²³⁰ I dati sono numerosissimi perché, raccolti in ingresso e in uscita, riguardano oltre 100 bambini per ogni anno scolastico. Se si vuole considerare anche la dimensione qualitativa, sarebbe inoltre necessario riportare gran parte delle osservazioni puntuali condotte *in itinere* da ogni insegnante sia rispetto ai singoli alunni, sia al gruppo nel laboratorio (anche in termini di dinamiche emotive e socio-relazionali).

È un test che ha come obiettivo la rilevazione di alcune abilità linguistiche di *comprensione* dei principali “concetti di relazione”, in particolar modo di quelli che si riferiscono alle relazioni spaziali, temporali, di dimensione e di quantità. Il test valuta quindi la competenza verbale *ricettiva* e comprende una lista di 56 espressioni verbali organizzate, ove possibile, in concetti polari opposti (ad es. *sopra-sotto, basso-alto, prima-dopo*, etc.), per una maggiore garanzia di reale comprensione.

Secondo anno di formazione (A.S. 1999-2000)

Oltre al **TCR** (vedi anno precedente) sono stati proposti a tutti i bambini:

Test della figura umana (Royer J., *La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana*)

È considerato uno strumento di misura sia dell’**abilità intellettuale generale** sia della **personalità dei bambini**, in base alla prospettiva teorica secondo cui il disegno della figura umana è da un lato una forma di espressione cognitiva che ha come funzione psicologica soggiacente la capacità di formare concetti astratti (cioè l’abilità di cogliere somiglianze e differenze e l’abilità di generalizzare), dall’altro un’attività proiettiva che coinvolge fattori legati all’affettività ed alla socializzazione del bambino.

Test di Percezione Visiva e integrazione visuo-motoria (D. Hamill, N. Pearson, J. Voress, *TPV*)

Aree sondate (Subtest):

Coordinazione occhio-mano

Posizione nello spazio

Copiatura/riproduzione

Figura/sfondo

Rapporti spaziali

Completamento di figura

Velocità visuo-motoria

Costanza della forma.

Ai bambini che in ogni sezione manifestavano difficoltà linguistico- espressive è stato, inoltre, proposto il

Test di Valutazione del Linguaggio, livello prescolare (C. Cianchetti, G. Sannio Fancello, TVL)

È uno strumento che consente un esame plurisetoriale del linguaggio dei bambini dai 30 ai 71 mesi ed una valutazione del suo livello evolutivo complessivo. I parametri presi in considerazione dal test sono:

Comprensione di parole e frasi

Ripetizione di frasi

Denominazione

Produzione spontanea su tema (all'interno della quale vengono valutati: la correttezza fonologica e la correttezza morfosintattica; la costruzione della frase; la lunghezza media dell'enunciato).

Terzo anno di formazione (A.S. 2000-01)

Come si è detto, le insegnanti hanno attuato autonomamente un progetto laboratoriale, riprendendo quello proposto l'anno precedente, ed apportandovi alcune modifiche alla luce dell'esperienza fatta.

Il minore "sforzo ideativo ed organizzativo" ha permesso al gruppo docente di calibrare meglio le attività in funzione degli alunni in situazione di handicap, di concentrare l'attenzione sulla osservazione dei bambini, sull'auto-osservazione e sulle metodologie di lavoro.

Sono stati somministrati gli stessi test dell'anno precedente, escluso quello di valutazione del linguaggio che è stato sostituito, sulla base del progetto educativo annuale, dal "Protocollo Stella", una griglia di osservazione relativa allo sviluppo delle competenze di lettura e di scrittura precedenti all'acquisizione del codice alfabetico, secondo un'ottica socio costruttivista (cfr. Stella, Pippo, 1992).

CONCLUSIONI

I percorsi per la formazione dei formatori (futuri o in servizio) descritti in queste pagine hanno chiamato in causa una molteplicità di ambiti conoscitivi quali: l'epistemologia della complessità e l'approccio eco-sistemico, la riflessione psicopedagogica sulla formazione, il rapporto tra insegnamento e apprendimento, la comunicazione, le dinamiche relazionali, il gruppo di lavoro, l'intervento organizzativo, la valutazione, insieme alla DMT e ai suoi presupposti teorici, metodologici, formativi. Si è trattato di mettere in gioco una pluralità di saperi in sinergia tra di loro... Ritengo che ciò sia necessario quando si pensa ad interventi relativi a sistemi complessi in cui operano esseri umani. Sono però consapevole che è comunque inevitabile operare una "riduzione" ricorrendo ad un processo decisionale, sia riguardo all'intervento da compiere che alla raccolta ed alla lettura dei dati: "l'aumento della luce è al tempo stesso aumento dell'ombra: il vero progresso si verifica allorché la conoscenza prende coscienza dell'ignoranza che essa arreca" (Morin, 1982, p. 110). La complessità considerata comporta una notevole difficoltà nella spiegazione di ciò che si è fatto e di ciò che si è raggiunto, dovendo contemplare le contraddizioni, l'incertezza, l'aleatorietà²³¹; in questo

²³¹ "L'incertezza, l'indeterminazione, l'aleatorio, le contraddizioni appaiono non come da eliminare con la spiegazione, ma come ingredienti ineliminabili della nostra concezione/percezione del reale, e l'elaborazione di un principio di complessità richiede che tutti questi ingredienti, i quali disturbavano il principio di spiegazione semplicificante, alimentino ormai la spiegazione complessa" (MORIN, 1986, p. 142).

senso il ricercatore si assume in prima persona la responsabilità delle proprie scelte, facendo propria la “dimensione etica” del processo di ricerca (Morin, 1982; 1986) e abbandonando ogni idea di “determinismo” e di “controllo” in senso forte; come sottolinea Morin (1986, p. 111) “La coscienza di questo limite è uno dei più grandi progressi concepibili nella nostra conoscenza, ormai in grado di lavorare col disordine, con l’alea, e di introdurre l’autoriflessione, cioè la ricerca dell’autoconoscenza”.

È inoltre da rilevare che un percorso formativo, così come un percorso di ricerca, trasforma anche il formatore/ricercatore che lo compie perché egli è all’interno di ciò che attiva e, in un processo circolare di valutazione e riflessione a partire dall’esperienza, viene coinvolto come persona. Nell’ambito specifico delle scienze umane, la trasformazione avviene non solo sul piano delle conoscenze o, più in profondità, della cornice epistemologica, ma anche sul piano della persona nella sua interezza, poiché inevitabilmente ci si modifica nell’incontro con gli altri, nello stesso tempo interlocutori attivi e destinatari del nostro lavoro.

Proverò quindi ad elencare quello che mi sembra di avere imparato, non per autocompiacimento o per esibizionismo, ma per compiere un’ulteriore riflessione sulla dimensione della ricerca a partire da me: sarà un lungo elenco e non sarà certo esaustivo e in ogni caso nascerà, naturalmente, dalle mie percezioni e dal mio punto di vista. Sottolineo che si tratta di apprendimenti “trasferibili” (connessi non soltanto a specifici contesti di intervento) in quanto si connotano ad un metalivello come “competenze acquisite”.

Ritengo che le esperienze di formazione riportate in queste pagine siano servite a:

- accrescere la capacità ad accettare la sospensione, il dubbio e l’incertezza;
- esercitarmi nel “non giudicare” ed accogliere quanto viene portato dalle persone come testimonianza della loro soggettività e specificità “nel qui ed ora” e come risorsa con cui interagire;
- accrescere la capacità di negoziare e di “progettare un in-

tervento formativo/organizzativo a lungo termine”, ipotizzando le conseguenze di scelte e azioni;

– imparare a non pensare di potere controllare-determinare l’andamento di un percorso soltanto in base ai miei desideri/aspettative (cioè a non affezionarmi troppo a ciò che ho “costruito” necessariamente in astratto)²³² ma a dover mediare con altri soggetti attivi, all’interno di uno specifico contesto e di una dimensione processuale e, aggiungerei, imparare a tollerare la frustrazione che da questo deriva;

– sviluppare la capacità di sintonizzarmi sui bisogni dei soggetti, del gruppo e dell’istituzione coinvolti ed ai loro cambiamenti nel corso del tempo;

– avere fiducia nelle potenzialità e nelle risorse delle persone e dei sistemi organizzativi ed individuare e imparare ad utilizzare strategie e metodologie per la loro promozione;

– accogliere flessibilmente e utilizzare in termini di “arricchimento” accadimenti non del tutto previsti e /o difficoltà, “intoppi” nel percorso (derivanti dall’esperienza stessa o da variabili intervenienti dall’esterno);

– imparare a dare spazio alla soggettività di ognuno e a far sì che ciò accada anche a livello di gruppo di lavoro;

– sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto a me stessa, alle mie specificità, preferenze, principali difficoltà;

– esercitare la mia creatività, esplorare e conoscere modalità

²³² Il nostro attaccamento alle ipotesi da noi formulate ha alla base ragioni sia di tipo psicologico che di tipo cognitivo: da un lato, infatti, risulta difficile abbandonare “costrutti” che in qualche modo sentiamo che ci appartengono e ci rappresentano anche dal punto di vista identitario; d’altro canto i nostri processi cognitivi sono strutturati in modo “contrastivo”, per poter registrare e rappresentare sia “l’ordine del mondo”, le ripetizioni e le ridondanze, sia il disordine e l’imprevedibilità. Ciò comporta, come sottolinea BRUNER (1992, pp. 134-135), che si tenda a dare per scontato che il mondo si presenti sempre in modo molto simile a quello che ci si aspetta e che, se si formula un’ipotesi abbastanza convincente (ma sbagliata), è difficile liberarsene. Se ci spostiamo da una prospettiva individuale ad una prospettiva sociale, l’attaccamento a determinate ipotesi e paradigmi ha, inoltre, profonde ragioni storico-culturali, legate anche alle dinamiche di potere (Cfr. FEYERBEND, 1979; KUHN, 1970).

espressive e comunicative diverse dalle mie attraverso l'espressività e la creatività degli altri;

– individuare che cosa è più efficace nell'ambito della DMT in un processo formativo e ipotizzarne le ragioni a partire dalle osservazioni compiute e dai dati raccolti.

Vorrei concludere mettendo in evidenza quelle che mi appaiono come peculiarità della DMT all'interno di un percorso formativo: rispetto ad altri "dispositivi", ho potuto rilevare che essa attiva una maggiore velocità negli apprendimenti e nei cambiamenti di prospettiva sia a livello personale che professionale. Ritengo che ciò sia connesso al fatto che coinvolge una molteplicità di piani (emotivo, affettivo, immaginativo, cognitivo, creativo, relazionale, comunicativo, estetico, etc.) e che dà modo di interrelarli simultaneamente. È come se attivasse una serie di *insight* attraverso il ricorso alla dimensione psico-corporea e motoria e parallelamente a quella estetico-artistica: i partecipanti all'esperienza formativa di DMT entrano in contatto con se stessi e tra di loro a livello profondo (e, in prima istanza, non mediato dal piano intellettuale) e condividono il piacere di immaginare e "dare forma" a qualcosa che li rappresenta ma anche che li trascende. L'immediatezza dell'esperienza e la "motivazione" a mettersi in gioco sono quindi connesse anche al piacere estetico (sia in termini di creazione artistica che di fruizione) rispetto a se stessi, agli altri, al gruppo, e sono amplificati dal fatto che si tratta di realizzare una "forma artistica" col proprio corpo e con il proprio movimento in relazione a quello degli altri; ciò comporta inoltre un maggiore piacere nella condivisione e quindi facilita i processi di integrazione del gruppo, promuovendo sul piano professionale, la dimensione del "gruppo di lavoro" (cfr. Muti, 1986; Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

Dal punto di vista neurobiologico, è possibile ipotizzare che gli *insight* che si verificano grazie ad un'esperienza di DMT siano veicolati dalla qualità dell'esperienza stessa che intensifica l'interazione tra emisfero destro ed emisfero sinistro del cervello (cfr. Bruner, 1986, 1992; Mills e Crowley, 1986; Erickson e Rossi, 1976):

si tratta infatti di un' esplorazione corporea, sensoriale, emotiva, immaginativa, che attraverso la “sistematizzazione simbolico-narrativa” e l'elaborazione e comprensione cognitiva, coinvolge simultaneamente i livelli consci ed inconsci della mente in un processo circolare e ricorsivo. Da ciò derivano, a mio parere, la dinamicità e la fluidità di quanto accade durante il percorso, e la possibilità/facilità di cambiamento e di apprendimento di coloro che tale percorso seguono.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1991), *Nuovi Orientamenti per la scuola materna statale*, La Scuola, Brescia.
- 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.
- AGOSTA F. (1987), "Note sul concetto di gruppaltà interna", in Napolitani, op. cit., pp. 270-276.
- AMMANNITI M., STERN D., a cura di (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- ANDREANI O., a cura di (1979), *Processi di insegnamento-apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- ANZIEU D. (1976), *Il gruppo e l'inconscio*, trad. it. Borla, Roma, 1978.
- 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.
- ARCIDIACONO C., GELLI B., PUTTON A., a cura di (1996), *Empowerment sociale*, Franco Angeli, Milano.
- ARFELLI GALLI A., ZUCKOWSKY A. (1979), "Addestramento alla riflessione verbale di studenti universitari", in Andreani (a cura di), op. cit., pp. 159-181.
- ARGENTON A. (1996), *Arte e cognizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- ARGYLE M. (1978), *Il corpo e il suo linguaggio*, trad. it. Zanichelli, Bologna, 1986.
- ARGYRIS C., SCHÖN D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Cambridge, Mass.
- ARNHEIM R. (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, trad. it. Einaudi, Torino, 1969.
- AUCOUTURIER (2005), *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 2005.

- BALDINI E., MORONI F., ROTONDI M. (1995), *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano.
- BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- BATESON G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Adelphi, Milano, 1984.
- BECCHI E., BONDIOLI A., a cura di (1997), *Valutare e valutarsi*, Junior, Bergamo.
- BECCHI E., VERTECCHI B., a cura di (1992), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- 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.
- BELFIORE M., COLLI L. M., a cura di (1998), *Dall'esprimere al comunicare*, Quaderni di Art Therapy Italiana, 2, Pitagora Editrice, Bologna.
- BELLIA V. (2000), *Danzare le origini*, Ed. Scientifiche Magi, Roma.
- BELLIA V. (2001), *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzaterapia*, Franco Angeli, Milano.
- BENASAYAG M., SCHMIT G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 2005.
- BENZON R. (1969), *Manuale di Musicoterapia*, trad. it. Borla, Roma, 1988.
- BENTIVOGLIO L. (1985), *La danza contemporanea*, Longanesi, Milano.
- BERTALANFFY L. VON (1967), *Teoria Generale dei Sistemi*, trad. it. ILI, Milano, 1968.
- BERTOLOTI A. M., FORTI D., VARCHETTA G. (1990), *L'approccio socio-analitico allo sviluppo delle Organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- 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, op. cit., pp. 90-96.
- BION W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1971.
- BION W. R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Armando, Roma, 1972.
- BION W. R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, trad. it. Armando, Roma, 1973.
- BLANDINO G., GRANIERI B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.
- BLOOM K. (2006), *The embodied self*, Karnac, London.
- BOCCHI G., CERUTI M., a cura di (1985), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- BONAMINO V., IACCARINO B., a cura di (1984), *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BONDIOLI A. (1993), "Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna" in Insegnamenti Pedagogici del Dip. di Filosofia dell'Univ. di Pavia, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 1-16.
- BONDIOLI A. (1999), *Gioco ed educazione*, Franco Angeli, Milano.

- BONDIOLI A. (2004), "Valutare" in Bondioli, Ferrari, a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Bergamo, pp. 11-58.
- BONDIOLI A., a cura di (2006), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Junior, Bergamo.
- BONDIOLI A., GHEDINI P. O., a cura di (2000), *La qualità negoziata*, Junior, Bergamo.
- BONDIOLI A., FERRARI M., a cura di (2004), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- BRUNER J. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Bari, 1988.
- BRUNER J. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- BRUNER J. (1992), "Mano destra e mano sinistra: due modi di attivare l'immaginazione", in Preta, a cura di, 1992, op. cit., pp. 127-143.
- BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997.
- BRUTTI C., ERCOLANI P., PARLANI R. (1981), "Note sull'osservazione in un contesto istituzionale", *Quaderni di Psicoterapia Infantile* n. 4, Borla, Roma, pp. 112-128.
- CAMBI F. (2000), *Manuale di Filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari.
- CAMBI F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari.
- CAMBI F., COLICCHI E. et alii (2001), *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, RCS, Milano.
- CARDARELLO R., CHIANTERA A. (1989), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARLI R., MOSCA A. (1980), *Gruppo e istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- CARLI R., PANICCIA R. M. (1999), *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna.
- CARUGATI F., MUGNY G. (1987), "La teoria del conflitto socio cognitivo", in Mugny, Carugati, a cura di, op. cit., Giunti Barbera, Firenze, pp. 42-55.
- CASINI ROPA E. (1990), *Alle origini della danza moderna*, Il Mulino, Bologna.
- CERUTI M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- CERUTI M. (1992), "Presentazione" in Maturana H., Varela F., 1984, op. cit., pp. 5-27.
- CERUTI M., MONTESANO F. et alii (1985), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione* Edizioni Lavoro, Roma.
- 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.

- CIANCHETTI C., SANNIO FANCELLO G. (1997), *Test di Valutazione del Linguaggio, livello prescolare TVL*, Erickson, Trento, 1997.
- CIARI B. (1972), *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma.
- CIRILLO S., a cura di (1990), *Il cambiamento in contesti non terapeutici*, Cortina, Milano.
- CORINO U., NAPOLITANO L. (1990), *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- CORNOLDI C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- CORRAO F. (1986), "Il concetto di campo come modello teorico", in *Gruppo e Funzione Analitica*, anno VII, n. 1, pp. 9-21.
- COSTE J. C. (1977), *La psicomotricità*, trad. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1981.
- CRUCIANI P. (2006), "Prefazione", in Gennaro, Bucolo, 2006, op. cit., pp. I-XV.
- DAMASIO A. (1994), *L'errore di Cartesio*, trad. it. Adelphi, Milano, 1995.
- DAMASIO A. (1999), *Emozione e coscienza*, trad. it. Adelphi, Milano, 2000.
- DE BARTOLOMEIS F. (1976), *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano.
- DEMETRIO D., a cura di (1994), *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- DEMETRIO D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- DEWEY J. (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- DEWEY J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- DEWEY J. (1933), *Come Pensiamo*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- DEWEY J. (1934), *L'arte come esperienza*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- DEWEY J. (1938), *Esperienza ed educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Scandicci, 1993.
- DISANTO A. M. (1990), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- DISANTO A. M., a cura di (2002), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- DOISE W., MUGNY G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1982.
- DOLTO F. (1984), *L'immagine inconscia del corpo*, trad. it., RED, Como, 1996.
- DONATIELLO G. (1994), *L'osservazione diretta e partecipe in contesto istituzionale*, Borla, Roma.
- EDMONSTON N., THANE N. L. (1988), *TCR, Test of Relational Concepts*, trad. it. Erickson, Trento, 1989.
- EKMAN P., FRIESEN W. V. (1969), "The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding", *Semiotica*, 1, pp. 49-98.
- ERICKSON M., ROSSI E. (1976), "La comunicazione a due livelli e la microdinamica della *trance* e della suggestione" in Erikson M., *Opere*, Astrolabio, Roma, vol. I, pp. 490-513.

- ESCOBAR T. (2004), "Dare forma", in Adorasio, Garcia., a cura di, 2004, op. cit., pp. 137-146.
- FABBRI D. (1994), "Imparare a pensare nelle organizzazioni", in Demetrio, 1994, op. cit., pp. 113-158.
- FABBRI MONTESANO D., MUNARI A. (1984), *Strategie del sapere*, Dedalo, Bari.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1982), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1985.
- FEYERABEND P. K. (1979), *Dialogo sul metodo*, trad. it. Laterza, Bari, 1989.
- FOERSTER H. VON (1987), *Sistemi che osservano*, trad. it. Astrolabio, Roma.
- FRANCESCATO D., GHIRELLI G. (1988), *Fondamenti di Psicologia di comunità*, NIS, Roma.
- 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. (1919), "Il perturbante", trad. it. in S. Freud, *Opere*, a cura di C. Musatti, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- 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 S. Freud, *Opere*, vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino, 1977.
- FUX M. (1999), *Frammenti di vita nella Danzaterapia*, trad. it. Del Cerro, Pisa.
- GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1987.
- GARCIA M. E. (1995), "Verso l'unità corpo mente. Riflessioni su un laboratorio" (dattiloscritto non pubblicato), pp. 1-14.
- GARCIA M. E. (2004), "Essere uno", in Adorasio, Garcia., a cura di, 2004, op. cit., pp. 91-104.
- GARCIA M. E., PLEVIN M., MACAGNO O. (2006), *Movimento creativo e danza*, Gremese Editore, Roma.
- GENNARO A., BUCOLO G. (2006), *La personalità creativa*, Laterza, Bari.
- Gentile C. M., a cura di (1992), *Atti del Seminario Internazionale OCSE-CERI: Bambini e adolescenti a rischio. La dispersione scolastica*, Edizioni Europa, Palermo.
- GHERARDI S. (1994), "Imparare a decidere", in Demetrio, 1994, op. cit., pp. 161-208.
- GIAMBALVO E. (1997), *L'uno/i molti, l'io/l'altro, l'identico/il diverso/il differente e la logica della possibilità*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- GIAMBALVO E. (2007), "Per un'educazione alla fruizione estetica", in Mignosi, a cura di, 2007, op. cit., pp. 247-253.

- GOVONI R. M. (1998), "Danza: linguaggio poetico del corpo e strumento di cura", in Belfiore, Colli, a cura di, 2, 1998, op. cit., pp. 59-76.
- GOVONI R. M. (2004), Introduzione all'analisi del movimento, in Adorisio, Garcia, a cura di, 2004, op. cit., pp. 21-31.
- GUSMINI M. P. (2006), "La Ricerca-Azione: alcune riflessioni a margine", in Bondioli a cura di, 2006, op. cit., pp. 95-104.
- HAMILL D., PEARSON N., VORESS J. (1992), *TPV, Test di Percezione Visiva e integrazione visuo-motoria*, trad. it., Erickson, Trento, 1994.
- HARRIS P. (1989), *Il bambino e le emozioni*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 1991.
- HENRY POLACCO G., COPLEY B. (1986), "Introduzione", in Pontecorvo M., a cura di, 1986, op. cit., pp. 8-44.
- ISAACS S. (1952), "Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico", in Bonamino V., Iaccarino B., a cura di, 1984, op. cit., pp. 23-41.
- JUNG C. G. (1967), *L'uomo e i suoi simboli*, trad. it. Longanesi, Milano, 1980.
- JUNG C. G. (1961), *Ricordi, Sogni, Riflessioni*, trad. it. BUR, Milano, 1992.
- KEENEY B. P. (1983), *L'estetica del cambiamento*, trad. it. Astrolabio, 1985, Roma.
- KESTENBERG J. S., BUELTE A. (1977), "Prevention, infant therapy and treatment of adults", in *Children and Parents: Psychoanalytic Studies in Development*, Jason Aronson, New York, pp. 369-396.
- KHAN M. MASUD R. (1980), *I sé nascosti*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- 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.
- KHUN T. (1970), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, trad. it. Einaudi, Torino, 1978.
- LABAN R. (1948), *Modern Educational Dance*, Macdonald & Evans, London, II ed. 1963.
- LABAN R. (1950), *L'arte del movimento*, trad. it. Ephemeria, Macerata, 1999.
- LAING R. D. (1967), *La politica dell'esperienza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1990.
- LANZARA G. F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- LESAGE B. (1996a), «Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?», in *Danse-Thérapie*, N. 2/4, pp. 97-101.
- LESAGE B. (1996b), «Art-thérapie: en deça du symbolique et de la communication» (conférence donnée a Lyon dans le cadre de la semaine «Le pont des arts») pp. 1-17.
- LEWIN K. (1935) *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1965.
- LEWIN K. (1939) "Esperimenti nel campo sociale", in Lewin, *I conflitti sociali*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1980, pp. 111-12.

- LIPARI D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni, Lavoro, Roma.
- LODI M. (1970), *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino.
- LODI M. (1982), *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma.
- LOWEN A. (1958), *Il linguaggio del corpo*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1985.
- MACALUSO C., ZERBELONI S. (1999), *La danzaterapia*, Xenia, Milano.
- MAHLER M., PINE F., BERGMAN A. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1989.
- MALAGOLI TOGLIATTI M., TELFNER U. (1991), *Dall'individuo al sistema*, Boringhieri, Torino.
- MANTOVANI S., a cura di (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MARIANI A., a cura di (2004), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, UnicoPLi, Milano.
- MATURANA H., VARELA F. (1980), *Autopoiesi e cognizione*, trad. it. Marsilio, Padova, 1985.
- MATURANA H., VARELA F. (1984), *L'albero della conoscenza*, trad. it. Garzanti, Milano, 1992.
- MCNEILL D. (2005), *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MCE gruppo di Torino, a cura di (1979), *Per una nuova professionalità docente*, Emme Edizioni, Milano.
- MEAD G. (1935), *Mente sé e società*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1966.
- MIGNOSI E. (2001a), "La valutazione di contesto come intervento formativo", *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, n. 1-2, pp. 1-39.
- MIGNOSI E. (2001b), *La scuola dell'infanzia a Palermo: lo sfondo ecologico e la voce delle insegnanti*, Junior, Bergamo.
- MIGNOSI E. (2003), "Quale scuola per l'infanzia? Storia di un percorso problematico" *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Palermo, n. 1-2, pp. 29-45.
- MIGNOSI E. (2004), "Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al pensare riflessivo" in Bondioli A., Ferrari M., a cura di, 2004, op. cit., pp. 151-181.
- MIGNOSI E., a cura di (2005), *Nidi comunali e Università di Palermo. Il tirocinio nel Corso di Laurea per Educatori della prima infanzia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- MIGNOSI E., a cura di (2007a), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano.
- MIGNOSI E. (2007b), "Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini", in Bondioli A., a cura di, *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo, pp. 97-124.

- MILLS J. C., CROWLEY R. J. (1986), *Metafore terapeutiche per i bambini*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1988.
- MORIN E. (1977), *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1983.
- MORIN E. (1982), *Scienza con coscienza*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1988.
- MORIN E. (1986), *La conoscenza della conoscenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1989.
- MORTARI L. (1999), *Aver cura della vita della mente per educare a pensare*, in "Pluriverso", anno IV, n. 3, pp. 18-34.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- MUGNY G., CARUGATI F., a cura di (1987), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- MUGNY G., CARUGATI F. (1988), *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna.
- MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- MUNARI B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- MUTI P. L. (1986), *Il lavoro di gruppo*, Franco Angeli, Milano.
- MUTI P. L. (1990), *Organizzazione e formazione*, Franco Angeli, Milano.
- NACCARI A. (2003), *Pedagogia della corporeità*, Morlacchi, Perugia.
- NACCARI A. (2006), *Persona e movimento*, Armando, Roma.
- NAPOLITANI D. (1987), *Individualità e grupalità*, Boringhieri, Torino.
- PALLARO P., a cura di (1999), *Movimento autentico*, trad. it. Cosmopolis, Torino, 2003.
- PERTICARI P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PIAGET J. (1937), *La costruzione del reale del bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- PIAGET J. (1967), *Biologia e conoscenza*, trad. it. Einaudi, Torino, 1983.
- PONTECORVO C. (1992), "La formazione di insegnanti/ricercatori", in Becchi E., Vertecchi B., 1992, op. cit., pp. 376-385.
- PONTECORVO C., a cura di (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- PONTECORVO C., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., a cura di (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- PONTECORVO M., a cura di (1986), *Il modello Tavistock*, Martinelli, Firenze.
- PRETA L., a cura di (1992), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Bari, 1992.
- PUXEDDU V. (1996), "Introduzione alla danzaterapia", 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.
- PUXEDDU V. (2001), "L'arte di accompagnare: L'osservazione in Danza Movi-

- mento Terapia Integrata”, relazione presentata a Milano al Convegno organizzato dall’Ass. Art Therapy Italiana: *L’Arte di Osservare il Corpo*.
- PUXEDDU V. (2002), “DMT: Arte del Movimento e poetica... del cambiamento”, relazione presentata al Convegno Nazionale di DMT *Poetica del Movimento e Crescita della persona*, tenuto a Firenze.
- PUXEDDU V. (2004), “Dalla Danza alla Danza Movimento Terapia”, dispensa non pubblicata.
- QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.
- QUAGLINO G. P., CAROZZI G. P. (1995), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano.
- REIS LOUIS M. (1983), “Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale”, trad. it. in Zan (a cura di), 1988, op. cit., pp. 195-209.
- RICCI BITTI P. E., a cura di (1998), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- RODARI G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi Torino.
- ROGERS C. R. (1957-1963), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it. Martinelli, Firenze, 1990.
- ROMEI P. (1991), *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano.
- ROMEI P. (1995), *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- ROYER J. (1971), *La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana*, trad. it., O.S., Firenze, 1973.
- SACHS C. (1933), *Storia della danza*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1994.
- SALZBERGER-WITTENBERG I., HENRY-POLACCO G., OSBORNE E. (1983), *L’esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, trad. it. Liguori, Napoli, 1987.
- SCHÖN D. A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari, 1993.
- SCHOTT-BILLMANN F. (1994), *Quand la danse guerit*, La Recherche en danse, Paris.
- SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- SEELY BROWN J., DUGUID P. (1991), “Apprendimento nelle organizzazioni e comunità di pratiche”, trad. it. in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995, op. cit., pp. 327-357.
- SELVINI PALAZZOLI M., ANOLLI L. et alii (1981), *Sul fronte dell’organizzazione*, Feltrinelli, Milano.
- SORZIO P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- SPALTRO E. (1984), *Sentimento del potere*, Boringhieri, Torino.
- SPALTRO E., DE VITO PISCICELLI P. (1990), *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma.
- SPIRA M. (1985), *Creatività e libertà psichica*, trad. it. Borla, Roma, 1986
- STELLA G., PIPPO J. (1992), *Apprendere a leggere e scrivere*, Signum Scuola, Bologna.

- STERN D. N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- TARTARELLI A. (1990), *Il gruppo*, OPPI, Milano.
- UGAZIO V., a cura di (1988), *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- VIGNA D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- VYGOTSKIJ L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio* (a cura di Mecacci L.), trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1990.
- VYGOTSKIJ L. S. (1978), *Il processo cognitivo*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1987.
- VYGOTSKIJ L. S. (1983), *Antologia di scritti*, a cura di L. Mecacci, il Mulino, Bologna.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J., JACKSON D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1971
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISCH R. (1973), *Change*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1974.
- WEICK K. E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in "Administrative Science Quarterly", 21, pp. 1-19.
- WEICK K. E. (1977), "Processi di attivazione nelle organizzazioni", trad. it. in Zan (a cura di), 1988, op. cit., pp. 211-244.
- 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.
- ZAMBELLI F. (2006), "Ricerca-Azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori", in Bondioli a cura di, 2006, op. cit., pp. 72-94.
- ZAN S., a cura di, (1988), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- ZAN S. (1988), *Introduzione*, in Zan (a cura di), op. cit., pp. 15-74.
- ZANELLI P. (1990), *Uno "sfondo" per integrare*, Cappelli, Bologna.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1995), "Studiare le organizzazioni", in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995, op. cit., pp. 235-261.

INDICE

Introduzione	9
PARTE A	
LA FORMAZIONE DEI FUTURI FORMATORI	
Capitolo 1	
Presupposti teorici	19
1.1 <i>La funzione dei laboratori nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione</i>	22
1.2 <i>Presupposti teorico-metodologici dei laboratori</i>	29
1.3 <i>Il ruolo del docente all'interno dei laboratori</i>	48
1.4 <i>I laboratori "artistico-espressivi"</i>	52
1.5 <i>La specificità dei laboratori di Danzamovimento terapia</i>	59
Capitolo 2	
Il Laboratorio di "Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei" nel corso di laurea specialistica in Formazione degli adulti: un possibile modello di intervento	75
2.1 <i>Il progetto e le scelte metodologiche</i>	76
2.2 <i>Il percorso laboratoriale</i>	77
2.3 <i>La valutazione del laboratorio</i>	85
2.4 <i>Il brainstorming iniziale e la mappa delle aspettative</i>	88
2.5 <i>Un esempio di "scheda di osservazione del movimento"</i>	90
2.6 <i>Il questionario di valutazione finale e la rating scale</i>	97
2.7 <i>I risultati del questionario di valutazione finale</i>	100
2.8 <i>Alcune testimonianze degli studenti</i>	116

PARTE B

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI FORMATORI

Capitolo 3	
Presupposti teorici	141
3.1 <i>La scuola come sistema complesso e come “organizzazione a legami deboli”</i>	142
3.1.1 <i>Modalità e percorsi per un apprendimento organizzativo</i>	152
3.2 <i>Imparare ad osservare: l’osservazione diretta partecipe come processo formativo</i>	164
3.3 <i>La dimensione psico-corporea e la prassi educativa</i>	177
Capitolo 4	
Un modello di formazione in servizio nella scuola dell’infanzia	191
4.1 <i>Il contesto di intervento e il modello di formazione proposto</i>	192
4.2 <i>Il percorso di formazione e l’apprendimento organizzativo</i>	199
4.3 <i>La valutazione dei risultati</i>	217
4.3.1 <i>Le valutazioni e le relazioni finali delle insegnanti</i>	221
Conclusioni	264
Riferimenti Bibliografici	269