

COMUNICARE CON I BAMBINI PER PROMUOVERE LA LORO CRESCITA LA PROSPETTIVA INTERSOGETTIVA ED *EMBODIED*

Elena Mignosi*

L'articolo tratta della specificità della relazione adulto-bambino piccolo, soffermandosi sulla prospettiva intersoggettiva alla seconda persona e facendo riferimento alle ultime ricerche neuroscientifiche che confermano il ruolo fondamentale della comunicazione psico-corporea nell'apprendimento e nello sviluppo infantile e l'importanza delle emozioni e degli affetti. Riflette quindi sulla specificità dei percorsi formativi per gli educatori per l'infanzia che, in una tale prospettiva, dovrebbero intrecciare il piano personale e quello professionale centrandosi sull'esperienza e sulla riflessione e l'autoriflessione. In questo senso particolarmente efficaci si rivelano i linguaggi artistico espressivi e, in particolare, quelli che utilizzano il corpo e l'osservazione della dimensione non verbale.

The article deals with the specificity of the adult- baby child relationship, focusing on the intersubjective perspective (the second person one) and referring to the neuroscientific research that confirms the crucial role of psycho-bodily communication and the importance of emotions and affects in the infant learning and development. In such a perspective, the article reflects on the childhood educators training, that have to intertwine the personal and the professional level and center on experience and on the reflection and the self-reflection. According to this, artistic languages are particularly effective, especially those using the body and the observation of the non-verbal dimension.

Parole chiave: relazione adulto-babino piccolo; sviluppo e apprendimento; prospettiva intersoggettiva; unità psicocorporea; formazione degli educatori per l'infanzia; linguaggi artistico-espressivi.

Key words: *adult-baby child relationship; development and learning; embodiment; childhood educators training; artistic languages.*

1. Riconoscersi, comunicare, condividere attraverso il corpo

Quando si interagisce con bambini molto piccoli, ci si rende conto di essere coinvolti in una relazione ricca di scambi comunicativi e di emozioni che si realizza attraverso un canale di tipo non verbale. Come fa un essere umano a comprendere un'altra persona fin dai primi giorni di vita? Cosa succede e cosa caratterizza la qualità dell'incontro tra un adulto e un bambino che ancora non parla?

Si tratta di questioni molto importanti da un punto di vista educativo, perché le posizioni che si assumono, le spiegazioni che ci si dà, influenzano non solo il modo di capire i bambini, ma anche come si agisce e ci si comporta nei loro confronti.

Proveremo a rispondere a queste domande facendo riferimento alle ricerche sulla prima infanzia (*infant research*) ed alle recenti scoperte e acquisizioni in ambito biologico e neuroscientifico, secondo cui l'identità di ogni essere umano si costruisce attraverso

* Professore associato di *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università degli Studi di Palermo.

l'interazione con il mondo naturale e sociale sin dai primi giorni di vita. E' un'interazione legata, innanzitutto, al corpo e al movimento nello spazio e nel contatto con gli altri. Sul piano dello sviluppo cognitivo è ormai ampiamente condivisa la concezione che vede l'origine dell'attività di pensiero nell'interiorizzazione di schemi d'azione e che considera la fase senso-motoria il preludio indispensabile alle operazioni mentali concrete e astratte.

Le rappresentazioni del corpo in attività forniscono anche una cornice temporale e spaziale alla quale vengono riportate le altre rappresentazioni. Ad esempio la rappresentazione dello spazio tridimensionale sarebbe generata nel cervello sulla base dell'anatomia e degli schemi di movimento del corpo nell'ambiente.

Considerando la dimensione sociale, la motivazione a entrare in contatto e in relazione con altri esseri umani è biologica ma è, parallelamente, alla base della trasmissione culturale¹ ed inizia da una connessione attraverso il corpo. Fin dai primi mesi di vita, infatti, l'essere umano sembra in grado di assimilare ciò che avverte nella sua esperienza presente sotto forma di "mimica cinestetica", percependo immediatamente al proprio interno ciò che percepisce nell'azione dell'altro. Una tale "capacità di mettersi nei panni dell'altro" è stata confermata dalle recenti scoperte delle neuroscienze legate ai neuroni specchio, circuiti neuronali specifici che si attivano quando osserviamo il movimento o la mimica di un'altra persona.² Quando guardiamo qualcuno compiere un movimento finalizzato, si attivano nella nostra corteccia cerebrale le stesse aree che si attiverrebbero se fossimo noi a compiere quel movimento: questo ci facilita la comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia. Come sottolinea Gallese³, i neuroni specchio evidenziano quanto sia radicato e profondo il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un *io* senza un *noi*.⁴

Considerando il piano relazionale, *l'intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altros.

Questo ci ricorda l'importanza, nell'approccio alla prima infanzia, di una prospettiva *intersoggettiva*⁶: studi recenti hanno mostrato come i bambini, sin dalla

¹ J. S. Bruner (1986). *La mente a più dimensioni*. tr. it. Laterza, Bari, 1997; F. De Waal (2016) *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2016.

² G. Rizzolatti, C. Sinigaglia (2006), *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano; M. Ammanniti, V. Gallese. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano; V. Gallese (2015b), *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di) 2015, *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 30-51.

³ V. Gallese (2015a), *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di) 2015, cit., pp. 105-130.

⁴ La percezione della differenza tra sé e gli altri, è comunque garantita dal fatto che, come rileva lo stesso Gallese, quando si osserva un'azione finalizzata o un'espressione del volto che comunica una data emozione, il rispecchiamento neuronale coinvolge sì le stesse aree cerebrali, ma con una attivazione minore rispetto a quando si compie direttamente l'azione o si prova in prima persona la stessa emozione.

⁵ V. Gallese (2015a), *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di) *Una nuova alleanza...*, cit.

⁶ Il termine *intersoggettività* si riferisce non solo ad una situazione interpersonale in cui gli adulti

nascita, ricerchino costantemente le altre persone per impegnarsi in scambi imitativi reciproci e nella mutua regolazione emotiva⁷. Essi sono attivi e propositivi nella relazione poiché sono in grado, anche nei primi mesi di vita, di comprendere gli altri come “persone”. Si tratta di una comprensione strettamente connessa ad una concezione “incarnata” della mente (*embodied*), in cui l’intersoggettività non nasce dall’attribuzione della propria soggettività all’altro, ma come frutto di uno scambio tra esseri che si riconoscono come simili. È un “approccio in seconda persona” che mette l’accento su un coinvolgimento soggettivo nel dialogo, che chiama in causa aspetti psicologici come l’apertura e l’intimità nella relazione interpersonale e che comporta “sentire” se stessi e l’altra persona nel “momento presente”, essere interni nella relazione da un punto di vista psico-corporeo⁸. Percepire l’altro è, infatti, strettamente connesso al percepire se stessi (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): percezione e propriocezione (la percezione che l’organismo ha del proprio stato interno) sono dunque interagenti, in quanto la propriocezione implica sempre la percezione del mondo circostante.⁹

La ricerca sull’infanzia, in questo senso, conferma la prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty¹⁰, secondo cui è l’intrinseca connessione tra corpi a formare la base della conoscenza delle altre menti. Bambino e adulto possono incontrarsi in una relazione che implica il coinvolgimento emotivo ed affettivo perché si riconoscono simili dal punto di vista percettivo e propriocettivo. Schore¹¹ ha ampiamente trattato il ruolo della corteccia orbitofrontale, in particolare dell’emisfero destro nel regolare i meccanismi affettivi dell’attaccamento. Questo sistema biologico è connesso anche al riconoscimento dello stato emotivo, cioè alle rappresentazioni somatosensoriali interne che simulano cosa sta provando l’altro.

Anche la “conoscenza relazionale implicita”, ipotizzata da Stern¹², dà luogo ad un’attività congiunta tra adulto e bambino, ad una regolazione reciproca dei propri comportamenti, nel corso del tempo, attraverso un microscambio di informazione tra i sistemi percettivi e i segnali affettivi così come vengono esperiti. Si tratta di un vero e proprio processo di sintonizzazione, un reciproco accordarsi, che avviene all’interno della dimensione degli affetti e degli stati d’animo e che consente una sensazione di “comunione” a livello psico-fisico.

L’esperienza della mutua regolazione tra adulto e bambino viene trasferita, inoltre, al senso di *agency* del bambino stesso¹³. Questa capacità consente ai bambini di rilevare

considerano i bambini come soggetti indipendenti, ma anche a una capacità psicologica (cioè la capacità di riconoscere l’autonoma soggettività dell’altro) che emerge col tempo da questa matrice interpersonale.

⁷ C. Trevarthen, K. J. Aitken., (2001), *Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 42, pp. 3-48.

⁸ V. Gallese (2015b), *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell’intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di) 2015, *Una nuova alleanza...cit.* L’idea secondo cui per comprendere la mente altrui è necessario prima comprendere la propria e quindi possedere un sistema simbolico astratto, quale il linguaggio verbale, per attivare processi di pensiero riflessivo, è propria della “prospettiva in terza persona” e nasce all’interno di alcune teorizzazioni nel campo della psicologia cognitiva, della filosofia del linguaggio e della psicologia della sviluppo. In base a tale prospettiva un bambino in fase pre-verbale non potrebbe quindi comprendere il significato delle azioni altrui o stati psicologici differenti dal proprio.

⁹ A. Damasio (1994), *L’errore di Cartesio*, tr. it., Adelphi, Milano, 1995.

¹⁰ M. Merleau-Ponty (1945), *Fenomenologia della percezione*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 1965.

¹¹ A.N. Schore (2003) *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*, tr. it. Astrolabio, Roma, 2008.

¹² D.N. Stern. (2004), *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2015.

¹³ D.N. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

le contingenze tra il proprio comportamento e le risposte che provengono dall'ambiente. Strettamente connesso al senso di *agency* è quello di *efficacia*: il primo è basato sulle capacità innate dei bambini che consentono di impegnarsi nello scambio con l'altro, mentre il secondo coincide con la capacità di produrre in modo soddisfacente gli effetti attesi attraverso l'uso di tali competenze; ha quindi un ruolo significativo nella costruzione del senso del sé e chiama in gioco la qualità della interazione con l'adulto. In una tale cornice vanno collocate, anche le prime competenze comunicative e linguistiche, che nascono dall'interazione non verbale tra il bambino e chi si prende cura di lui, fin dai primi giorni di vita. E' all'interno di "format di azione condivisi" che egli apprende, prima della comparsa del linguaggio verbale, a rispettare i turni della comunicazione, a fare proposte e a rispondere in modo congruente, a interpretare in termini significativi le azioni e le parole degli adulti che, a loro volta e circolarmente, attribuiscono significato ai gesti e alle azioni dei bambini¹⁴.

Ma non va dimenticato che il bambino, oltre che dagli adulti, è anche naturalmente attratto dai suoi simili, per i quali manifesta interesse già a pochi mesi di vita: fin dai 6 mesi di età, i bambini possono comunicare con altri lattanti, ad esempio, sorridendo, toccando e balbettando¹⁵. A partire dal concetto di sintonizzazione tra adulto e bambino o tra bambino e bambino, Stern parla di "scambi transmodali", che avvengono, cioè, più sul piano della forma che del contenuto, azioni che riguardano il "come" più che il "cosa" o il "perché" e possono dispiegarsi attraverso il movimento, il ritmo, l'intensità, la forma e la direzionalità. Si tratta di un continuum percettivo corporeo in cui non avvengono bruschi cambiamenti di stato, ma un fluire da uno stato a un altro, grazie al quale si fa una "esperienza vitale"¹⁶.

Legami di attaccamento (tra bambini e adulti e tra bambini e bambini), intersoggettività e apprendimento sono strettamente correlati e dipendono l'uno dall'altro. Per comprendere come questo sia possibile, è necessario abbandonare l'idea di un cervello isolato e considerare le sue strette interconnessioni con il corpo, superando il dualismo cartesiano che permea la nostra cultura¹⁷.

Il "corpo vissuto" ha, dunque, un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo, come vedremo, a profonde implicazioni pedagogiche riguardo alla prima infanzia.

2. Identità "in relazione"

Fin dalla nascita e nei primi anni di vita, la relazione tra i bambini e gli adulti che si prendono cura di loro è fondamentale non solo nella costruzione delle modalità di interazione col mondo, ma anche nella strutturazione dell'identità.

La qualità della costruzione del Sé è strettamente connessa all'esperienza di essere visti e riconosciuti e, da quanto vissuto attraverso le vicende di comunicazione con l'ambiente, il bambino costruisce un'immagine del modo in cui viene considerato e

¹⁴ J.S. Bruner (1975), *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica* in L. Camaioni (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 211-225.

¹⁵ J. Dunn (2004), *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*, tr. it., Cortina, Milano, 2006.

¹⁶ D.N. Stern (2010), *Le forme vitali*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2011. Si pensi ad esempio all'addormentarsi o allo svegliarsi, al passare dalla posizione eretta a quella seduta, all'iniziare a ridere o a piangere, etc.

¹⁷ A. Damasio (1994), *L'errore di Cartesio*, cit.

accettato e, quindi, del proprio valore¹⁸. Inoltre, le prime interazioni sociali sono alla base dello sviluppo emotivo, relazionale e mentale del bambino e la matrice dello sviluppo appare costituita non solo dalla diade madre-bambino, ma anche dai gruppi umani di cui il bambino diventa membro¹⁹.

La motivazione non solo al prendersi cura dei bambini piccoli, ma anche ad interagire significativamente con loro ha, negli adulti, ragioni biologiche e psicoemotive: la “situazione di bisogno”, la fragilità e la dipendenza dei piccoli, attivano, infatti, l’empatia e la capacità di risonanza e di accettazione emozionale. D’altro canto il bambino può costituire uno stimolo gratificante che promuove, in chi interagisce con lui, un’esperienza soggettiva di piacere²⁰. A questo proposito Schore²¹ ha rilevato un particolare coinvolgimento dell’emisfero destro dei bambini piccoli e degli adulti durante i loro scambi: essi si incontrano attraverso la condivisione di emozioni e le loro interazioni e la loro mutua regolazione vengono fortemente colorate dagli affetti. Vi è quindi una reciprocità che favorisce lo sviluppo: le competenze e la consapevolezza nella partecipazione attiva emergono, infatti, solo all’interno di un contesto di scambi emotivi partecipati, e la partecipazione diretta nella relazione con gli altri non solo fornisce informazioni psicologiche etero-proprioceptive, ma è anche in grado di crearle

Come abbiamo visto, si tratta di una percezione che passa soprattutto attraverso il corpo e i canali sensoriali e che è legata alla capacità degli adulti di “essere presenti” nella relazione. L’etologa Barbara Smuts²² afferma che: “La presenza che noi conosciamo nell’altro quando ci incontriamo in una condizione di reciprocità è qualcosa che percepiamo piuttosto che essere qualcosa di cui abbiamo conoscenza, qualcuno che sentiamo, piuttosto che qualcuno che utilizziamo. Nella reciprocità noi sentiamo che all’interno di quest’altro corpo vi è la “casa di qualcuno”, una persona così simile a noi nella sua essenza che ci permette di co-creare una realtà condivisa da pari a pari”. Per i bambini piccoli è necessario avvertire la percezione che gli altri hanno di loro come persone per potervi rispondere: più sperimentano vissuti emotivi positivi, più diventano aperti al coinvolgimento interpersonale e alla conoscenza. Le emozioni positive, inoltre, incrementano l’attenzione dei piccoli verso gli altri e questa condizione, a sua volta, aumenta la loro partecipazione attiva. I processi di sviluppo (così come la conoscenza) sembrano dunque essere influenzati in maniera sostanziale dalla partecipazione. Anche 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, da un lato, che corpo, mente ed emozioni sono inseparabili, dall’altro, che la qualità di tale contatto è determinante nella costruzione

¹⁸ In proposito si veda la prospettiva psicoanalitica e, in particolare: W.R. Bion (1962) *Apprendere dall’esperienza*, tr. it., Armando, Roma, 1972; D. W. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it. Armando, Roma, 1974; Anzieu (1985) *L’io-pelle*, tr. it., Borla, Roma, 1987.

¹⁹ V. Reddy (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2010.

²⁰ M. Ammanniti, V. Gallese. (2014), *La nascita dell’intersoggettività*, cit.

²¹ A.N. Schore (2003) *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*, cit.

²² B. Smuts (2001), *Encounters with animal minds*, in «Journal of Consciousness Studies», 8, p. 293.

della propria identità e dell'immagine di sé²³. È quindi possibile affermare con Buber²⁴ che “essere trattati come un Tu permette all'Io di esistere”; bisogna, cioè, essere riconosciuti, percepiti o confermati come persone per divenire tali.

Quanto detto evidenzia la responsabilità degli adulti che si prendono cura dei bambini nei primi anni di vita: genitori, membri della famiglia, ma anche educatrici ed educatori della prima infanzia.

Da un punto di vista pedagogico sottolinea l'importanza dell'essere presenti e partecipi nella relazione come persone intere (in cui mente, corpo ed emozioni sono interconnessi) e chiama in causa le capacità osservative ed auto-osservative, il contatto con le proprie emozioni, la consapevolezza psico-corporea, la capacità di decentrarsi e di “stare in ascolto” nel qui ed ora, nel corso della relazione con i bambini.²⁵

Si tratta di riuscire ad essere presenti momento per momento e di attivare quella che Bion²⁶ chiama “capacità di *reverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio”. Essere presenti, dunque, 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'altro da sé, affinché si possano incontrare e relazionare”²⁷. In questo modo è anche possibile connettersi con i bambini piccoli all'interno di una dimensione ludica e creativa, incontrarli in un'area *transizionale* in cui immaginare con loro e costruire significati condivisi. Si tratta di una esperienza profondamente emozionante e coinvolgente anche per gli adulti, in quanto riguarda il piano esistenziale, il piacere di contattare le proprie potenzialità creative e di “sentirsi vivi”²⁸.

Sviluppare la conoscenza sia dei propri modi di reagire alle sollecitazioni interne ed esterne, sia delle proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie è essenziale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi, legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico nella relazione con i bambini. Per evitare 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 riconosciuti²⁹. 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 intersoggettiva ed un rapporto di reciprocità, in cui entrambi, adulto e bambino, sono partner attivi di un dialogo.

²³ V. Reddy (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino*, cit; M. Ammanniti, V. Gallese. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, cit.

²⁴ M. Buber (1923) *Io e Tu*, in A. Poma (a cura di), *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993, pp. 59-83.

²⁵ E. Mignosi (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo; Ead. (2017) *Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici* in A. Bondioli., D. Savio., (a cura di), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Edizioni Junior, Parma, pp.155-180.

²⁶ W.R. Bion.(1962) *Apprendere dall'esperienza*, cit.

²⁷ D. Vigna (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma, p.70.

²⁸ W.D. Winnicott (1971) *Gioco e realtà*, tr. it. Armando, Roma,1974.

²⁹ E. Mignosi (2007), *Corpo movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 97-124.

3. Esperienza e riflessione, corpo e arte nella formazione per gli educatori dell'infanzia

Alla luce di quanto affermato, vi è la necessità di prevedere percorsi formativi per gli educatori della prima infanzia che contemplino proposte centrate sull'apprendere attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza³⁰. Vengono infatti chiamate in causa competenze che non possono essere apprese se non mettendosi in gioco sul piano personale, per potere sperimentare relazioni positive con i bambini piccolissimi e per promuovere la loro crescita come persone fiduciose in se stesse e attive nel mondo.

In questa prospettiva si rivelano particolarmente efficaci esperienze formative centrate sui *linguaggi artistici*, perché permettono di integrare le diverse parti di sé (mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni...), di accrescere la propria consapevolezza e di riconoscere e sviluppare le proprie capacità creative. Se condotte in un contesto non giudicante, esse danno modo di risvegliare l'immaginazione e di *sperimentare* all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri³¹. Potere attivare la propria creatività, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé e di far uso dell'intera personalità: 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. Parallelamente si accresce la consapevolezza rispetto a se stessi, alle proprie potenzialità, al proprio modo di essere. Una *non definizione categorica*, lascia aperta la possibilità di divenire anche "altro" ed è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa. L'immaginazione e la creatività vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: è dall'*informe* che può emergere l'ideare, l'inventare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, il produrre, l'essere in grado di giocare e di usare gli oggetti, ma anche di entrare in relazione e di condividere³². La sensazione di fiducia, il credere in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per potere creare, 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*. L'arte così intesa riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di immaginare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale"³³, accrescendo anche la flessibilità personale e il pensiero divergente.

L'esperienza artistica svolge anche una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma 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"³⁴. In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di *provare delle*

³⁰ L. Mortari (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma; E. Mignosi (2016), *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo* in A. Bobbio, A. Traverso (a cura di) (2016), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, ETS, Pisa, pp. 185-200.

³¹ E. Mignosi (2015) *Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori* in «Studi sulla Formazione», 1, anno XVIII, p. 161-185.

Ead. (2016), *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi*, cit.

³² W.D. Winnicott (1971) *Gioco e realtà*, cit.

³³ J. Dewey (1934) *L'arte come esperienza*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.

³⁴ P.E. Ricci Bitti, (a cura di) (1998) *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.

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 metaforica.

È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare “indirettamente” in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell’ottica della formazione degli educatori, ciò è particolarmente importante perché la “capacità di sentire” è anche una componente essenziale della vita etica.

In una prospettiva formativa, un contributo notevole alla creatività e alla consapevolezza delle potenzialità proprie in relazione a quelle degli altri, è dato dalla *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.

Tra tutti i linguaggi artistici, data la specificità della relazione e della comunicazione con i bambini piccoli, per chi lavora nei servizi per l’infanzia è di grande efficacia un percorso formativo centrato sul linguaggio espressivo-corporeo. In particolare, la *Danza Movimento Terapia* (DMT), offre metodologie e tecniche ed una qualità dell’esperienza che permette, in tempi molto brevi, il contatto e l’intimità con se stessi e con gli altri e un profondo livello di consapevolezza rispetto a sé ed alle proprie dinamiche. Rimandando ad altre pubblicazioni per approfondimenti ulteriori³⁵, ci preme comunque rilevare sinteticamente alcune sue specificità. Poiché si tratta di un’*arte-terapia* non propone soltanto un’azione di simbolizzazione, ma rende ogni gesto denso di significato, permettendo di esprimere emozioni e di creare “opere d’arte” attraverso un linguaggio artistico che utilizza il proprio corpo³⁶. Il fatto che artista e “materia/mezzo” coincidono, in un’ottica formativa e di sviluppo della consapevolezza, porta ad un massimo livello di auto-riflessione e di contatto con se stessi, facilitando un percorso dalla scoperta di sé alla costruzione di sé e, parallelamente, alla capacità di vedere e di sentire gli altri.³⁷

Per concludere, risulta evidente l’alta professionalità richiesta nel sapere entrare in relazione con i bambini piccoli e nel promuovere la loro crescita. Altrettanto evidente appare la necessità di diffondere una cultura che permetta di guardare con occhi nuovi le capacità infantili di entrare in relazione con gli altri e con il mondo e di partecipare attivamente alla costruzione di significati condivisi.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti M., Gallese V. (2014), *La nascita dell’intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano.
Anzieu D. (1985) *L’io-pelle* tr. it., Borla, Roma, 1987.
Bion W.R.(1962) *Apprendere dall’esperienza*, tr. it., Armando, Roma, 1972.
Buber M. (1923) *Io e Tu*, in A. Poma (a cura di), *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993, pp. 59-83.

³⁵ E. Mignosi (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, cit.; Ead. (2015) *Il corpo e l’arte come risorsa formativa all’Università*, cit.; Ead (2016), *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi*, cit.

³⁶F. Schott-Billmann (1994) *Quand la danse guerit*, La recherche en danse, Chiron, Paris.

³⁷ È da rilevare 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.

- Bruner J.S. (1975), *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica* in L. Camaioni (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 211-225.
- Bruner J. S. (1986). *La mente a più dimensioni*. tr. it. Laterza, Bari, 1997.
- De Waal F. (2016) *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Dewey J. (1934) *L'arte come esperienza*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Damasio A. (1994), *L'errore di Cartesio*, tr it., Adelphi, Milano, 1995.
- Dunn J. (2004), *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*, tr. it, Cortina, Milano, 2006.
- Gallese V. (2015a), *Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-130.
- Gallese V. (2015b), *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 30-51.
- Merleau-Ponty (1945), *Fenomenologia della percezione*, tr.it., Il Saggiatore, Milano, 1965.
- Mignosi E. (2007), *Corpo movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 97-124.
- Mignosi E. (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Mignosi E (2015) *Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori* in «Studi sulla Formazione», **1**, anno XVIII, p. 161-185.
- Mignosi E. (2016), *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi artistico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo* in A. Bobbio, A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, ETS, Pisa, pp. 185-200.
- Mignosi E. (2017) *Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici* in Bondioli A., Savio D., a cura di, *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Edizioni Junior, Parma, pp.155-180.
- Mortari L. (2003) *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- Reddy V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Ricci Bitti P.E., (a cura di) (1998) *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schore A.N. (2003) *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*, tr. it. Astrolabio, Roma, 2008.
- Schott-Billmann F. (1994) *Quand la danse guerit*, La recherche en danse, Chiron, Paris.
- Smuts B. (2001), *Encounters with animal minds*, in «Journal of Consciousness Studies», 8.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr.it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D.N. (2004), *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Stern D.N. (2010), *Le forme vitali*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Trevarthen C., Aitken K. J., (2001), *Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 42, pp. 3-48.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr it. Armando, Roma, 1974.
- Winnicott W.D. (1971) *Gioco e realtà*, tr. it Armando, Roma,1974.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.