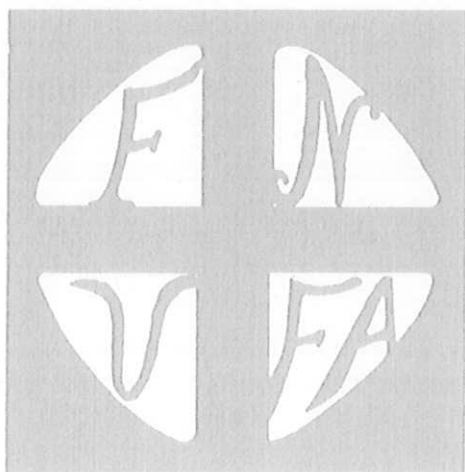


BOLLETTINO
DELLA
FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

fondato
da
BRUNA FAZIO-ALLMAYER



ANNO XL - N. 2 - LUGLIO-DICEMBRE 2011

BOLLETTINO DELLA FONDAZIONE NAZIONALE
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

Direttore responsabile: Epifania Giambalvo

Direzione, redazione, amministrazione:

Via Sammartino, 134 - 90141 Palermo - Tel./Fax 091 6258423

Dei libri da recensire vanno inviate due copie; di quelli da segnalare una copia.

Abbonamento 2011 Italia € 15,00; estero € 20,00; sostenitore € 50,00; da versare sul c/c Banco di Sicilia, Palermo filiale 99, n. 000300250932 o tramite assegno intestato alla Fondazione. Un fascicolo singolo: Italia € 5,00; estero € 8,00. L'abbonamento non disdetto entro il 31 dicembre di ogni anno si intende rinnovato per l'anno successivo.

S O M M A R I O

FRANCO CAMBI, *Educazione e formazione religiosa in Toscana*/3; FRANCO CAMBI, *Genitori e figli attorno al libro*/13; ELENA MIGNOSI, *L'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale nella formazione dei giovani formatori: il ruolo dei linguaggi artistici e della danza-movimentoterapia*/19; GIUSEPPE BURGIO, *La politica della moltitudine. Il progetto pedagogico dei movimenti sociali*/53; SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA, *Infanzia negata e "pedagogia nera" nella riflessione milleriana*/79; NOTIZIARIO/107; NOVITÀ IN LIBRERIA/109.

ELENA MIGNOSI*

L'INTRECCIO TRA DIMENSIONE
ESISTENZIALE E PROFESSIONALE
NELLA FORMAZIONE DEI GIOVANI FORMATORI:
IL RUOLO DEI LINGUAGGI ARTISTICI
E DELLA DANZAMOVIMENTOTERAPIA

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 che può costituire occasione per quella grande liberazione che è il passare dall'aver paura del nulla a sapere che non c'è nulla di cui avere paura
(R. Laing, 1967)

Nella formazione dei formatori è essenziale prevedere, oltre ad un arricchimento culturale, percorsi esperienziali che permettano di connettere la dimensione teorica alla “capacità di azione consapevole” nel mondo in cui si vive e che coinvolgano il piano dell'*essere* (che porta con sé l'implicazione della dimensione emotiva ed affettiva, l'auto-osservazione, la riflessione e l'auto-riflessione). In particolare, nel caso di giovani adulti che stanno costruendo la propria identità personale e professionale, ciò comporta anche il tendere ad un accrescimento stabile della fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità e della capacità di progettare la propria vita.

Nelle prossime pagine approfondirò pertanto l'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale nella formazione di giovani formatori a partire da percorsi di apprendimento basati sull'esperienza e sul gruppo¹ e

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale nell'Università di Palermo.

¹ Un tale intreccio appare evidente se si riflette sui tratti caratterizzanti la professionalità dei formatori. Come ho già sostenuto in altra sede (MIGNOSI, 2007), essa infatti può essere declinata sulle seguenti capacità e competenze:

- 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 (connesse a “capacità metacognitive”)
- capacità di apprendere dall'esperienza (che implica la “capacità negativa”)
- capacità di apprendere ad apprendere
- capacità comunicative e socio-relazionali

mi soffermerò sulla valenza dei linguaggi artistico-espressivi con particolare riferimento alla danza in termini di *arte-terapia*.

1. APPRENDERE DALL'ESPERIENZA

Apprendere dall'esperienza costituisce una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive.

Nel momento in cui il soggetto viene concepito come “attivo” e “costruttore della propria conoscenza”², l'apprendimento viene, infatti, strettamente connesso all'idea di cambiamento (pur non coincidendovi del tutto); come sottolinea Bateson (1984, pg. 70): “l'essenza dell'epigenesi sta nella ripetizione prevedibile; l'essenza dell'apprendimento e dell'evoluzione sta nell'esplorazione e nel cambiamento”. L'apprendere come “processo significativo” 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 (*deu-tero apprendimento* nell'accezione dello stesso Bateson).

In questi termini, ogni processo di cambiamento porta 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”³. In una prospettiva più strettamente psicodinamica, l'apprendimento è un atto referenziale che ricade sul soggetto; riveste quindi 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

- 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.

² Come sostenuto ormai dalla maggior parte degli approcci teorici che studiano i processi di apprendimento, ed in particolare da quello socio-costruttivista (Cfr. BOCCHI, CERUTI 1985; FABBRI MONTESANO, MUNARI, 1984; CERUTI, MONTESANO et alii, 1985; MATURANA H., VARELA F., 1980; UGAZIO, a cura di, 1988).

³ “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).

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 attivamente a ricreare esperienze congruenti con la propria storia relazionale, e questo costituisce un aspetto particolarmente rilevante del comportamento umano”⁴. Accanto ad una spinta verso il cambiamento vi è dunque una spinta alla conservazione e alla ripetizione che può, nei casi più gravi, bloccare l’eventualità stessa di un apprendimento. In un percorso di formazione è necessario, pertanto, creare alcune condizioni (rispetto ad esempio al tipo di attività e alla modalità di conduzione) che sollecitino e sostengano il cambiamento inteso come *trasformazione* sia sul piano cognitivo e metacognitivo che sul piano personale. Proverò ad approfondire tale aspetto nel prossimo paragrafo.

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 senso. 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 ridefinite da quelle attuali⁵. 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. 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 anonimia, *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”.

⁴ 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, 1985, 1990; BION, 1965, 1970; WINNICOTT, 1965, 1971).

⁵ “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).

Se ci spostiamo sul piano professionale di futuri formatori, ciò rimanda al concetto di *responsabilità educativa*, nei termini dell'assunzione di responsabilità rispetto alle proprie scelte e rispetto alla relazione con l'altro e coinvolge, quindi, la dimensione etica.

2. I LINGUAGGI “ARTISTICO-ESPRESSIVI” NELLA FORMAZIONE

Nella prospettiva di un percorso di apprendimento che permette ai soggetti in formazione di integrare le diverse parti di sé (mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni...) e di riconoscere e sviluppare le proprie capacità creative, fare esperienze centrate sui *linguaggi artistici* (linguaggio pittorico, plastico-manipolativo, musicale, espressivo-corpo-reo, poetico...) coinvolge 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 altri⁶. 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 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. In questo senso in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, la produzione artistica non ha una funzione adattativa o compiacente verso l'ambiente, bensì di ricerca e sperimentazione e dà 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 espe-

⁶ 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.

rienza che si svolge⁷. 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: 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 e formativa, 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 così intesa 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 utilizza⁸: più lo si conosce, più si è in grado di "scegliere" come utilizzarlo nel proprio processo creativo (Munari, 1977, Vygotskij, 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",

⁷ 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).

⁸ 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).

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 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)⁹. 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 metaforica.

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. Crowley, 1986). 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 di futuri educatori ciò è particolarmente importante perché la “capacità di sentire” è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003)¹⁰.

Esperienze formative di tipo artistico-espressivo sono, pertanto, particolarmente indicate 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 creativa. L’immaginazione e la creatività hanno infatti la possibilità di essere sollecitate da uno stato di incertezza e sospen-

⁹ 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.

¹⁰ 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”.

sione; come sottolinea Winnicott (1958; 1971) è dall'*informe* che può emergere il processo creativo. In questa prospettiva, 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*. 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 irrappresentabile; è necessario che l'individuo abbia fiducia nelle proprie potenzialità creative affinché si senta e sia libero di progettare, manipolare, costruire connessioni, immaginare, giocare¹¹: "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 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 mon-

¹¹ "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, pg. 70).

do esterno si incontrano *attraverso la relazione interpersonale* e grazie al *processo simbolico*¹².

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), le esperienze artistico-espressive consentono allora ai partecipanti di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa¹³. 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”.

Se ci si sposta da un piano personale ad un piano professionale (piani che per i formatori sono 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 per futuri formatori di fare un percorso esperienziale nell'ambito artistico-espressivo, dal momento che “l'arte è soluzione dei problemi, creazione di mondi, invenzione, abilità esecutiva, uso dell'intelligenza e del sentimento, bisogno estetico, mezzo

¹² 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”.

¹³ “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).

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, appare 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.

3. LA DANZAMOVIMENTO TERAPIA COME ESPERIENZA ARTISTICO-ESPRESSIVA

“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 coreo-

grafica”, ha nel tempo perso la sua funzione partecipativa collettiva e/o religiosa e si è trasformata 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 deputati¹⁴.

Nel senso comune oggi il termine “danza” rimanda quindi immediatamente o 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 “Danzamovimento terapia” (abbreviato DMT) per evidenziare la differenza di tale disciplina dalle concezioni più diffuse¹⁵: “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 un’esperienza di DMT per futuri formatori? Quali sono le sue specificità e quali i suoi obiettivi?

Innanzitutto è bene precisare che un percorso formativo di DMT non ha come fine quello di formare danzaterapeuti o di dare l’illusione di poterlo diventare in un numero limitato di ore¹⁶, ma si prefigge di attivare,

¹⁴ 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 Danza terapia in USA negli anni 40 del XX secolo (cfr. BELFIORE, COLLI 1998; BELLIA, 2000; PUXEDDU, 2004).

¹⁵ Si tratta di una scelta operata in Italia, ma non negli altri Paesi europei o in USA, dove viene correntemente utilizzato il termine “Danzaterapia”.

¹⁶ L’iter formativo di un danzaterapeuta 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.

grazie alla specificità dell'esperienza ed al dispositivo metodologico usato, conoscenze, abilità e competenze fondanti la futura professione in ambito formativo.

Tra le altre artiterapie, la DMT ha infatti, a mio parere, un particolare rilievo nella formazione di futuri formatori perché sollecita e sviluppa:

- il coinvolgimento della persona nella sua unitarietà psicocorporea e la conseguente integrazione del sé
- il contatto e l'intimità in tempi brevi con se stessi e con gli altri
- 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 sotto forma di “immagini” (visive, uditive, sensoriali..)¹⁷. 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)¹⁸.

Relativamente alla dimensione somato-sensitiva, ancora dalle neuroscienze è stata messa in luce l’importanza della *pelle* non solo come strato sensoriale rivolto all’esterno, ma anche “come protagonista essenziale della regolazione omeostatica, come confine del corpo, in quanto interfaccia rivolta sia all’interno dell’organismo, sia all’ambiente con il quale l’organismo interagisce” (Changeux, Ricoeur, 1998, p. 216). Si crea, attraverso la pelle, come una “mappa dinamica dell’intero organismo ancorata al disegno del corpo e al confine di esso” (Damasio 1994, p. 315) e, grazie alle afferenze sensoriali *enterocettive* (provenienti dalle viscere) e *proprioceptive* (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

¹⁷ “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).

¹⁸ “Io suggerisco che la soggettività emerga (...) quando il cervello produce non solo immagini di un oggetto, non solo immagini delle risposte dell’organismo all’oggetto, ma immagini di un terzo tipo, cioè immagini dell’organismo nell’atto di percepire un oggetto e di rispondervi. Credo che la prospettiva soggettiva scaturisca dal contenuto delle immagini di questo terzo tipo” (DAMASIO, 1994, p. 329).

“realità 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)¹⁹. 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 1999). 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”²⁰.

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

¹⁹ “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).

²⁰ A conclusioni simili perviene anche McNEILL (2005) studiando il ruolo della componente gestuale e motoria sia nella formulazione del pensiero, sia nei processi di comunicazione; essa risulta fondamentale, tanto che, anche se viene sperimentalmente bloccata, si attivano comunque nel cervello aree corrispondenti (come se si stessero comunque utilizzando i gesti e i movimenti). Presente già nella primissima infanzia, continua poi per tutto l’arco della vita (si pensi ad es. alla gestualità spontanea esibita da chi parla al telefono....).

con gli altri con cui stabilire relazioni significative. È possibile, quindi, parlare di un “Io-pelle” alla base dell’elaborazione di un “Io pensante”²¹.

L’Io-pelle ha dunque a che fare con la costruzione dell’identità, ma anche con la comprensione del dentro e del fuori, dello spazio tridimensionale, e della percezione della possibilità di “agirlo”. Come sottolinea Lesage (1996, p. 98), “Il soggetto non si muove in uno spazio costituito prima di lui, egli dispiega e assume lo spazio in cui si colloca (...) Di fatto la nostra prima spazializzazione è legata alla definizione di un dentro e di un fuori organizzati dalla pelle vissuta come interfaccia. Da questa distinzione fondamentale derivano altre forme di opposizioni: alto/basso, avanti/dietro, destra/sinistra... I limiti del sé prendono forma non come barriere, ma come zone transizionali a partire da un incessante va e vieni, o alternando tempi di densità e di diluizione. L’identità si organizza dunque attraverso lo spazio, il ritmo e il flusso”²².

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”²³ 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”, “esplosione”, “crescendo”, “decrecendo”, “gonfio”, “esaurito”, etc..) e che è strettamente connessa alla sensazione di “essere vivi”²⁴: “Scoprire gli affetti vitali e

²¹ “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).

²² Si veda in proposito anche LABAN (1960).

²³ 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*.

²⁴ 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; 2010) e sono molto vicini a quelli che Damasio chiama “sentimenti di fondo” (1994, pp. 215-216).

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 gruppali, 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.

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-determinanti: 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 danzaterapia è letterale: negli altri vedo me stesso²⁵. (...) 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 danzamentoterapia 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 formatori, mi sembra importante far riferimento alla ricca formulazione della Società Francese di Psicoterapia attraverso la Danza, relativamente alle finalità della DMT. La riporto nel-

²⁵ 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 versione ripresa e in parte rielaborata da F. Schott-Billman (1994) con alcune elisioni ed alcune mie notazioni personali.

La danzaterapia mira a far ritrovare²⁶:

****Il piacere funzionale***

Si tratta di ricordare 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 ed 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 nella 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"²⁷ 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 corpo (articolazione e sincronizzazione delle diverse parti), dall'altro rivolgere uno sguardo di approvazione che rimandi una immagine di sé stessi narcisisticamente valorizzante e costruttiva. Ciò implica l'esclusione sia

²⁶ La formulazione di F. SCHOTT-BILLMANN si trova a p. 229 del libro "*Quand la danse guerit*" (1994); la traduzione dal Francese è mia.

²⁷ Rispetto al concetto di immagine del corpo si rimanda, in particolare, a DOLTO, 1985.

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 accettabile.

** La sublimazione*

La danzaterapia è un'arte-terapia. Non si contenta di proporre una simbolizzazione attraverso il gesto, cerca anche di renderlo 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 corpo²⁸. 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

²⁸ 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.

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

In funzione degli obiettivi che ci si propone, esistono in DMT diverse metodologie²⁹, 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) anche per la sua azione sulla *dimensione metacognitiva*.

Negli incontri³⁰ 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-pittorica³¹ e/o plastica e l’espressione verbale (che vengono solitamente proposte nella fase conclusiva dell’esperienza).

²⁹ 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.

³⁰ 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.

³¹ 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....).

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 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 inesprimibile 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)

4. LA VALENZA SUL PIANO ESISTENZIALE DI UN PERCORSO DI DMT PER GIOVANI FUTURI FORMATORI

In un'epoca di crisi come quella attuale, suggestivamente 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...).

Il futuro non è più percepito come promessa ma come minaccia, vi è la pervasiva sensazione di non potere incidere sulla realtà, di non avere alcun potere.

Sulla stessa lunghezza d’onda Bauman (2009) mette in luce i rischi della “modernità liquida” in cui viviamo. Il tempo in termini storico-esistenziali scompare e si trasforma in “tempo puntillistico”: non c’è più collegamento col passato e col futuro ma l’appiattimento sul presente ed una crescente precarizzazione e passivizzazione. La società consumistica è caratterizzata da una continua creazione di bisogni, continuamente caduchi e, in generale, dalla mancanza di dissenso perché *l’obbligo di scegliere* appare come una *libertà di scelta*.

Secondo il parere di Galimberti (2007), quello dei giovani non è tanto un disagio psicologico-esistenziale, quanto, soprattutto, un disagio culturale. Nell’odierna società occidentale vi è l’irruzione di quello che Nietzsche chiama “l’ospite inquietante” cioè il nichilismo: tutti i valori non hanno più valore, non c’è più alcun punto di riferimento; vi è assenza di futuro e quindi di progettualità. La vita nell’assoluto presente è caratterizzata dalla mancanza di “desiderio” in senso profondo, di immaginazione, di curiosità. Si assiste ad un crescendo di analfabetismo emotivo: si provano emozioni ma non le si sa contattare né nominare, non si riconoscono i sentimenti. Questo porta ad un distacco da sé, ad un’alienazione da se stessi. Alta è quindi la percentuale di tasso depressivo al quale si tenta di rimediare con l’azione frenetica, con il divertimento forzato e ad oltranza, con il frastuono, con le droghe.

Facendo riferimento a tale prospettiva Recalcati (2010, pp. XIII-XV) arricchisce il quadro sostenendo di riscontrare, anche all’interno della sua pratica clinica: “Difficoltà di dare un senso alla propria vita, di animare la propria esistenza, la quale appare invece come trascinata da una spinta acefala verso un godimento maledetto (...), oppure bloccata sterilmente in un arroccamento difensivo, in un’apatia indifferente, in una pseudo identità che risulta dall’alienazione passiva alle insegne sociali (...) La tesi di Bauman di un’epoca caratterizzata da “legami liqui-

di” deve essere integrata: la liquidità è infatti solo un aspetto della civiltà contemporanea.(...) L’altro aspetto del disagio che dobbiamo registrare è quello delle *identificazioni solide*, ovvero quelle identificazioni che segnalano la tendenza del soggetto alla chiusura autistica, alla pietrificazione, alla solidificazione narcisistica come risposte estreme alla liquefazione generalizzata dei legami sociali.” Oggi si assiste alla ricerca affannosa di nuove sensazioni e di nuovi oggetti di godimento, al culto esasperato del “nuovo” e del cambiamento continuo dell’oggetto. In questo senso Recalcati parla della scomparsa dell’esperienza dell’inconscio³².

In base alla mia esperienza, un percorso formativo di danzaterapia con giovani adulti, proprio per le caratteristiche di cui si è parlato nei precedenti paragrafi, riesce in tempi brevi ad aprire nuove prospettive esistenziali e a costituire una modalità privilegiata per la prevenzione e per il superamento del disagio psico-emotivo.

Da cinque anni tengo un laboratorio di DMT³³ per gli studenti del secondo anno del Corso di Laurea magistrale in “Formazione continua” nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Palermo; si tratta di un corso di 40 ore (6 CFU) inserito nel piano di studi istituzionale e con l’obbligo della frequenza. Sicuramente non è rivolto a un gruppo rappresentativo di tutta la categoria dei giovani adulti sia in termini quantitativi (il laboratorio, a numero chiuso, è seguito da 18 studenti l’anno) che qualitativi (sono giovani universitari che aspirano a diventare formatori), tuttavia penso di poter comunque condurre alcune riflessioni di fondo. Nel corso del tempo ho potuto rilevare, infatti, bisogni e potenzialità specifici rispetto ad altre tipologie di soggetti con cui lavoro (bambini della scuola dell’infanzia e primaria, adolescenti, insegnanti in scuole di diverso ordine e grado, operatori sociali e/o sanitari, genitori....).

Alcuni tra questi bisogni appaiono, infatti, collegati sia alla condi-

³² Per Recalcati (*id*) l’esperienza dell’inconscio è infatti caratterizzata da: *esperienza di verità* (come verità soggettiva, intima); *esperienza della differenza* (intesa come discontinuità nella trama costituita del discorso universale); *esperienza del desiderio* (nei termini di movimento di apertura verso l’Altro).

³³ Dovendo obbligatoriamente far riferimento ad un settore scientifico disciplinare previsto dal Ministero dell’Istruzione e della Ricerca scientifica l’esatta dizione del laboratorio è: “Metodi e didattica dei linguaggi espressivo-corporei”.

Il programma, annualmente pubblicato sul sito della Facoltà, è tutto centrato sui presupposti e sulle finalità della DMT.

zione di “disagio” quale quella sinora delineata, sia ad esigenze proprie della fase della vita in cui gli studenti si trovano; parallelamente si manifestano anche peculiarità che, a mio parere, costituiscono delle risorse, dei “punti forti” a cui fare riferimento nell’elaborare e proporre un percorso di DMT in termini preventivi. Proverò ad elencare entrambi.

Bisogni rilevati durante i laboratori

Bisogno di conoscersi e di avere fiducia in sé
Bisogno di “esistere” e di esprimersi
Bisogno di sentirsi valorizzati e di sapere di valere
Bisogno di sentire, di riconoscere e di comunicare le proprie emozioni
Bisogno di fidarsi e di *affidarsi*
Bisogno di esplorare e di giocare
Bisogno di intimità, di tempo per stare con sé, di tempo per stare con gli altri
Bisogno di condivisione di esperienze significative con i pari
Bisogno di desiderare, immaginare, “credere”, progettare sul piano individuale e di gruppo (strettamente interrelati).

Risorse e specificità osservate durante i laboratori:

Dimensione “adulta” *ma* combinata con una maggiore flessibilità rispetto agli adulti
Comprensione “immediata” del senso dell’esperienza attraverso la DMT
Capacità di mettersi in gioco e di giocare
Capacità di utilizzare gli stimoli in maniera creativa e di trovarne di nuovi funzionali al gruppo ed alle attività via via proposte
Disponibilità all’ascolto
Cambiamenti dinamici rapidi e ristrutturazioni improvvise (più simili a quelle che si verificano nei gruppi infantili).

La DMT ha una funzione preventiva perché agisce nella direzione di quanto auspicato da Galimberti rispetto a possibili strade da percorrere per sconfiggere il nichilismo, “l’ospite inquietante”. Secondo Galimberti si tratta di fare in modo che i giovani si incuriosiscano delle proprie capacità, delle proprie “virtù”; bisogna mirare ad un “appassionamento/innamoramento di sé che metta in grado di “sentire la vita”, di avere fiducia, di osare e che comporta l’apertura verso l’Altro. *Arte del vivere*, investimento su di sé, significa poter dare espressione all’e-

spansività personale, poter avere voglia di “far fiorire” le proprie capacità, di investire nella ricerca di se stessi. Ciò comporta parallelamente la ricerca di un “noi motivazionale”, la dimensione simbolica e immaginativa, riprovare il piacere di desiderare ma anche di esplorare e di scoprire, di nominare le emozioni.

In questa prospettiva è di particolare importanza la *dimensione di gruppo*, che ha parallelamente una funzione di “contenimento” e di “ampliamento” e permette l’emergere, all’interno di un *campo relazionale*, del rapporto di fiducia fondamentale per l’espressione delle potenzialità creative che vengono arricchite dall’apporto di tutti (Mignosi, 2008). “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” (Cruciani, 2006, p. XIII).

Spesso, in tal senso, i disegni degli studenti sono caratterizzati da un intersecarsi di linee colorate, da un groviglio di strade che riempie l’intero spazio del foglio, da forme e figure che si differenziano a partire da una stessa origine o che sono tutte, in qualche modo, in contatto tra di loro.

In seguito alle esperienze laboratoriali con soggetti giunti quasi alla fine del proprio iter formativo accademico, ho potuto notare che un percorso di danzaterapia riesce in tempi brevi ad aprire nuove prospettive esistenziali e costituisce una modalità privilegiata per la prevenzione e per il superamento del disagio psico-emotivo e “culturale”.

I giovani adulti sembrano trovare uno spazio per i loro bisogni di “integrazione” tra le varie parti del sé, di accettazione delle proprie difficoltà e debolezze ma anche di scoperta delle proprie potenzialità, di sosta dal continuo “correre”, di riflessione e di contatto profondo, di superamento dell’insicurezza, ma anche e soprattutto di fiducia negli altri; hanno 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.

Vorrei a questo punto dare schematicamente un’idea dei “contenuti-tipo” del percorso di danzaterapia da me proposto ai futuri formatori all’Università, mostrando nei due riquadri che seguono come si intreccino il livello personale (primo riquadro) con quello professionale (secondo riquadro).

Contenuti di un percorso laboratoriale di 40 ore di DMT per il corso di laurea magistrale in Formazione continua

- Lo spazio
- La chinesfera individuale e la relazione
- Il soggetto, la coppia e il gruppo
- Il corpo e la sua struttura: ossa, muscoli, articolazioni, organizzazione tra le parti
- La colonna vertebrale, le estremità, il centro
- Le qualità del movimento (*efforts*): peso, tempo, spazio, flusso
- L'osservazione del movimento
- La dimensione simbolica e immaginativa
- Possibilità espressive e comunicative del corpo e del movimento
- Possibilità espressive e comunicative dei diversi linguaggi artistici

“Dispositivo” per la formazione dei formatori

- Contratto formativo mappa delle aspettative, esplicitazione degli obiettivi, «negoiazione», condivisione
- Coinvolgimento della dimensione di gruppo
- Attivazione di spazi di riflessione sull'esperienza a livello di vissuto emotivo sui piani soggettivo e di gruppo
- Attivazione di spazi di riflessione sulle modalità di conduzione e sulle scelte metodologiche adottate
- Esplicitazione, incontro per incontro, delle scelte relative a contenuti, metodi, obiettivi (successiva all'esperienza)
- Esperienze di conduzione in prima persona (in piccoli gruppi)
- Restituzione della valutazione dell'esperienza

Per concludere, darò spazio anche alle testimonianze degli studenti attraverso alcuni stralci tratti dalle loro relazioni finali³⁴ e attraverso tre “esemplificative” presentazioni finali in *Power Point* ai colleghi ed a me (in qualità di conduttrice facente parte del gruppo) nel corso dell'ultimo

³⁴ Le relazioni finali contengono una parte teorica e metodologica ed una parte descrittiva del percorso svolto, insieme ad una testimonianza personale dell'esperienza, delle emozioni provate, delle riflessioni fatte, degli apprendimenti conseguiti.

incontro dedicato alla valutazione conclusiva del percorso³⁵; riporto, in questo caso, solo il contenuto senza le immagini, i filmati e lo sfondo musicale: si perde molto della suggestione e della poesia, mancando la componente estetica, ma ritengo che siano eloquenti lo stesso.

Non è questa la sede per parlare del problema della valutazione in un tipo formazione che si fonda su un contesto non giudicante (cfr. in proposito Mignosi, 2008), ma mi preme sottolineare che, nel corso del primo incontro, al momento del contratto formativo, garantisco sempre la votazione di 30/30 per tutti e che, nonostante questo, a riprova della implicazione personale e della motivazione che un tale tipo di esperienza veicola, tutti gli studenti (nessuno escluso) hanno finora elaborato prodotti dettagliati, articolati e di grande ricchezza sul piano teorico, sul piano psico-emozionale personale e sul piano estetico.

Stralci dalle relazioni finali degli studenti

Cosa ho imparato.....(dalla relazione di Anna)

- A considerare il gruppo e ad interagire e a confrontarmi con gli altri
- Ad ascoltare attivamente
- A non giudicare ma ad accogliere i pensieri e le proposte degli altri
- Ad aver bisogno degli altri e anche a prendermi cura di loro
- A sentire ogni parte del mio corpo e a prendermene cura
- A far esperienza di qualcosa, a riflettere su di essa e a farne oggetto di apprendimento
- Ad utilizzare l'immaginazione
- A ricordare
- Ad utilizzare altri canali oltre quello verbale
- A dare spazio alla mia espressività
- A “sentirmi” e a “riconoscermi”
- A differenziarmi dagli altri
- ...Nuovamente a giocare
- A conoscere e capire il mio modo di essere
- Ad aver fiducia nelle mie potenzialità
- A sentirmi libera di esprimermi e di comunicare

³⁵ La consegna per l'elaborazione dei PPT è quella di scegliere quello che si vuole condividere con i colleghi e con il conduttore e di trovare un modo per comunicarlo attraverso una modalità multimediale (diapositive, testo e immagini, musica, canzoni, poesie, animazione, etc.). Le presentazioni hanno luogo tutte insieme, alla presenza di tutti, in un giorno condiviso dal gruppo dei partecipanti al laboratorio.

– A sentire...la forza di gravità.... e a contrastarla mantenendo la schiena il più possibile dritta.....

Considerazioni

(dalla relazione di Valeria)

All'interno del laboratorio non si è cercata “la bellezza del gesto”, ma piuttosto la sua forza espressiva e comunicativa, la sua forza creativa attraverso la creatività stessa. Nessuna regola, nessuna costrizione ad eseguire un movimento prestabilito, ma un flusso di movimenti che è scaturito dal centro di noi, dove risiedono le emozioni più profonde. Il corpo è stato utilizzato come fonte di conoscenza e di consapevolezza di sé in rapporto con gli altri, attraverso la voce, il movimento, il ritmo, il gioco, il contatto fisico.

(dalla relazione di Daniela)

Saper ascoltare, osservare, toccare, sapersi prendere un momento di intimità, sembrano azioni di banale necessità quotidiana, ma non è così poiché non è tanto il tempo e l'attenzione che riusciamo a dedicare ogni giorno al nostro bisogno di armonia interiore.

L'esperienza della DMT costituisce una sorta di liberazione attraverso il gioco e l'ascolto di se stessi; un viaggio all'interno del proprio mondo emozionale e fisico attraverso chiavi di movimento e immagini stimulate di volta in volta dalla conduttrice del nostro gruppo e dal tipo di attività. Ci si dedica del tempo, si impara ad appartenersi, a stare bene con il proprio corpo, nella propria pelle, a prendersi cura di sé

Testi tratti da tre *Power Point*

Valentina

“Il viaggio delle emozioni”

Carissime colleghe, eccoci qua.....

Oggi desidero lasciarvi un po' di me !!!!

Devo ammettere che inizialmente mi sono sentita molto spaesata.....come un pezzetto di *puzzle* intorno a tanti altri

Non è stato facile instaurare un rapporto di fiducia con tutti e soprattutto il primo giorno c'era in me un senso di inadeguatezza e di riservatezza che mi bloccava!

Dentro di me c'era una barriera e non riuscivo a guardare nessuno negli occhi. Io un "pezzetto di puzzle" perso in una stanza che appariva come una gabbia....

Le emozioni di quel momento.....

Tensione, Disagio, Imbarazzo, Paura, Agitazione

Col passare dei giorni....

Quei sentimenti e quelle emozioni negative/disturbanti sono scomparse già al secondo incontro ...pian piano mi sono sentita parte integrante del gruppo, sono riuscita a mettermi in gioco in prima persona.....dentro di me qualcosa era cambiato !!!!!

All'inizio di ogni nuova esperienza capita a tutti di avere timore di cosa accadrà... e così pian piano vi ho conosciute e abbiamo fatto un viaggio che a mio avviso ci rimarrà nel cuore per sempre.

Il nostro viaggio....

C'è un solo viaggio possibile: quello che facciamo nel *nostro mondo interiore*. (...)

E noi *care colleghe* siamo cambiate, siamo più sicure, più fiduciose delle nostre capacità, più aperte al confronto con gli altri. Insieme abbiamo superato limiti e qualche piccola difficoltà.

(Segue una rievocazione delle attività e delle emozioni e sensazioni che hanno suscitato....)

Fine del viaggio...

Adesso posso dirvi con fermezza che il laboratorio mi dato la possibilità di conoscermi meglio, di assumere un comportamento empatico verso tutte voi e di superare un po' la mia timidezza

Mi ha fornito una maggiore attenzione alla dimensione psico-corporea ... mi ha fatto crescere a livello personale e nella relazione/accettazione dell'altro

Adesso grazie a voi....

Quel pezzetto di puzzle impaurito, timoroso e scettico ha trovato un posto in mezzo a voi che in questi mesi mi avete dato tantissime sensazioni.

Vi porterò sempre con me e non dimenticherò mai questo bellissimo viaggio che abbiamo fatto insieme

Un'ultima frase..... Grazie professoressa !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Antonella

Ho imparato a collaborare

Ho imparato a costruire insieme

Ho imparato a presentarmi senza aprire bocca

Ad ascoltare la mia voce seguita da un coro

Ho trovato un contatto

Ho esplorato quello che poteva essere diverso

Ho prestato attenzione alle piccole cose

Ho dato forma alle mie sensazioni

Ho imparato.....

A regalare un profumo alle mie emozioni

A realizzare la mia immaginazione

A tirare fuori la bambina che è in me attraverso il gioco

E a sentirmi libera e soffice

Ho trovato il percorso della mia fantasia

E aiutato un'altra persona a sentire il proprio corpo

In una valle immensa di emozioni

Lasciarmi trasportare dal mio proprio essere

E sentirmi vivere in gruppo

Voglio esprimermi nella voce del silenzio

Libera nella tranquillità

Volare più in alto possibile

E trasmettere emozioni

Nel vortice della speranza

Io ho trovato la serenità con me stessa e con gli altri

Attraverso il sostegno e la cura interiore

Insieme abbiamo esplorato i colori delle nostre emozioni, riconosciuto le nostre sensazioni e scoperto realmente cosa significa essere un gruppo.

Un ringraziamento speciale a tutte le mie colleghe e alla prof.ssa Mignosi che mi hanno dato la possibilità di riscoprire me stessa e gli altri attraverso un linguaggio espressivo corporeo.

Elisa

vi racconto una storia.....

C'era una volta un pulcino sempre solitario e insicuro....

guardando gli altri diceva sempre:

“Oh ma quanto è brava...Che bella cosa ha detto.....Come vorrei essere anch'io così!!”

Aveva paura ad affrontare tutto e stava sempre accanto al suo guscio!!

Quel pulcino si sottovalutava sempre.....

Forse perché nessuno gli aveva mai dato fiducia.....

forse perché aveva sempre avuto intorno a sé amicizie e amori sbagliati...

o forse semplicemente solo perché gli faceva comodo credere così!!!

Un giorno..

Si ritrovò a vivere una fantastica esperienza; ma ahimè in mezzo ad altri pulcini che non conosceva.

Stava sempre in ansia. Aveva paura di un loro giudizio negativo!

Non si metteva mai in mostra

Una mattina tutto cambiò...

Si svegliò agguerrito e disse: *“basta, voglio credere in me stesso.. Voglio mettermi in gioco... Cosa può succedermi, che faccio brutta figura?! Pazienza non cadrà mica il mondo.”*

Così fece,

Iniziò ad avere più consapevolezza di se stesso, del proprio essere e del proprio corpo.

Diventò amico di quei pulcini... E il suo motto fu:

“non è mai troppo tardi per essere quello che ho sempre voluto essere!!!”

GRAZIE A TUTTI VOI!!!!!!!

P.S. ANCHE SE NON LO SAPETE, AVETE CONTRIBUITO AD UN PEZZETTO DELLA MIA CRESCITA

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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.

- AMMANNITI M., STERN D., a cura di, (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- 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.
- ARGENTON A. (1996), *Arte e cognizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- ARNHEIM R. (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, trad. it. Einaudi, Torino, 1969.
- BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- BATESON G. (1979), *Mente e natura*, trad. it. Adelphi, Milano, 1984.
- BAUMAN Z. (2008), *Vite di corsa*, trad.it. 2009 Il Mulino, Bologna.
- BELFIORE M., COLLI L. M., a cura di, (1998 a), *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 b), *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.
- BENASAYAG M., SCHMIT G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 2005.
- BENTIVOGLIO L. (1985), *La danza contemporanea*, Longanesi, Milano.
- BICK E. (1968), "L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali", in BONAMINO V., IACCARINO B., a cura di, 1984, 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.
- 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. (1999), *Gioco ed educazione*, Franco Angeli, Milano.
- 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, pp. 127-143.
- BRUNER J. (1996), *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1997.
- 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, 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.
- CRUCIANI P. (2006), "Prefazione", in Gennaro, Bucolo, 2006.
- DAMASIO (1994), *L'errore di Cartesio*, trad. it. Adelphi, Milano 1995.
- DAMASIO A. (1999), *Emozione e coscienza*, trad. it. Adelphi, Milano, 2000.
- 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.
- DOLTO F. (1984), *L'immagine inconscia del corpo*, trad. it., RED, Como, 1996.
- EKMANN 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, pp. 137-146.
- FABBRI MONTESANO D., MUNARI A. (1984) *Strategie del sapere*, Dedalo, Bari.
- 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., Ed. Del Cerro, Pisa.
- GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- GALIMBERTI U. (2007), *L'ospite inquietante*, 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).

- GARCIA M. E. (2004), "Essere uno", in Adorisio, Garcia., a cura di, 2004, 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.
- GIAMBALVO E. (1997), *L'uno/i molti, l'io/l'altro, l'identico/il diverso/il differente e la logica della compostibilità*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- GIAMBALVO E. (2007), "Per un'educazione alla fruizione estetica", in Mignosi, a cura di, 2007, pp. 247-253.
- GOVONI R.M. (1998), "Danza: linguaggio poetico del corpo e strumento di cura", in Belfiore, Colli, a cura di, 2, pp. 59-76.
- GOVONI R.M. (2004), Introduzione all'analisi del movimento, in Adorisio, Garcia., a cura di, pp. 21-31.
- JUNG C.G. (1967), *L'uomo e i suoi simboli*, trad. it. Longanesi, Milano, 1980.
- KEENEY B.P. (1983), *L'estetica del cambiamento*, trad. it. Astrolabio, 1985, Roma.
- KHAN M MASUD R. (1980), *I sè nascosti*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- 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.
- LESAGE B. (1996)a, «Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?», in Danse-Thérapie, nn. 2/4 - pp. 97-101.
- LESAGE B. (1996)b, «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.
- LOWEN A. (1958), *Il linguaggio del corpo*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1985.
- 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.
- MCNEILL D. (2005), *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MIGNOSI E., a cura di, (2007), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Franco Angeli, Milano.
- MIGNOSI E. (2008), *La formazione dei formatori e la Danzamovimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- 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.
- MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione* Guerini e Associati, Milano.
- MUNARI B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari.
- 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.
- PRETA L., a cura di, (1992), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Bari.
- PUXEDDU V. (1996), “Introduzione alla danzaterapia”, in *Chorégraphie, Studi e ricerche sulla danza*, n.7, anno IV, Ed. Di Giacomo, Roma.
- PUXEDDU V. (2001), “L’arte di accompagnare: L’osservazione in Danza Movimento 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.
- RECALCATI M. (2010), *L’uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina, Milano.
- RICCI BITTI P.E., a cura di (1998), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma.
- SACHS C. (1933), *Storia della danza*, trad.it., Il Saggiatore, Milano, 1994.
- SCHOTT-BILLMANN F. (1994), *Quand la danse guerit*, La recherche en danse, Chiron, Paris.
- STERN D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- STERN D.N. (2010), *Le forme vitali*, trad.it. Raffaello Cortina, Milano 2011.
- 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.
- 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.