

Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso attraverso la danza-movimento terapia per futuri formatori

Elena Mignosi

Nelle Università e nelle istituzioni educative del mondo occidentale vige, in maniera più o meno esplicita (in connessione alla storia dei modelli formativi dei vari paesi), una “gerarchia dei saperi” che pone al vertice più alto le discipline intellettuali, legate al pensiero astratto, in una posizione inferiore i linguaggi artistico-espressivi e, alla base, la dimensione corporea (si pensi alla bassa considerazione che ha in Italia, ad esempio, l'educazione fisica, rispetto sia alle ore di insegnamento sia alla sua funzione formativa). Come sottolinea Gardner (1983, p.228) “Nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall'altro. Questo divorzio tra “mentale” e “fisico” si è associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto”. Parallelemente, nella società dei consumi e della cultura di massa il corpo viene iperinvestito, ma solo sul piano dell'immagine, della sua apparenza, in funzione di canoni estetici prestabiliti, “tirannicamente” validi per tutti, “congelati” sull'idea di una perenne giovinezza, ed estranei, quindi, alla dimensione soggettiva ed esistenziale. “L'epoca contemporanea rilancia la corporeità, il suo linguaggio e la sua immagine come qualcosa di completamente estraneo alla coscienza critica. Il corpo diviene un oggetto che si mostra esternato in vetrina, un bene di consumo, di reificazione e di falsificazione su cui lavora, quasi esclusivamente, il sistema della moda e della pubblicità. Un corpo confezionato che non coincide più con noi stessi poiché non ci rappresenta per quello che realmente siamo/vogliamo (...). Un corpo che espone una bellezza artificiale, artefatta, innaturale, inverosimile” (Mariani, 2004, p.10)¹.

¹ Rileva in proposito Naccari (2006, p.39) “Ci si preoccupa di come si appare, costringendosi a faticosi *tour de force* in palestra e ci si sottopone a improbabili e talora invasivi trattamenti estetici (...) Ma dietro corpi sempre più palestrati si nasconde un io sempre più *minimo*,

L'essere umano è però un'unità somato-psichica: accanto agli studi ed alle riflessioni in ambito filosofico, psicologico e psicoanalitico, in tempi recenti anche numerose ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato che non solo l'organismo costituito dalla associazione corpo-cervello interagisce con l'ambiente come un tutt'uno, ma anche che alla base della mente umana vi è una interazione tra interno ed esterno, tale da generare "risposte interne" agli stimoli sottoforma di "immagini" (visive, uditive, sensoriali.); ne consegue quindi che le "immagini" a loro volta hanno una influenza diretta sullo stato dell'organismo e, d'altro canto, che lo "stato emotivo del corpo" influenza i processi cognitivi (Damasio 1994; Changeux, Ricoeur, 1998). D'altro canto è stato dimostrato come sia osservare che compiere un'azione finalizzata, attivi nel cervello la stessa classe di neuroni (i neuroni specchio) e si è ipotizzato che ciò possa essere alla base della capacità di immedesimarsi negli altri e di provare empatia (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

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

E' allora necessario che vengano ricreati spazi e occasioni di "integrazione" e di consapevolezza rispetto a se stessi e al proprio modo di stare nel mondo (per percepirlo come "attivo" e per non subire stimoli, richieste, bisogni imposti ed estranei a sé) e che le istituzioni formative diano il loro contributo nel promuovere un cambiamento che è insieme culturale ed etico-politico. In questo senso è di particolare importanza il coinvolgimento di quelle Facoltà universitarie deputate alla formazione di futuri formatori perché si attivi un "circuito virtuoso" che porti ad un generalizzato rinnovamento all'interno delle istituzioni scolastiche ed educative.

Un ambito privilegiato in cui attivare e accompagnare processi di crescita e di cambiamento è quello dei linguaggi artistici, in quanto mediatori di un'esperienza connotabile come creativa, immaginativa, corporea, espressiva, comunicativa, estetica e relazionale. Tra questi, in particolare, un percorso di danzamovimento terapia consente trasformazioni profonde in tempi brevi perché coinvolge il soggetto nella sua interezza; da modo inoltre di comporre in modi nuovi le differenti polarità che lo caratterizzano e, nel rispetto dei suoi tempi e dei suoi bisogni, lo aiutano ad affrontare la crisi che accompagna ogni reale apprendimento (inteso come messa in discussione delle proprie certezze e destrutturazione e riconnessione delle proprie conoscenze e prospettive). La danzamovimento terapia è, infatti, "l'arte di mettere insieme, di ricomporre

insicuro, fragile, poco strutturato, poco critico, superficiale come la superficie dello specchio con cui si identifica"

a partire da semplici elementi che ci appartengono; mettere insieme in modo nuovo, a partire dai nostri limiti per trasformarli in possibilità; di comprendere non nel senso intellettuale del termine ma nel senso di fare spazio, dare tempo alle diverse istanze che ci appartengono e che spesso avvertiamo come contraddittorie e minacciose” (Puxeddu 2002, p.3).

Facendo riferimento a quanto detto, nelle prossime pagine argomenterò l'importanza di proposte esperienziali e riflessive all'interno della formazione accademica di futuri formatori, sottolineando la rilevanza di percorsi artistico-espressivi che mettano in gioco il soggetto e il gruppo all'interno di un processo creativo e di crescita della consapevolezza di sé. Condurrò inoltre un approfondimento sulle potenzialità formative della danzamovimento terapia per l'acquisizione di capacità e di competenze che riguardano sia la dimensione personale che quella professionale (dimensioni che non possono essere scisse all'interno della relazione educativa).

Da nove anni tengo un laboratorio di Danza Movimento Terapia (DMT)² per gli studenti del secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in “Formazione continua” nel Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, dell'Università di Palermo; si tratta di un corso di 40 ore (6 CFU) inserito nel piano di studi e con l'obbligo della frequenza.³ Nel corso del tempo ho potuto constatare che un'esperienza laboratoriale centrata su un linguaggio artistico-espressivo che coinvolge il corpo e il movimento attraverso precise scelte metodologiche e la presa in carico della dimensione sociale, contribuisce a ridefinire l'immagine di sé, a sollecitare nuove narrazioni e prospettive differenti rispetto al proprio modo di stare al mondo e di interagire con gli altri. Ciò attiva un circuito positivo che può ampliare progressivamente aspetti fondanti della professione educativa quali la flessibilità, la capacità osservativa ed auto-osservativa, la consapevolezza rispetto a se stessi ma anche la capacità di decentrarsi, di entrare in relazione. e di comunicare.

Approfondirò quindi l'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale a partire da percorsi di apprendimento basati sull'esperienza e sul gruppo e mi soffermerò sulla valenza dei linguaggi artistico-espressivi con particolare riferimento alla danza in termini di *arte-terapia*.

² 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

³ Per la sua specificità, il laboratorio è a numero chiuso ed è seguito in media da 20 studenti l'anno. L'unico criterio di ammissione è l'ordine di iscrizione. In alternativa gli studenti esclusi hanno la possibilità di frequentare altri due laboratori di diverso tipo.

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”⁴, 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”. 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”. 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' anche un atto sociale perché è la comunità che stimola l'istinto di appropriazione del sapere, a volte lo gratifica e lo sostiene, altre volte lo annulla frustrando il desiderio di esplorare nuovi spazi di conoscenza.

Il rapporto tra esperienza e apprendimento è molto complesso, 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.(cfr. Ammanniti Stern, 1991). 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 che sollecitino e sostengano il cambiamento inteso come *trasformazione* sul piano personale. Proverò ad approfondire tale aspetto nei prossimi paragrafi.

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 attuali. 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

⁴ Come sostenuto ormai dalla maggior parte degli approcci teorici che studiano i processi di apprendimento, ed in particolare da quello socio-costruttivista.

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”.

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* dà 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 altri. 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 verso l'ambiente, bensì di ricerca e sperimentazione. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività “definalizzate” in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Come ci ricorda Winnicott, 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, consentendo di creare "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986).

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

Questo comporta che, da un punto di vista psichico, l'esperienza artistica può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma 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). 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. E' 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 formatori ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica (Mortari, 2003).

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 vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: è dall'*informe* che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1958; 1971). In questa prospettiva, la creatività non è in-

tesa come abilità, talento, genio, ma come condizione attraverso cui i bambini e poi gli adulti si aprono al mondo ed esprimono le proprie potenzialità. Essa concerne l'ideare, l'inventare, il realizzare, il dar vita, il plasmare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, il fare, 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, di ogni attribuzione di senso. 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" (*id.*, p.125).

Ma l'*informe* fa anche paura, è destrutturante perché è irrepresentabile; è necessario che l'individuo abbia fiducia nelle proprie potenzialità creative affinché si senta e sia libero di progettare, manipolare, costruire connessioni, immaginare, giocare: "Laddove 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 mondo esterno si incontrano *attraverso la relazione interpersonale* e grazie al *processo simbolico*.

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 formativa. E' 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".

In una prospettiva formativa, un particolare contributo 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. “Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali” (Cruciani, 2006, p. XIII).

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. E’ proprio in tali caratteristiche che vanno ricercate le specificità e le potenzialità della danza in senso terapeutico e di promozione della salute: è infatti attraverso la strettissima connessione tra se stessi (come unità somato-psichica), la propria espressione di sé sul piano tridimensionale e la comunicazione agli altri di un tale “prodotto estetico” che, se adeguatamente sollecitati e condotti, si realizzano i processi di sviluppo dell’identità e delle capacità creative.

La danza ha accompagnato da sempre ed in ogni latitudine l’uomo in momenti fondamentali della sua vita sociale, nei riti di passaggio, nelle celebrazioni corali, espressioni di una cultura di gruppo e del legame intersoggettivo, nella intermediazione con il mondo trascendente. Nel mondo occidentale, connotandosi a partire dal XVI secolo come “arte coreografica”, ha nel tempo perso la sua funzione partecipativa collettiva e/o religiosa e si è 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 deputati⁵.

⁵ 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 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).

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 “Danza movimento terapia” per evidenziare la differenza di tale disciplina dalle concezioni più diffuse: “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 giovani adulti e 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 ore⁶, ma si prefigge di attivare, grazie alla specificità dell’esperienza ed al dispositivo metodologico usato, conoscenze, abilità e competenze sia sul piano personale che professionale.

Tra i laboratori artistico espressivi, quello di DMT ha infatti, a mio parere, un particolare rilievo nella formazione 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

⁶ L’iter formativo di un danza terapeuta previsto dall’APID (Associazione Professionale Italiana Danzamovimento terapia) è lungo e articolato e richiede, oltre a tre anni di corso, un anno di supervisione e almeno due anni di psicoterapia personale.

- 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 (Damasio 1994; Changeux, Ricoeur, 1998). Hanno inoltre evidenziato che non solo l'organismo costituito dall'associazione corpo-cervello interagisce con l'ambiente come un tutt'uno, ma anche che alla base della mente umana vi è una interazione tra interno ed esterno, tale da generare "risposte interne" agli stimoli sottoforma di "immagini" (visive, uditive, sensoriali...). 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).

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 *proprioceettive* (provenienti dai muscoli e dalle articolazioni) noi concepiamo un'immagine tridimensionale del corpo, tale per cui riusciamo a percepire il nostro schema posturale (o schema corporeo) come una “realtà plastica” all'interno di una dimensione spaziale e temporale. Tale percezione viene continuamente rinnovata, a livello psichico, dalle interazioni con l'ambiente e, ancora una volta, è *costitutiva rispetto al senso di sé*. 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 del contatto e 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). Se considerate nella loro ricaduta sul piano psicodinamico e riprese in chiave simbolica, tali acquisizioni hanno notevoli punti di contatto con la prospettiva psicoanalitica; in particolare D. Anzieu (1985; 1990) prendendo spunto dalle ipotesi di E. Bick (1964) sostiene che ogni attività psichica si fonda su una funzione biologica e che la pelle, nelle sue diverse funzioni, gioca un ruolo fondamentale nella strutturazione dell'Io. Essa è infatti “sacco che contiene e trattiene all'interno il buono dell'allattamento e delle cure”; superficie di separazione e di limite tra interno ed esterno (protezione dalle aggressioni); mezzo primario di comunicazione con gli altri con cui stabilire relazioni significative. E' possibile, quindi, parlare di un “Io-pelle” alla base dell'elaborazione di un “Io pensante”.

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”.

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”⁷ 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”⁸: “Scoprire gli affetti vitali e sintonizzarsi con essi permette ad un essere umano di “essere con” un altro, condividendo esperienze interiori probabilmente simili in un atmosfera di continuità. Proprio così, come in una linea ininterrotta, noi sperimentiamo l'esistenza di una connessione fra i nostri sentimenti e quelli di un altro, l'essere reciprocamente sintonizzati” (id. p.164)

Focalizzando l'attenzione sulla dimensione relazionale, un ruolo fondamentale e specifico nel contesto della DMT gioca la dimensione di gruppo in cui, come rileva Bellia (2001), le trasformazioni ed i cambiamenti, rispetto ad altri contesti gruppal, 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.

Per un ulteriore approfondimento di quelle che sono le specificità di un laboratorio di DMT, mi sembra infine importante sottolineare, riprendendo le riflessioni della psicoanalista e danzaterapeuta francese France Schott-Bilman (1994) che la danzaterapia è un'arte-terapia. Non si contenta di proporre una simbolizzazione attraverso il gesto, ma coinvolge anche il piano estetico. Permette dunque di esprimere le emozioni in un linguaggio artistico che utilizza il corpo, di provare a creare “opere d'arte” attraverso il proprio corpo. Com'è stato detto, il fatto che nella rehdanza 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.⁹ Ciò non va confuso con una certa concezione della danza che esige una perfezione plastica del corpo: la danzaterapia non tirannizza il corpo per dargli una forma ideale come nella danza classica. Offre invece a ciascuno la possibilità di trovare la

⁷ 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*.

⁸ 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)

⁹ E' 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. In questo senso, in una prospettiva formativa, arricchisce e amplifica le possibilità sul piano esistenziale.

bellezza del proprio gesto come emanazione della propria autenticità: il movimento diventa espressivo e fluido a partire da uno stato di concentrazione e ascolto di sé, di relazione con colui che lo esegue e se ne sente rappresentato. Ciò che accade è nello stesso tempo di ordine artistico e terapeutico: *consente la “creazione di se stessi da se stessi”, attraverso la creazione artistica.*

Un percorso di DMT coinvolge quindi più dimensioni interrelate: psicologica, emozionale, immaginativa, creativa, relazionale, espressiva, comunicativa, estetica. Alla base di una tale articolazione vi è un *setting* specifico; 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 metodologie, 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, 2004) anche per la sua ricaduta in termini metacognitivi.

Negli incontri di DMT integrata, sono infatti previste tre modalità di espressione/simbolizzazione, l'una successiva all'altra: l'espressione corporea (che, chiaramente, è quella centrale), l'espressione grafico-pittorica¹⁰ e/o plastica e l'espressione verbale (che vengono solitamente proposte nella fase conclusiva dell'esperienza). Si tratta di 3 livelli espressivi che non solo permettono, nel passaggio dall'uno all'altro, di elaborare le emozioni (Ricci Bitti, 1998) e di cogliere le “risonanze dell'esperienza” (Puxeddu, 2004), ma anche di elaborare, comprendere 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 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. Durante l'attività espressivo-corporea si è coinvolti interamente e indistintamente, senza “mediazioni”; 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

¹⁰ 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...).

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: in relazione 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 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.

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.

Nella “modernità liquida” in cui viviamo Bauman (2009), 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 varie forme di dipendenza.

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 liquidi" 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'inconscio.

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. I giovani adulti sembrano trovare uno spazio per i loro bisogni di "integrazione" tra le varie parti di 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.

Nel corso del tempo ho potuto rilevare tra gli studenti partecipanti ai laboratori bisogni e potenzialità specifici rispetto ad altre tipologie di soggetti con cui lavoro (bambini, adolescenti, insegnanti in scuole di diverso ordine e grado, operatori sociali e/o sanitari, genitori...).

Alcuni tra questi bisogni appaiono, infatti, collegati 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 formativo in termini preventivi e di cambiamento dell'immagine di sé. Proverò ad elencare entrambi:

Bisogni degli studenti rilevati durante i laboratori

- Bisogno di conoscersi e di avere fiducia in sé
- Bisogno di "esistere" e di esprimersi
- Bisogno di "essere visti" e di narrare la propria storia

- 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 degli studenti osservate durante i laboratori:

- Dimensione “adulta” *ma* combinata con una maggiore flessibilità rispetto agli adulti
- Comprensione “immediata” del senso dell’esperienza di DMT
- Facilità nel mettersi in gioco e nel “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 dunque 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. *Arte del vivere*, investimento su di sé, significa poter dare espressione all’espansività personale, poter avere voglia di “far fiorire” le proprie capacità, di investire nella ricerca di se stessi. Ciò comporta parallelamente l’apertura verso l’altro, la ricerca di un “noi motivazionale”, l’attivazione della dimensione simbolica e immaginativa, il riprovare il piacere di desiderare ma anche di esplorare e di scoprire, di nominare le emozioni.

Significativa, ancora una volta, è 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.

Vorrei a questo punto dare schematicamente un'idea dei "contenuti-tipo" del percorso di danzaterapia da me proposto all'Università, mostrando nei due riquadri che seguono come questi si intreccino con un preciso "dispositivo formativo".

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

- Lo spazio
- La chinesiologia 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. Il radicamento a terra
- 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

"Dispositivo" per la formazione dei formatori

- Contratto formativo → mappa delle aspettative, esplicitazione degli obiettivi, «negoziare», condivisione
- Coinvolgimento delle dimensioni individuale, di coppia, di gruppo.
- Attivazione di spazi di condivisione sull'esperienza a livello di vissuto emotivo sui piani soggettivo e di gruppo.
- Ricostruzione sistematica in gruppo di ogni incontro, durante la quale avviene anche una esplicitazione da parte del conduttore, incontro per incontro, delle proprie scelte relativamente a contenuti, metodi, obiettivi
- Esperienze di conduzione in prima persona da parte degli studenti (in piccoli gruppi)
- Valutazione dell'esperienza sia da parte del conduttore che dei partecipanti

In particolare, nella prospettiva di una formazione dei formatori, la riflessione viene attivata su due livelli e ancora una volta coinvolge e collega il piano personale al piano professionale, acquistando una particolare efficacia: immediatamente dopo l'esperienza corporea ed espressiva, vengono condivisi in gruppo i vissuti soggettivi rispetto alle emozioni ed alle sensazioni provate; in un secondo momento, attraverso una ricostruzione sistematica, tali vissuti vengono collegati al tipo di attività, alle modalità di conduzione adottate. Vengono in questo modo comprese metodologie specifiche a partire dalla propria esperienza personale e vengono ricondotte, circolarmente alle loro premesse teoriche e si verificano apprendimenti profondi e significativi.

Infine mi sembra opportuno focalizzare l'attenzione sulla valutazione, che è parte integrante del laboratorio, non soltanto per chi conduce l'esperienza, ma anche per tutti i partecipanti che, prendendovi parte attivamente, hanno un'ulteriore possibilità di riflessione e apprendimento a livello individuale e di gruppo.

Focus sulla valutazione

- Paradigma della ricerca qualitativa: strumenti di valutazione rigorosi ma non standardizzati, attenzione alla dimensione processuale, attivazione e “implicazione” di tutti i soggetti coinvolti

Come si traduce nel laboratorio di DMT all'Università?.....

Osservazione sistematica in itinere da parte del conduttore del laboratorio (utilizzo di differenti «griglie» di osservazione e analisi)

A conclusione del percorso

- Elaborazione da parte degli studenti di una relazione finale che contenga:
 - un approfondimento teorico;
 - una parte descrittiva su ciascun incontro (diario di bordo)
 - una parte in cui vengono inserite le proprie emozioni e riflessioni rispetto all'esperienza incontro per incontro e a conclusione del percorso
- Elaborazione da parte degli studenti di una presentazione in PPT per il gruppo dei partecipanti al laboratorio relativa alla propria esperienza e a quello che desiderano condividere con i propri pari.
- Compilazione di un questionario di valutazione del corso (a domande aperte e attraverso una scala Likert)

Restituzione agli studenti da parte del conduttore: - dei risultati delle valutazioni di cui ai punti precedenti; - delle osservazioni del conduttore sulla dimensione non verbale e su quella di gruppo

Un approfondimento a parte meriterebbe il problema della valutazione come “espressione di un giudizio” in termini numerici, richiesta dall'istituzione universitaria al docente a conclusione di un percorso di apprendimento. Poiché il laboratorio di DMT è centrato su un tipo di formazione che si fonda su un contesto non giudicante (cfr. in proposito Mignosi, 2008), mi preme sottolineare che, nel corso del primo incontro, al momento del contratto formativo, garantisco sempre il massimo voto 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.

5. *Le testimonianze degli studenti del Corso di Laurea in Formazione Continua*

Per concludere, darò spazio anche alle testimonianze degli studenti attraverso alcune risposte date alla parte del questionario di valutazione finale dedicata alle domande aperte e attraverso alcuni stralci delle relazioni finali consegnate a me, e dei Power Point presentati ai propri colleghi ed a me (in qualità di conduttrice facente parte del gruppo) nel corso dell'incontro finale di valutazione del laboratorio.¹¹

¹¹ Il questionario di valutazione finale è suddiviso in due parti: la prima costituita da 11

Presenterò quindi inizialmente il questionario nel suo insieme, poi alcune delle risposte alle prime tre domande (che mi sembrano le più significative rispetto al tema trattato) e infine brevi brani dalle relazioni e le didascalie di due Power Point.

Il questionario di valutazione finale

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

Alcune risposte alle prime tre domande

- 1) *Rispetto alle esperienze fatte, quale aspetto ti ha più interessato?*
- Durante le attività di laboratorio il momento che più in assoluto mi colpiva era quello dell'improvvisazione, dove una persona era libera di esprimere tramite il movimento quello che sentiva.
 - L'aspetto che mi ha più interessato è stato quello relativo alla possibilità di lavorare in gruppo essendo libera di esprimermi e senza la paura di essere giudicata
 - Innanzitutto il lavoro in gruppo, poi l'esplorazione ognuno del proprio corpo. La complicità e anche la mancanza di giudizio. Il metodo di lavoro

domande aperte, la seconda elaborata sotto forma di *rating scale* (scala dei giudizi) con 17 affermazioni inerenti ai diversi ambiti toccati dal laboratorio e 4 livelli di apprezzamento. 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. Le modalità di presentazione sono libere e, di solito, multimediali (uso del power point, della musica, di disegni e cartelloni, di oggetti, di foto, etc.)

- Mi ha interessato di più la conversazione con il gruppo e il momento di riflessione su di sé
- Mi ha più interessato l'aspetto ludico-creativo
- L'importanza dell'introspezione, del venire a contatto con il proprio corpo e con le proprie emozioni

2) *Perché?*

- E' stato interessante riuscire a condividere in poco tempo emozioni forti con persone che ho conosciuto all'interno del corso stesso
- Perché oggi è difficile trovare un ambiente in cui ci si possa esprimere liberamente
- Sono riuscita a interagire bene con il gruppo e a ristabilire un contatto fisico con gli altri
- Il lavoro in gruppo perché l'Università non organizza mai esperienze di cooperazione. L'esplorazione del corpo, perché non mi era mai capitato di prendere in considerazione la mia schiena, il mio piede, etc. La mancanza di giudizio perché favoriva una maggiore complicità, scioltezza e libertà
- Ho trovato molto interessante scoprire la diversa funzionalità delle mie varie parti del corpo e la loro potenza comunicativa
- Con questa esperienza sono riuscita a superare la mia timidezza
- Abbiamo acquisito la capacità di ascolto e controllo del nostro corpo e abbiamo imparato ad ascoltare gli altri

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

- Mi è servito ad aprirmi e a relazionarmi con gli altri senza criticare o comunque avere pregiudizi. Ognuno era quello che si sentiva di essere!
- A conoscere me stessa. A far fuoriuscire la mia creatività.
- Ho imparato ad ascoltare me stessa e a lasciarmi trasportare dalle emozioni, a muovermi con disinvoltura
- A mettermi in discussione, a vincere quella timidezza comune un po' a tutti, di cui il nostro stesso corpo è portatore. A conoscermi meglio e a scoprimi sempre più capace di parlare attraverso il mio corpo
- Il laboratorio mi è servito soprattutto per una crescita personale, sia dal punto di vista di una maggiore consapevolezza di me e del mio "corpo", sia dal punto di vista della relazione con "l'altro"
- Mi è servito di più a capire che tutto ha un valore (come dicevo prima, anche le parti del corpo). Mi è servito anche a capire che non sempre la diffidenza serve a qualcosa.
- Il laboratorio è stato per me essenziale per superare un po' della mia timidezza e per capire che non sempre le persone sono pronte a giudicarti

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
- 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 stimolate 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.

Didascalie dal PPT di 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 perchè nessuno gli aveva mai dato fiducia.....

forse perchè aveva sempre avuto intorno a se amicizie e amori sbagliati...

o forse semplicemente solo perchè 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 fù:

“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

Didascalie dal PPT di 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

Riferimenti Bibliografici

- M. Ammanniti, D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, 1991
- D. Anzieu (1985), *L'io-pelle*, trad.it., Roma, Borla, 1987
- D. Anzieu (1990), *L'epidermide nomade e la pelle psichica*, trad.it. Milano, Raffaello Cortina, 1992
- R. Arnheim (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, trad.it. Torino, Einaudi, 1969
- G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad.it. Milano, Adelphi, 1976
- G. Bateson (1979), *Mente e natura*, trad.it. Milano, Adelphi, 1984
- Z. Bauman (2008), *Vite di corsa*, trad.it., Bologna, Il Mulino, 2009
- M. Belfiore, L.M. Colli (a cura di), *Tra il corpo e l'io, L'arte e la danza-movimento terapia ad orientamento psicodinamico*, Quaderni di Art Therapy Italiana,1, Bologna, Pitagora Editrice, 1998a

- M. Belfiore, L.M. Colli (a cura di), *Dall'esprimere al comunicare*, Quaderni di Art Therapy Italiana, 2, Bologna, Pitagora Editrice, 1998b
- V. Bellia, *Danzare le origini*, Ed. Scientifiche Magi, Roma, 2000
- V. Bellia, *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzaterapia*, Milano, Franco Angeli, 2001
- M. Benasayag, G. Schmit (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 2005
- E. Bick (1968), L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali, in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1984, pp.90-96
- J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari, Laterza, 1988
- E. Casini Ropa, *Alle origini della danza moderna*, Bologna, Il Mulino, 1990
- J.P. Changeux, P. Ricoeur (1998), *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 1999
- P. Cruciani (2006), *Prefazione*, in Gennaro, Bucolo, 2006, op.cit., pp. I-XV
- A. Damasio (1994), *L'errore di Cartesio*, trad. it. Milano, Adelphi, 1995
- A. Damasio (1999), *Emozione e coscienza*, trad.it. Milano, Adelphi, 2000
- J. Dewey (1934), *L'arte come esperienza*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1973
- U. Galimberti, *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, 1987
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano, 2007
- H. Gardner (1983), *Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1987
- A. Gennaro, G. Bucolo, *La personalità creativa*, Laterza, Bari, 2006
- B.P. Keeney (1983), *L'estetica del cambiamento*, trad. it. Roma, Astrolabio, 1985
- R. Khan M Masud (1980), *Isè nascosti*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- B. Lesage, *Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?*, in Danse-Thérapie, N 2/4 – pp.97-101, 1996a
- B. Lesage, *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, 1996b
- A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità . Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004
- E. Mignosi (a cura di), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Milano, Franco Angeli, 2007
- E. Mignosi, *La formazione dei formatori e la Danzamovimento terapia*, Palermo, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente per educare a pensare*, in “Pluriverso”, anno IV, 1999, n.3, pp.18-34
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Roma, Carocci, 2003
- A. Naccari, *Persona e movimento*, Roma, Armando, 2006
- V. Puxeddu, *Introduzione alla danzaterapia*, in “Chorégraphie, Studi e ricerche sulla danza”, n.7, anno IV, Roma, Ed. Di Giacomo, 1996
- V. Puxeddu, *Poetica del Movimento e Crescita della persona*, non pubblicato, 2002
- V. Puxeddu, *Dalla Danza alla DanzaMovimentoTerapia*, dispensa non pub-

- blicata, 2004
- G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano, Cortina, 1992
- M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Milano, Raffaello Cortina, 2010
- P.E. Ricci Bitti (a cura di), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Roma, Carocci, 1998
- G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006
- C. Sachs (1933), *Storia della danza*, trad.it., Milano, Il Saggiatore, 1994
- F. Schott-Billmann, *Quand la danse guerit*, Paris, Chiron, 1994
- D. N. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad.it. Torino, Boringhieri, 1987
- D.N. Stern (2010), *Le forme vitali*, trad.it. Milano, Raffaello Cortina, 2011
- D.W. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Roma, Armando, 1974
- D.W. Winnicott (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. Roma, Armando, 1974