

Mediazione corporea e rielaborazione dell'esperienza nella media età adulta

di **Alba G.A. Naccari**

Abstract

Vengono proposti alcuni obiettivi educativi per la media età adulta, realizzabili attraverso i laboratori esperienziali a mediazione corporea. Si propongono alcune strategie per la rielaborazione, l'integrazione e la valutazione dell'esperienza di movimento, attraverso modalità grafico-pittoriche e narrative. Si fa distinzione tra gli strumenti che possono essere condivisi con i partecipanti ai gruppi, in una parte specifica del setting simbolico-antropologico, e gli strumenti che chi guida e propone l'esperienza utilizza per ricordare e valutare l'esperienza stessa. A testimonianza di quanto argomentato vengono inseriti alcuni lavori realizzati in un laboratorio per la media età adulta, nonché uno schema esemplificativo degli indicatori utili per la redazione del diario di bordo da parte dell'educatore, dell'educatrice.

Parole chiave:

mediazione corporea, media età adulta, esperienza, rielaborazione plastico-pittorica e narrativa, diario di bordo.

This paper proposes some educational objectives for middle adulthood, achievable through bodily mediation workshops. Strategies are proposed for elaborating, integrating and evaluating the experience of movement using graphic, pictorial and narrative activities. Distinction are made between what can be shared with the group participating in the workshop within a specific part of the symbolic-anthropological setting, and those tools used by the educator to remember and evaluate the experience. As evidence for the arguments, some artistic products created in a workshop for middle adulthood are added, and a diagram with useful indicators for the educator to use in compiling his/her logbook is proposed.

Key words:

bodily mediation, middle adulthood, experience, narrative and graphic-pictorial elaboration, logbook

1. La mediazione corporea nella media età adulta

Anche per gli adulti l'apprendimento, oltre che realizzarsi attraverso dimensioni e modalità prevalentemente cognitive, avviene "in un'area intermedia in cui non si dà trasmissione dall'insegnante all'allievo bensì la creazione di un contesto, di uno spazio in cui l'allievo può fare esperienza" (Naccari, 2008, p.55). Uno spazio che privilegia, appunto, il recupero dell'esperienza individuale e gruppale, del mondo delle emozioni e degli affetti, dei molteplici e complessi aspetti della relazione (cfr. Mignosi, 2007, p.15).

In questa chiave, l'insegnamento viene definito come mediazione, anzi, più precisamente come azione che produce mediatori: azione poetica, quindi, in termini aristotelici, i cui prodotti sono appunto i 'mediatori', non l'apprendimento, direttamente, perché questo discende dall'azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in formazione (Damiano, 1993, p. 214)¹.

Nei laboratori a mediazione corporea, quindi, l'esperienza attivata per il tramite del movimento, dell'espressività corporea e della danza, si fa dimensione intermedia tra la persona che sperimenta ed il mondo nei suoi diversi aspetti culturali e conoscitivi. Il gioco di movimento diventa metafora di situazioni reali, in cui gli affetti e gli atteggiamenti corrispondenti possono essere sperimentati in sicurezza².

L'esperienza, così attivata, mette inoltre in contatto con il mondo dell'interiorità e della soggettività più autentiche, nelle variegature sfumature emotive, relazionali, spirituali; dunque, in questo senso la corporeità ed il movimento si fanno mediazione educativa in relazione alle altre dimensioni della persona.

Nello specifico dei compiti evolutivi in cui la media età adulta si ritrova coinvolta, in che modo i laboratori esperienziali che si basano sulle attività ludico-motorie e l'espressività corporea possono agevolare la crescita dell'adulto e dell'adulta?

In estrema sintesi³, alcuni dei compiti che potrebbero essere realizzati dagli adulti attuali tra i 35 ed i 55/60 anni (senza pretendere certo di dare indicazioni prescrittive ma puramente orientative), nel considerare gli stu-

- 1 L'insegnamento è così considerato "*mediale* perché poggia su una teoria della conoscenza essa stessa costruita su tre polarità: soggetto, oggetto e, appunto *mediatori* prodotti attraverso l'interazione, ma essi stessi costituiti di una ulteriore sfera di conoscenza". I mediatori sono, quindi, una sorta di "*interfaccia* della relazione fra soggetto conoscente e oggetto della conoscenza" (Damiano, 1993, pp. 237-238).
- 2 Per una descrizione più approfondita della dimensione metaforica e simbolica dei laboratori pedagogici di movimento cfr. Naccari (2008).
- 3 Per una analisi più dettagliata e per la bibliografia di riferimento cfr. Naccari (2010).

di più attuali sulla pedagogia dei cicli di vita, possono essere presi in esame:

- lo sviluppo delle diverse *attitudini e capacità di cura* (ciò che attiene alla generatività, intesa, oltre il significato della riproduzione biologica, come sollecitudine verso ogni prodotto umano: biologico, culturale, sociale; e come responsabilità verso ogni essere vivente e verso l'ambiente (Erikson, 1972; Erikson, 1999));
- il *rinnovamento* dei propri *valori di riferimento* rispetto a quelli che hanno guidato l'espansione nel mondo negli anni precedenti, passando tendenzialmente sempre più dalla cura di sé in senso egoistico alla cura dell'altro e del mondo, alla responsabilità, alla solidarietà e alla compassione per l'*Altro*, e quindi dai valori individuali a quelli superindividuali;
- *l'accettazione dei cambiamenti* legati ad una diminuzione dell'energia giovanile, nella ricerca dell'*equilibrio* che dovrebbe caratterizzare appunto *l'età di mezzo*, un equilibrio che comporta anche rivedere quanto tempo si dedica al mondo esterno e quanto al proprio mondo interno; una *maggiore integrazione*, sia negli uomini che nelle donne, dei propri lati *femminili* con i propri lati *maschili*, intesi in senso archetipico, dunque come capacità di interdipendenza, accoglienza, empatia, compassione, comprensione, intuizione da un lato e, dall'altro lato, capacità di decisione, di autoaffermazione, autonomia, indipendenza, analisi (Levinson, 1978, pp. 228-236; Jung, 2008, pp. 426-427);
- attraverso tutto questo è possibile orientarsi verso una nuova creatività esistenziale, in un certo senso meno finalizzata ma più significativa, e verso l'espansione degli orizzonti della coscienza e del *Sé* nella sua multidimensionalità (Demetrio 1990, Demetrio 2003), come coscienza, e come *Sé*, sempre più inclusivi ed interdipendenti, come coscienza orientata al senso ed ai significati della *compresenza* (Capitini, 1999, pp.134-136) condividente e partecipante tra tutti gli esseri.

Nel contesto attuale questi compiti sembrano essere notevolmente disattesi, oltre all'individualismo e al narcisismo che imperano generalmente tra gli adulti; non si può non notare nei più la spasmodica ricerca dell'eterna giovinezza, che fa del corpo qualcosa di molto vicino ad un '*deposito di pezzi di ricambio*' e della psiche, per un verso un'eterna ritardataria sulle conquiste che potrebbero essere realizzate e per un altro verso un pasticcio inestricabile tra istanze di età diverse, con una prevalenza di quelle giovanili. Tutto questo porta ad una notevole disparità tra l'età cronologica e l'immagine interiore ed esteriore di se stessi. Ci si ritrova così, spesso, tra adulti che manifestano un'attenzione ossessiva verso il proprio aspetto e che hanno uno stile di vita e dei comportamenti non troppo dissimili rispetto a quelli dei loro figli adolescenti!

Certamente, dunque, considerando le grandi difficoltà degli adulti attuali a dimostrarsi tali, e cioè psicologicamente in armonia con l'età anagrafica e, quindi, *maturi* su un piano relazionale ed affettivo, senza

intestardirsi a rimanere giovani anche negli atteggiamenti oltre che nell'aspetto; tenendo conto anche del fatto che tutto questo è spesso condito da una malcelata insicurezza di fondo, è necessario lavorare sull'accettazione dell'*unicità* che ciascuno rappresenta, così da assicurare ognuno ed aiutare nel decondizionarsi, orientando verso la possibilità ed il coraggio di essere se stessi. È questo un obiettivo potenzialmente raggiungibile con le metodologie a mediazione corporea, che valorizzano la singolarità della percezione e dell'espressione e la bontà della particolarità dell'immagine corporea di ciascuno.

Dunque, sotto questo aspetto i laboratori devono essere spazio privilegiato ove vivere e sperimentare diversi aspetti della cura come cura di sé. Si tratta di valorizzare ancora quanto dovrebbe essere obiettivo educativo della giovane età adulta, ovvero prendersi cura di sé per ascoltarsi, conoscersi e per valorizzare, quindi, il proprio modo di essere, personalizzando talenti ed attitudini. Si tratta di recuperare, in un certo senso, quanto lasciato indietro, per poter poi fare un balzo in avanti.

La cura di sé come ascolto di sé e come sperimentazione delle attitudini personali può consentire, inoltre, la percezione e la rielaborazione dei diversi lati della personalità. Tutto ciò agevola la *coniunctio oppositorum* tra maschile e femminile, introversione ed estroversione ecc., attivando, o riattivando, nuove forme di creatività personale, anche come creatività per essere se stessi.

Nell'orientare verso i valori che dovrebbero caratterizzare gli adulti e le adulte, poi, nella *metanoia* dei valori giovanili, bisogna considerare che ogni valore è connesso ad un sentimento. "Il *sentimento costituisce la materia del valore*, il giudizio il suo aspetto formale. È, quindi, sulla *materia del valore*, ovvero sul sentire, che bisogna far leva per consentire all'adulto di sperimentare la positività del sentimento connesso al valore" (Naccari, 2010, p. 226). Il sentire più congruo ad un determinato tipo di giudizio può essere attivato attraverso esperienze motorie intenzionalmente proposte. Si tratta, quindi, di strutturare proposte educative in cui le differenti dimensioni della persona siano coinvolte nell'esperienza, valorizzando sia il "sentire" che il "giudicare", sia "l'esperire" che il "dire". Non basta, infatti, *pensare* che è un bene essere meno egocentrici e sviluppare virtù come la pazienza, la compassione ed il sacrificio. È necessario anche *sentire* che è piacevole e soddisfacente comportarsi di conseguenza.

2. Integrare l'esperienza

Nei laboratori di mediazione corporea realizzati con le metodologie rielaborate dalla danzamovimentoterapia in chiave pedagogica, e specificamente in quello che viene definito l'indirizzo simbolico-antropologico (Naccari, 2004), si utilizzano differenti strumenti di rielaborazione e valutazione dell'esperienza, strumenti che consentono la lettura e la con-

divisione dei vissuti in itinere e nella conclusione dei percorsi formativi. Questo principalmente per rinforzare l'esperienza stessa, ma anche, soprattutto, per integrarla nella coscienza della vita quotidiana.

Tra questi bisogna distinguere tra le metodologie che vengono utilizzate insieme al gruppo di adulti nel setting di mediazione corporea ad indirizzo simbolico-antropologico, in uno spazio apposito conclusivo dedicato appunto all'integrazione dei vissuti, e le metodologie che invece vengono usate da chi conduce, per monitorare e valutare i propri interventi.

Un incontro pedagogico di mediazione corporea simbolico-antropologica si sviluppa solitamente attraverso tre fasi:

- 1) una fase di *riscaldamento* in cui, oltre ai distretti corporei, si mettono dolcemente in movimento le emozioni e la disponibilità a relazionarsi con gli altri;
- 2) *l'esplorazione* del tema simbolico che si ritiene essere congruo ai bisogni formativi delle persone coinvolte (in quel momento del processo educativo). Il tema può essere interpretato attraverso una gamma pressoché infinita di consegne possibili, che spaziano dall'improvvisazione al teatro-danza, alla visualizzazione, alla meditazione in movimento, alla danza etnica, fino ad un vastissimo repertorio di giochi/esercizi di attività motoria; il tutto viene proposto con grande attenzione alla fluidità ed al senso logico-simbolico della successione delle proposte;
- 3) *l'integrazione*, che rappresenta la fase più interessante per quanto riguarda appunto la *lettura dell'esperienza*.

In questa terza fase, tra gli obiettivi principali vi è quello "di consentire di tornare gradualmente alle modalità abituali dell'esserci, ripristinando le attitudini tipiche della coscienza più *quotidiana* (del processo secondario) e i confini relazionali tipici della comunicazione verbale generalmente intesa" (Naccari, 2006, p. 224); ciò è necessario in quanto nel corso dell'esperienza ci si è lasciati andare al sentire, alle emozioni, allo spessore non verbale della relazione, ad una modalità di coscienza non analitica e razionale, ma aperta e analogica; bisogna quindi lentamente riemergere dal mondo *acquatico* del sentire, del compartecipare emotivo, del muoversi immaginando. Ma tutto questo lo si fa cercando anche di valorizzare e di mettere in memoria quanto è emerso, permettendosi, per quanto possibile, di comprendere e di integrare in un orizzonte più vasto di coscienza le scoperte realizzate.

Tra le modalità per *l'integrazione* quelle più usate di frequente, nell'approccio simbolico-antropologico, sono:

- la *produzione plastico-pittorica* e *l'elaborazione narrativa*, che nascono entrambe dalla rielaborazione associativa e fantastica delle esperienze di movimento e che, riprendendo e riadattando alcuni aspetti e potenzialità dell'immaginazione attiva junghiana, aiutano a focalizzare i vissuti anche su un piano simbolico e culturale;
- la *verbalizzazione*, che sostiene nel cercare le parole per condividere e fare

memoria di quanto emerso, senza ridurre ad un'interpretazione univoca, ma rendendosi disponibili al circolo ermeneutico tra quanto si è sperimentato e la ricerca dei termini adatti, che spesso non ci sono ancora.

La tecnica dell'Immaginazione attiva così come è stata elaborata da Jung (1997, pp.15-64), consiste all'inizio nel *lasciar accadere* le immagini, cominciando con "l'osservare oggettivamente come si sviluppi un qualunque frammento della fantasia" (Ivi, p. 28), lasciando "agire il processo psichico senza interferenze" (Ibidem), ed operando una sorta di *epoché* del giudizio critico per superare le obiezioni della coscienza.

Le strade che portano a fissare le fantasie variano [...] da individuo a individuo. Per alcuni è più facile scriverle, per altri visualizzarle, e per altri ancora disegnarle o dipingerle con o senza visualizzazione. In una profonda crisi di coscienza solo più le mani, spesso, sono capaci di fantasticare, modellando o disegnando figure che di frequente sono del tutto estranee alla coscienza (Ivi, p. 29).

Nel setting di mediazione corporea simbolico-antropologico, l'enfasi non è posta sullo sviluppo delle fantasie che possono essersi attivate durante le esperienze di movimento. È posta, invece, semplicemente sul rimanere in contatto con quanto emerso e sul dedicarsi a disegnare o modellare, a partire dai vissuti; ciò ha più che altro il valore di fare memoria e di comprendere meglio, da un'altra prospettiva, le emozioni attraverso un processo di trasformazione artistica. Più che attivare ulteriormente le immagini, lo scopo è quindi proprio quello di integrare, comprendendo altre sfumature di quanto emerso. Capita spesso, infatti, che grazie al disegno, che lì per lì risulta strano e incomprensibile, emergano ulteriori elementi per la comprensione delle emozioni e delle immagini attivate nei giochi di movimento, ma questo non ad un livello di ulteriori immagini fantasticate, ma ad un livello di coscienza *diurna*. Nella compresenza tra coscienza e inconscio, tipico della *funzione trascendente* operante nell'immaginazione attiva junghiana, in un certo senso prevalgono nella rielaborazione qui proposta i processi a occhi aperti della coscienza, che conducono però verso un tipo di consapevolezza che mantiene in sé la ricchezza e la bellezza dei contenuti immaginativi inconsci, ampliando, così, gli orizzonti della coscienza stessa.

Il materiale ed il tipo di attività plastico-pittorica che si scelgono per rielaborare l'esperienza sono assolutamente isomorfi al tema ed all'obiettivo dell'incontro. I colori a dita svolgono una funzione regressiva, fusionale, se sono utilizzati sul medesimo foglio con altri partecipanti. Viceversa, il collage rinvia al dare forma, alla differenziazione. La plastilina e l'argilla permettono sia di *sporcarsi* con la materia (soprattutto l'argilla), sia di essere *creatori/modellatori* di qualcosa. I pennarelli permettono un notevole controllo razionale sul tratto dei colori sul foglio, cosa che non accade invece

con i colori a cera, per la loro pastosità, o con i gessetti, il cui tratto risulta per lo più imprevedibile. Inoltre, la rielaborazione, nella specificità della consegna grafico-pittorica e/o plastica, veicola il medesimo obiettivo educativo esplorato nell'incontro con il movimento⁴.

Nell'utilizzo di qualsiasi tipo di materiale non è riposto alcun interesse nella riuscita estetica e tecnica del prodotto. L'interesse è esclusivamente in ciò che il disegno ad un tempo cela in sé e manifesta di ciò che si è vissuto. Spesso chi ha competenze specifiche nell'uso dei materiali è più svantaggiato di chi invece non ne ha, poiché la tecnica si frappone fra l'immediatezza del sentire e l'espressione grafica.

L'arte, in generale, così come sostiene Bruner, come dimensione della "mano sinistra", *rappresenta un condensato di esperienza* non solo per chi crea, ma anche per chi fruisce del prodotto estetico; "a un giovane lettore viene offerta una nuova unità dell'esperienza" (Bruner, 1998, p. 93). L'esperienza artistica è di per sé, dunque, *un'esperienza di sintesi* (Ivi, p. 99), "ma non come una somma, bensì come una nuova creazione. [...] Sia nel produrre, che nel percepire il significato profondo di un'opera, è come stare in bilico nella percezione di una "unitas multiplex" (Ibidem). *Fruizione e produzione artistica integrano in sé, infatti, campi diversi dell'esperienza*" (Naccari 2006, p.173).

Passare da un'attività creativa in movimento ad una diversa espressione artistica esalta con una modalità diversa questo processo, che è insieme di articolazione di campi d'esperienza diversi e di sintesi interiore d'una realtà sempre più ricca e complessa. Osservare successivamente quanto prodotto può consentire ancora nuove ed inusitate intuizioni e sintesi.



Figura 1. Rielaborazione plastico-pittorica con tecnica mista di un'esperienza di movimento, in un laboratorio per la media età adulta

4 Se ad esempio l'obiettivo è centrato su un aspetto del rapporto di coppia, anche la rielaborazione prevede almeno una parte del lavoro in coppia, con metodologie che variano molto nel rispetto del tipo di coinvolgimento possibile ed auspicabile tra le persone coinvolte.

Nel lavoro che propongo nella figura 1, realizzato con materiali vari (collage con diversi tipi di carta e cartoncino, sabbia e altro materiale), l'autrice (una signora di 50 anni di grande cultura e notevole sensibilità) ha condensato un vissuto ed un'immagine di *fioretura* a livello del cuore. L'intenzionalità pedagogica specifica per quell'incontro era stato quello di permettere di vivere un senso di equilibrio tra i mondi differenti della natura e dello spirito (equilibrio di cui la persona soggetto dell'esperienza era in cerca e che può essere considerato tra le *coniunctio* realizzabili nell'età media). Considerando che siamo esseri viventi con *i piedi sulla terra e la testa in cielo tra le nuvole*, il cuore è decisamente la dimensione intermedia di *equilibrio* tra le due realtà! E questo non solo da un punto di vista simbolico! La *leggerezza* ed insieme la *materialità e naturalità* dei petali compone artisticamente lo stesso senso di equilibrio tra realtà differenti.

Per quanto riguarda la rielaborazione narrativa, essa valorizza l'intrinseca portata formativa della scrittura quando è scrittura di sé. Infatti, come sostiene Cambi:

narrare se stessi è un modo (il modo) di ri-costruirsi, radicandosi proprio nello statuto problematico del soggetto contemporaneo. Ma narrarsi è anche (in particolare) formarsi: farsi carico di sé, delinearsi nel tempo attraverso il tempo [...] per dipanare un sé più stabile, poiché frutto [...] di un'interpretazione. Infatti si è quello che si riesce a rielaborare di sé e della propria immagine, si è quello che ci fa il gioco dell'interpretazione, la quale è pertanto sempre anche formazione (2005, pp.V-VII).

Nello specifico dei laboratori di movimento, spesso si sente che sono state contattate sensazioni ed emozioni che difficilmente si riescono a descrivere, è come se il mondo dell'esperienza interiore e gli orizzonti della coscienza si ampliassero, articolandosi in sfumature non familiari, ma percepite come arricchenti. È in questi frangenti che la parola poetica, come prosa rapsodica, apparentemente un po' sconnessa, diventa una sorta di fotografia istantanea, ma anche virtualmente in 3D per l'anima, di sensazioni irripetibili, specchio magico e significativo di emozioni e, spesso, valori ritrovati, riscoperti o mai incontrati prima.

Leggersi in questo modo, per fare memoria, è sempre anche formarsi, in quanto, nell'ascoltarsi assorti, si sceglie cosa scrivere, come scriverlo, come interpretarlo con le parole. Ed è proprio raccontandosi che si diventa realmente padroni di quanto si è vissuto. Nel raccontare, sensazioni prima indistinte assumono una forma chiara e si risistemano nella coscienza, illuminandola di nuova vita.

In tutto questo "il narrare mantiene una speciale apertura all'*Erlebnis* (in senso diltheyano), ovvero alle diverse dimensioni dell'esperienza interiore, che propriamente non possono mai essere *tradotte* in parole, semmai le parole possono rinviare, ridestare, rievocare, comprendere le sfumature dell'esperienza" (Naccari, 2010, p. 259).

Da tutto ciò emerge, evidentemente, la bontà *integrativa* dell'elaborazione narrativa, quando mira a fare memoria di quanto emerso, poiché qui si tratta di una sorta di *memoria esplosa*⁵, una memoria che tiene in sé aspetti, dimensioni e campi diversi dell'esperienza interna.

Ma si può scrivere anche lasciandosi andare ad inventare una storia fantastica, ispirandosi alle sensazioni ed alle immagini emerse in uno o più incontri. Il titolo può essere proposto da chi conduce, qualora si intenda vincolare chi scrive ad uno specifico soggetto isomorfo al tema o ai temi proposti, oppure si può lasciare la più ampia libertà di scelta di protagonisti e trame. La produzione narrativa così realizzata diventa un serbatoio preziosissimo di simboli e significati certamente per chi ha scritto, ma anche per la ricostruzione e restituzione del processo educativo-simbolico da parte del conduttore/trice, come descriverò tra breve.

La stessa persona dell'opera sopra proposta, dopo un percorso di diversi incontri di mediazione corporea, nel creare una storia a partire dalle suggestioni dei lavori e delle coreografie personali prodotte negli incontri precedenti, scrive quanto segue:

C'era una volta una bambina che era sempre chiusa in se stessa; un giorno un raggio di luce blu catturò la sua attenzione, lo seguì. Il raggio si spostava e la guidava come una stella; si fermò vicino ad un lago. La bimba si fece il bagno e quando uscì si sentì cambiata, piena di energia e vitalità. Tutto le appariva come se lo vedesse per la prima volta; tutto il mondo le appariva nuovo, con un tepore ed una luce che traspariva dall'interno [...].

Nel verbalizzare l'esperienza e la storia la signora, che aveva conoscenze approfondite di analisi transazionale, racconta che attraverso il percorso sperimentato finalmente la sua *bambina libera* si era data il permesso di vivere e di esprimersi, ponendosi al di là del giudizio degli altri e della severità del *genitore critico*⁶! Tutto questo le consente di guardare effettivamente il mondo con occhi nuovi, riscaldati da una nuova sensazione di accettazione e condiscendenza nei confronti di se stessa, della possibilità di permettersi situazioni e percezioni che prima non si per-

- 5 Per usare un termine che Lapassade riferisce alla coscienza quando si rende disponibile a stati *altri* rispetto a quelli abituali, termine che valorizza la ricchezza di quegli stati se contenuti e condivisi nell'opportuno contesto rituale e comunitario (1997).
- 6 Sono queste istanze psichiche teorizzate nell'analisi transazionale. Il *bambino libero* si riferisce alla parte più spontanea e libera della personalità, il *genitore critico* è invece la componente della psiche che guida e insegna ma con modalità impositive e coercitive. Oltre all'io-bambino (che racchiude in sé il bambino libero) ed all'io-genitore (che racchiude in sé il genitore critico), con all'interno i diversi aspetti e le polarità che li caratterizzano, vi è l'io-adulto, la parte più razionale che cerca di valutare la realtà in maniera oggettiva e di agire di conseguenza.

metteva. Inutile sottolineare come l'immersione nell'acqua possa avere probabilmente a che fare con l'immersione nell'esperienza attivata dal setting di mediazione corporea; è un'immersione nella propria intimità, nei mondi fluidi degli affetti che hanno il potere di controbilanciare e riscaldare il mondo più settico del giudizio e del pensiero.

La *verbalizzazione*, che solitamente segue o sostituisce le altre forme di integrazione proposte, può essere considerata:

uno spazio in cui ognuno, semplicemente, cerca di descrivere cosa ha provato, nella consapevolezza che il vissuto vero e proprio rimane intraducibile in termini verbali. Ma lo sforzo di cercare le parole, di narrarsi, di utilizzare metafore, o frasi poetiche per dare un'idea delle proprie esperienze, permette di individuarle meglio, comprenderne la natura e l'intensità, fissarle ulteriormente nella memoria (Naccari, 2006, p. 242).

Nel cercare di descrivere le proprie sensazioni, nella oralità del dialogo di gruppo, ognuno può diventarne più consapevole, poiché la parola nella circolarità ermeneutica con l'esperienza stessa fa dell'*Erlebnis* un'*Ereignis*: “un evento che viene alla parola” (Pagano, 2001, p.11) e dunque, per ciò stesso, ciò che interiormente ha preso vita acuisce i caratteri di realtà, poiché si sa che ciò per cui non ci sono parole neppure esiste! ... Inoltre, la narrazione dell'esperienza emotiva all'altro consente “un affinamento e un'evoluzione della vita affettiva. Nella verbalizzazione delle emozioni è da trovare una preziosa opportunità in fatto di consapevolezza del “sentito” e del “provato” e di sdrammatizzazione dell'evento emotivo” (Rossi, 2004, p.13).

Ancora, chi parla esponendo se stesso/a ed i propri vissuti agli altri, deve fare lo sforzo di farsi capire e si fa specchio possibile per gli altri componenti del gruppo, che possono forse, sotto certi aspetti, lasciar risuonare le proprie esperienze nelle parole dell'altro, o trovare tra le parole dell'altro le parole giuste per sé. Tutto questo accade in uno spazio scevro da giudizio che chi conduce sarà stato attento a creare ed a porre come condizione ed insieme obiettivo educativo nel *contratto pedagogico*, ovvero nell'accordo iniziale pattuito con il gruppo. Diventa così uno spazio di condivisione autentica di rogersiana memoria.

Non è, quindi, uno spazio interpretativo, nel senso che *questo significa quest'altra cosa*. L'interpretazione, così intesa, rischierebbe di svilire quanto sta accadendo su un piano autenticamente pedagogico, oppure di attivare delle difese in chi riceve la *presunta* interpretazione, poiché è un tasto troppo dolente o non è ancora il momento per accogliere quel significato. Le parole, qui, hanno, invece, la funzione di amplificare l'esperienza stessa, magari ricollegando i simboli proposti, e/o quelli emersi, al significato culturale

proprio di culture vicine e/o lontane, ciò che propriamente viene definito *amplificazione culturale*; oppure si può ricostruire un filo narrativo con le immagini simboliche proposte e/o emerse negli incontri precedenti, ciò che propriamente viene definita *restituzione verbale*, come descriverò tra breve.

3. Leggere l'esperienza

Tra le metodologie utilizzate da chi conduce, possiamo qui brevemente accennare, in sintesi, ad uno tra gli strumenti di cui non si può fare assolutamente a meno: il *Diario di bordo*. È questo un ausilio all'osservazione "all'interno del quale l'osservatore descrive, in forma di narrazione, tutte le informazioni che egli ritiene rilevanti" (Trincherò, 2002, p. 257) ai fini del processo formativo. "Il diario deve contenere tutti gli elementi utili per la riflessione a posteriori sull'esperienza" (Ibidem). Anche il diario di bordo rientra nelle metodologie di approccio narrativo, ma qui la finalità è quella di testimoniare, monitorare e valutare l'esperienza per proseguire nel modo più opportuno nella progettazione degli interventi. "Raccontare esperienze più che descrivere obiettivamente situazioni pare essere sempre più una metodologia efficace" (Grassilli, Fabbri, 2003, p. 5) nelle professionalità educative, poiché consente una raccolta di dati che, certamente, non hanno l'oggettività dei dati quantitativi, ma proprio per questo sono più fedeli alla soggettività delle persone coinvolte, nella soggettività delle relazioni che hanno posto in essere e nella inevitabilità del coinvolgimento e della interdipendenza reciproca.

Il diario di bordo è redatto, prevalentemente, a conclusione di ogni incontro a cura di chi conduce e propone l'esperienza, in base ad alcuni indicatori che fanno parte del setting specifico (come riportato nella tabella 1). Elementi essenziali sono ovviamente gli obiettivi a breve e a lungo termine sui quali si è lavorato e si sta lavorando e le attività così come vengono proposte. Quest'ultima parte viene redatta prima dell'incontro, ma viene integrata dopo l'incontro stesso, poiché durante lo svolgimento dell'attività vi può essere la necessità di modificare o di aggiungere qualcosa.

Chi conduce redige il diario attraverso un tipo di *osservazione* che non può che essere *partecipante*⁷, poiché egli/ella è immerso/a nell'esperienza, ma cerca di mantenere in sé medesimo/a una sorta di *coscienza divisa* in relazione all'esperienza stessa. Questo gli/le consente per un verso di consentire con quanto accade e, per un altro verso, di rimanere lucido/a e relativamente distaccato/a rispettivamente a quanto accade ai partecipanti. Una parte di lui/lei è soggettivamente in contatto con l'esperienza che propone e ciò gli/le consente di verificarne la bontà in tempo reale, ma nello stesso tempo non può completamente immergersi in essa, poiché perderebbe di vista le esigenze ed i tempi necessari al gruppo ed alla qualità della sua osservazione e conduzione.

Gruppo nome: Incontro n°: Data:	
Presenti:	
Obiettivi A lungo termine:	Dimensione della persona maggiormente coinvolta:
A breve termine:	Tema Simbolico:
Nome dell'Unità di lavoro:	<u>Descrizione delle attività proposte</u> Riscaldamento: Esplorazione: Integrazione:
<u>Osservazione del movimento</u> Livelli dello spazio più investiti: Kinesfere più utilizzate (piccola, media, grande): Qualità del movimento (Laban analisi: Peso, Tempo, Spazio, Fusso): Forme particolari emerse:	Aspetti Relazionali:
<u>Verbalizzazioni dei partecipanti</u> All'inizio dell'incontro:	Riflessioni di chi conduce (che non sono esplicitate al gruppo):
In conclusione:	Restituzioni di chi conduce (che sono comunicate al gruppo):
Altro (eventuali descrizioni di coreografie prodotte dagli utenti, idee per i prossimi incontri, intuizioni varie etc...):	

Tab.1. Scheda degli indicatori essenziali per il Diario di Bordo

Nell'approccio simbolico antropologico ogni incontro verte su un tema simbolico specifico che fa da catalizzatore dell'esperienza che si vuole attivare, poiché si ritiene sia formativa per quel gruppo in quel momento.

All'interno del diario possono essere inserite diverse *schede di osservazione* del movimento che, in base a parametri condivisi e validati, consentono di leggere l'intenzionalità più remota della persona in movimento ed i cambiamenti che via via la riguardano (nella scheda qui proposta nella tab.1 sono indicati alcuni dei parametri della Laban analisi, che è una delle più utilizzate ed accreditate metodologie di osservazione del movimento nella danzamovimentoterapia).

Tutto il materiale che emerge e che viene registrato nel diario di bordo confluisce nelle *restituzioni verbali* che chi guida l'esperienza fa periodicamente ai partecipanti sul processo simbolico effettuato dal gruppo e da ciascuno. Le *restituzioni*, sulle quali non abbiamo adesso lo spazio per ar-

gomentare adeguatamente, hanno la funzione di fare da specchio e da ricapitolazione e rinforzo del processo in atto, stimolando anche chi riceve tale resoconto ad una riflessione ulteriore su di sé e ad una rinnovata verbalizzazione su quanto emerge in tale visione di insieme. La restituzione non intende certo essere “la verità” su quanto emerso, ma solo una prospettiva narrativo-simbolica possibile con cui i partecipanti possono liberamente confrontarsi nel massimo rispetto della responsabilità di ognuno verso se stesso e della libertà di giudizio di ciascuno rispetto a quanto accade; responsabilità e libertà ancora più degne di rispetto, se possibile, poiché sono comunque quelle di un soggetto più che adulto. La restituzione, inoltre, è sempre anche *amplificazione culturale* degli archetipi e delle trame emerse. Ciò consente anche ai soggetti coinvolti nel laboratorio espressivo, di percepire un rinnovato senso d'appartenenza non solo, eventualmente, con la propria collettività e cultura, ma anche con i mondi nascosti e condividenti dell'umanità tutta, per via della transculturalità degli universi simbolici. Tutto questo è particolarmente prezioso nella media età adulta attuale, nella quale, come abbiamo argomentato prima, si rischia di dimenticare la priorità valoriale dell'interconnessione con gli altri, *tutti gli altri*.

Nota bibliografica

- Bruner J.S. (1998). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Capitini A. (1999). *Il potere di tutti*. Perugia: Guerra.
- Cambi F. (2005). *L'Autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Erikson E.H. (1972). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Armando.
- Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Grassilli B., Fabbri L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Jung C.G. (1997). *Studi sull'alchimia*. In *Opere, vol. 13*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung C.G. (2008). *Gli stadi della vita*. In *Opere, Vol. 8*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lapassade G. (1997). *Dallo sciamano al raver, Saggio sulla transe*. Milano: Urta.
- Levinson D.J. (1978). *The season's of a man's life*, New York: Ballantine Books.
- Mignosi E. (Ed.) (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamentoterapia*. Perugia: Morlacchi.
- Naccari A.G.A. (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Naccari A.G.A. (2008). *Metafore del corpo. Per una pedagogia della mediazione*

- analogica. In F D'Andrea, *Il corpo in gioco. La sfida di un sapere interdisciplinare*. Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (2010). *Pedagogia del cicli di vita in età adulta. Comprendere ed orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*. Roma: Anicia.
- Pagano R. (2001). *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Semi G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò R. (2006). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.