

Linguaggi artistici per una pedagogia della corporeità

LUCIA PALLONETTO

Università degli studi di Salerno

lpallonetto@unisa.it

CARMEN PALUMBO

Università degli studi di Salerno

capalumbo@unisa.it

Riassunto:

La modalità più efficace per completare le conoscenze che si acquisiscono man mano è apprendere dalle esperienze acquisite e così sollecitare le abilità creative e metacognitive. Lo strumento per trasmettere le conoscenze e sviluppare più profondamente le peculiari capacità è il linguaggio artistico. Infatti, ponendosi nella prospettiva semiomotoria (Parlebas, 2001), dove possiamo osservare gli atti motori intrinseci al movimento, potremo rilevare gli elementi propri della struttura del movimento danzato e comunicarli ai giovani, per consentire loro di comprenderli, entrare in contatto con le proprie emozioni e dar loro corpo.

Abstract:

The most effective way to complete the knowledge you acquire gradually is to learn from the acquired experiences and thus solicit the creative and metacognitive skills. The tool to transmit knowledge and develop more deeply the peculiar skills is the artistic language. In fact, by placing ourselves in the semiomotorial perspective (Parlebas, 2001), where we can observe the motor acts intrinsic to movement, we will be able to detect the elements proper to the structure of the dance movement and communicate them to young people, to allow them to understand each other, get in touch with their emotions and give them body.

Parole chiave: corporeità, movimento danzato, sociomotricità.

Keywords: corporeity, dance movement, sociomotricity.

1. Introduzione

Dopo che in tutti i segmenti scolastici è stato riconosciuto il ruolo scientifico che svolge la corporeità in movimento, è sorta la necessità di rimodulare le attività curriculari incentrate sul piano corporeo-chinestesico, cosicché le stesse indicazioni curriculari, oggi in vigore, hanno ricevuto una nuova definizione.

Le Indicazioni ministeriali del 2012, tutt'ora vigenti, raccomandano ai docenti di progettare e di programmare sin dalla scuola dell'infanzia nuovi possibili itinerari riguardanti le attività relative ai vari campi di esperienza.

L'introduzione in ambito scolastico di un approccio prasseologico e di esperienze centrate sui linguaggi artistici, consente agli educatori di sviluppare la propria consapevolezza corporea e di riconoscere le proprie capacità creative, risvegliando nei loro discenti l'immaginazione e l'incontro di se stessi e gli altri.

L'utilizzo dei linguaggi artistico-espressivi sollecita sia lo sviluppo del senso di percezione del divenire del sé attraverso l'esperienza vissuta, sia l'abilità a trasformare l'energia vitale in una forma (Masud Khan, 1980; Stern, 2010).

Dare la possibilità ad una giovane mente di compiere un'esperienza artistica significa consentirle di comprendere la propria soggettività ed entrare in contatto con le emozioni più intime e dar loro corpo.

In questo tipo di percorso esperienziale caratterizzato dalla libertà della scoperta, la produzione artistica è connotabile come un processo di ricerca e nello stesso tempo consente di restare in un ambito ludico, dove le attività sono “definalizzate”. In altre parole, quello che soprattutto conta è il tipo di esperienza che si mette in campo.

Anche secondo Winnicott (1971) la possibilità di dar vita al proprio processo creativo, consente all'alunno di conoscere la soddisfazione di concretizzare o da soli o in relazione agli altri, un prodotto che prende vita senza quasi che sia stata formulata l'intenzione di crearlo.

L'esperienza artistica consente ai bambini piccoli una “riscoperta del quotidiano” (Dewey, 1934) perché è un mezzo per soddisfare il proprio bisogno di espressività universale, di comprendere le potenzialità creative contenute negli oggetti comuni, i quali vengono utilizzati come mezzo di comunicazione tra il mondo interiore e quello esterno. Pertanto, l'arte si integra al quotidiano, al percepito, consentendo una maggiore elasticità del pensiero e lo stesso pensiero divergente (Bruner, 1986). L'esperienza artistica è *«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»* (Bitti R., 1998, p. 58). Di conseguenza essa (l'esperienza artistica) rende possibile provare e riconoscere le emozioni in quanto fornisce l'occasione di prendere contatto con esse in una situazione simbolica e metaforica nella quale è possibile, pertanto, osare.

Esperienze formative di tipo artistico-espressivo sono utili, infine, a non sentirsi incatenati in una definizione categorica, ma bensì consci di poter divenire anche altro grazie alla fiducia in se stessi, che l'attività creativa portata a termine genera nei soggetti.

La creatività proviene spesso da uno stato di incertezza: è dall'informe che può emergere il processo creativo (Winnicott, 1971) perché il produrre, realizzare ed essere capaci di usare gli oggetti e dividerli con gli altri infonde la consapevolezza di credere in se stessi. Tale fiducia in se stessi si realizza nell'ambito di un'area transizionale in cui mondo interno ed esterno si fondono attraverso la relazione tra le persone e grazie al processo simbolico.

Le esperienze artistico-espressive, ove l'educatore possieda gli strumenti per coordinare l'elaborazione di più linguaggi connessi tra loro, come passare dal vissuto emotivo alla formulazione di esso tramite il linguaggio artistico, fino ad arrivare alla verbalizzazione, facilitano il processo di apprendimento, che si arricchisce proprio del rapporto tra le varie dimensioni attraverso le quali si compie il cammino dell'esperienza formativa.

È appunto l'arte che facilita le necessarie connessioni, riguardando il rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale. 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».

Attraverso il lavoro che si svolge sul corpo e sulla qualità del movimento vengono stimolata l'immaginazione ed il pensiero motorio (Laban, 1950).

In tal modo si pongono le basi per un gesto, definibile “precategoriale”, il quale realizza in sé una creazione indipendentemente dalla dimensione psichica. In altre parole, sviluppando il gesto e le varie qualità del gesto stesso, si fanno emergere emozioni le quali vengono “messe in forma” e di conseguenza ne viene resa possibile la consapevolezza a se stessi e la comunicazione agli altri.

Sicuramente si tratta di un processo inverso rispetto a quello usuale, ma proprio per questa sua peculiarità, spesso fonte di sorpresa.

Restando in una prospettiva formativa, ha grande potenzialità la dimensione corale del gruppo in cui ciascuno fruisce della propria e delle altrui creazioni. *«Le esperienze che si conducono in gruppi impegnati in attività artistiche stanno aprendo prospettive affascinanti riguardo allo sviluppo della creatività intesa come un processo transpersonale e non come semplice sommatoria di talenti individuali. Come sempre il gruppo capace di funzionare creativamente non produce omologazione tra i suoi membri, ma può invece stimolare il pensiero autonomo e orientato in modo da incoraggiare e promuovere il sentimento di identità personale. Il gruppo che si sente libero da vincoli e pensa con originalità è una matrice in cui si sviluppano individui capaci di essere unici»* (Cruciani, 2006, p. xiii).

2. Le esperienze artistico-espressive in una prospettiva semiomotria

Il presente contributo intende sottolineare il rifiuto della scissione corpo/mente e teoria/pratica, per lasciare il posto solo al valore assoluto, comunicativo e relazionale, del movimento in sé. Si intende infatti superare le concezioni che fanno riferimento ai modelli limitanti e settoriali di corpo meccanico, energetico e informazionale e tenere come veri punti di riferimento le peculiarità di relazione che scaturiscono dalla pratica motoria, considerando di conseguenza le opportunità di formazione che vi sono collegate.

Uno degli elementi più interessanti dal punto di vista dell'interpretazione sul corpo è la prospettiva Semiomotria, secondo cui quella motoria sarebbe da interpretare come attività che esprime integralmente la persona. Semiomotricità, termine che origina dal concetto di sema-segno per ridefinire le pratiche motorie nell'ottica della loro funzione di relazione e comunicazione.

Nel presente lavoro l'approccio sarà centrato sulle esperienze artistico-espressive per introdurre una riflessione sul valore del movimento come mezzo di comunicazione. Pertanto, lavorando nella prospettiva semiomotria, osservando le azioni motorie intrinseche al movimento e descrivendo gli elementi strutturali e la pratica del *movimento espressivo*, diamo la possibilità ad una giovane mente di comprendere la propria soggettività ed entrare in contatto con le emozioni più intime e dar loro corpo. Quindi è attraverso l'esperienza artistica che è possibile favorire una “riscoperta del quotidiano” (Dewey, 1934) perché è un mezzo per soddisfare il proprio bisogno di espressività universale, di comprendere e sviluppare

le personali potenzialità creative contenute negli oggetti comuni, i quali vengono utilizzati come mezzo di comunicazione tra il mondo interiore e quello esterno.

Quindi creare una pedagogia del corpo, se così possiamo definirla, significa educare i giovani a percepire e vivere il proprio corpo come luogo di apprendimento.

Si parte dalla scoperta del corpo in movimento, il quale viene analizzato attraverso la somministrazione dei test motori, che utilizzano il movimento stesso come espressione del sé e quale strumento di relazione tra singoli individui. Solo attraverso l'atto motorio ciascuno è in grado di costruire un sistema che accomuni con l'altro e faccia sì che insieme si relazionino al mondo circostante.

È stata effettuata una prima somministrazione attraverso il test psicomotorio Oseresky-Guilman proponendo il test di equilibrio e il test di coordinazione dinamica generale. Nella seconda fase è stato programmato un incontro dedicato all'esperienza del movimento danzato, focalizzando l'attenzione sulla scoperta delle possibilità del corpo nello spazio. Il movimento danzato serve ad offrire un'esperienza in cui più persone costruiscono un sistema fondato sulla condivisione e a delimitare un territorio in cui si creano flussi di energia capaci di influenzarne e modificarne i protagonisti.

Infine, è stato somministrato il questionario PACES-It (Carraro, Young, & Robazza, 2008), costituito da 16 Item con punteggi dati su una scala di Likert a 5 punti, da 1 (*sono in completo disaccordo*) a 5 (*sono completamente d'accordo*) suddivisi in 9 domande a carattere "positivo" e 7 domande a carattere "negativo".

Il questionario determina il livello di gradimento verso l'attività motoria proposta. Dai primi risultati emersi di questo studio preliminare, si può concludere con la definizione «*la vera conoscenza si ha quando l'informazione è incarnata nell'esperienza (...)*» (Lotto B. 2001, p. 28). L'esperienza consente anche lo sviluppo della personale soggettività e delle emozioni legate alla prassi, in particolar modo quando questa implica una relazione con l'altro.

Uno dei linguaggi artistici più stimolanti e originali è costituito dalla danza, che contiene tutti i requisiti necessari richiesti dagli ordinamenti ministeriali per diversificare le attività che vanno ad integrare le attività motorie all'interno dei programmi scolastici.

Analizzando i più importanti testi normativi sia nazionali che internazionali che riguardano l'introduzione della danza come attività didattica nella scuola, si nota una sempre maggiore propensione ad attribuirle valore educativo ed a configurarla come attività capace di offrire un collegamento tra didattica, creatività e movimento. In tal modo si afferma più modernamente la dimensione artistica ed espressiva delle attività scolastiche, non più ad orientamento solo fisico-motorio.

In sintesi, la danza nella scuola si propone oggi come un cammino che conduce all'elaborazione creativa del movimento ed alla libertà di azione.

BATESON G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Milano, Adelphi, 1976,

BRUNER J. (1986). *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari, Laterza, 1988.

CARRARO A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-IT. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* • anno V - numero speciale. Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 2038-9736 (in press) / ISSN 2038-9744 (on line).

CARRARO A., YOUNG, M., ROBAZZA C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality*, 36, pp. 911-918.

CRUCIANI P. (2006). *Prefazione*, in *Gennaro, Bucolo*, 2006, op.cit., pp. I-XV.

DEWEY J. (1934). *L'arte come esperienza*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1973.

KHAN M MASUD R. (1980). *I Sé nascosti*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1990

LABAN R. (1950). *L'arte del movimento*, trad. it. (1999), Ephemera, Macerata.

LESAGE B. (1996a). *Le geste selon Laban: une mise en ordre de soi?*, in *Danse-Thérapie*, N 2/4 – pp. 97-101.

LOTTO B. (2001), *Percezioni. Come il cervello costruisce il mondo*. Bollati Boringhieri, Torino 201, p. 28.

MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'istruzione*. Roma.

PARLEBAS P. *Giocchi e Sport*. Il Capitello, Torino 2001.

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

STREN D.N. (2010). *Le forme vitali*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2011

WINNICOTT D.W. (1971). *Gioco e realtà*, trad. it. Roma, Armando, 1974.