

DANZAMOVIMENTOTERAPIA CON EQUIPE EDUCATIVE IN TEMPO DI PANDEMIA



MARIALISA RIZZO

Lavoro e lavoratori in campo educativo (in tempo di pandemia)

La pandemia di Covid-19 si è rivelata essere un momento di crisi che, come tutte le “fratture sociali”, ha perturbato l’intero sistema di esperienze formative (Tramma, 2018a): ha generato “nuovi” apprendimenti anche nelle figure educative e messo in discussione l’azione quotidiana dei servizi, il senso del loro operato. Il tempo di emergenza ha richiesto al lavoro educativo e ai suoi operatori di:

- *ridimensionare il proprio intervento*, in relazione ai tempi (sempre più incerti e limitati), alle modalità d’azione (a distanza, anche quando in presenza) e agli obiettivi da raggiungere nel breve tempo stabilito da “progetti e finanziamenti corti”; obiettivi quindi sempre più parziali, emergenziali, contenitivi, ma meno educativi;
- agire coerentemente con le logiche del *libero mercato* (portando i servizi a colludere con un clima in fondo prestazionale e neoliberista), enfatizzate, più che criticate, in tempo di pandemia, in cui le realtà educative sono state ancor più costrette a concorrere tra loro per accedere a finanziamenti stretti, nonché a condisendere (per sopravvivere anche economicamente) alle richieste dei “clienti”, così come sono stati trasformati gli utenti, un tempo cittadini che si rivolgevano ai servizi socio-educativi per rispondere ai bisogni e ai diritti di cittadinanza.

Se è vero che nell’emergenza pandemica gli operatori socio-educativi si sono trovati, come mai prima, a sperimentare una contrazione degli interventi, delle progettualità e del senso dell’azione educativa; è vero anche che questi (interventi, progettualità e senso) sono già da tempo coinvolti in processi di “messa ai margini”, di alterazione e di indebolimento. Ciò a causa della crisi del welfare pubblico, della privatizzazione e precarizzazione del lavoro (e dei lavoratori) in campo educativo (Tramma, 2015). Il risultato è un’adesione (in alcuni casi acritica), anche da parte del mondo educativo, alla logica dei bandi, alle regole e alla cultura di mercato, alla concorrenza tra enti e organizzazioni del sociale. Questo porta le realtà educative, inevitabilmente, a ridimensionare il proprio ruolo di presidi educativi (pubblici e stabili) e la finalità educativo-democratica di cui dovrebbero farsi portatrici, necessitante, per essere perseguita, di situazioni di non “ricattabilità” da parte degli stessi servizi, di tempi e progettualità lunghe, utili alla coesione sociale e al fornire strumenti per la lettura critica dell’esistente. In tempo pandemico la direzione segnata (politicamente e socialmente) per il lavoro educativo (e i suoi lavoratori) sembra non aver fatto altro che trovare legittimazioni, traendo forza dalla nuova crisi, non solo sanitaria. Il ruolo educativo-

democratico (promozionale, trasformativo, di critica sociale) è stato ancor più messo sotto pressione dalla scarsità di finanziamenti, dalla necessità di rispondere a bisogni emergenziali, da tamponare, che l'hanno in alcuni casi ridotto a lavoro assistenziale (Censis, 2020, pp. 33-37), a strumento di resilienza, sopravvivenza, più che di resistenza: di messa in discussione degli assetti sociali diseguali e di promozione di partecipazione e di cittadinanza ampia. Come tutelare, in quanto figure educative, il proprio ruolo di interrogazione critica e collettiva dell'esistente, ancor più messo in discussione in tempo pandemico? Come riassumere su di sé la propria funzione emancipatrice in un tempo in cui lo sguardo lungimirante e la voce di dissenso del lavoro educativo sono state silenziate e considerate "un di più" non possibile, in fondo legittimando, più che ostacolando e criticando, quella tendenza a farsi realtà "pacificanti" e non disturbanti l'ordine socio-economico preconstituito, intrapresa già da tempo delle stesse organizzazioni educative (Fofi, 2015, pp. 17-19)?

I bisogni degli operatori sociali, registrati in questo periodo, sono dunque andati in continuità con il recente passato, inserendosi in un continuum culturale e risultando connessi al:

- necessario recupero del proprio *ruolo reale*, non sempre consapevolmente letto come sociale e critico, ma in questo tempo percepito come ancor più sminuito;
- *canalizzare le energie*, orientandosi ad azioni finalizzate e di senso, in un tempo invece di dispersione e di emergenza, in cui i programmi (sempre meno progetti a medio-lungo termine) educativi sembravano avere una natura sempre più puntiforme e precaria, anche a causa delle molteplici chiusure/aperture dei servizi e delle continue variazioni delle disposizioni sanitarie e dei protocolli di sicurezza;
- sperimentare "nuove" possibilità di *comunicazione e relazione*, in un tempo in cui a farla da padrone era invece la distanza.

Il tutto in un *clima ludico*, creativo, generativo e non invece costantemente emergenziale, sperimentando in fondo, in accordo con Ada Manfreda, una nuova possibilità di «cittadinanza attiva [che] è una condizione di agire politico a carattere sociale e profondamente ludico, entro cui i soggetti sono liberi di sperimentare modalità di relazione, attivare le risorse reciproche, provare combinazioni di esse» (2016).

L'attivazione, là dove possibile, di laboratori formativi di *danzamovimentoterapia* ad approccio *espressivo-relazionale* (Bellia, 2021) con equipe educative – per quanto anch'essi soggetti alla precarietà, non "salvifici" e risolutivi della situazione emergenziale – si è rivelata in alcuni casi un'occasione per strutturare "spazi di recupero/ricarica". Questi hanno portato a sperimentare in prima persona e come equipe la possibilità di avere un tempo dedicato (a sé in relazione con gli altri), riappropriandosi di modalità ludiche e collaborative (più che concorrenziali), riflettendo sulla caratterizzazione sociale, creativa, generativa, espressiva dell'esperienza corporea, connettendola allo specifico educativo-trasformativo, che supera il compito adattivo-assistenzialistico-emergenziale a cui la pandemia (e non solo) ha in alcuni casi informalmente educato.

In modo particolare, in questo saggio, si farà riferimento all'esperienza laboratoriale avviata, insieme alla dott.ssa Michela Parmeggiani, con l'equipe educativa del centro diurno giovani di Comin, Cooperativa sociale di solidarietà ONLUS di Milano. A questa, in affiancamento alla supervisione verbale, sono stati proposti incontri di

danzamovimentoterapia a indirizzo espressivo-relazionale da un'ora e trenta ciascuno, tra gennaio e febbraio 2021, in piena emergenza pandemica.

Cornice teorica

La cornice teorica di riferimento, che inquadra e che permette di rileggere questa esperienza come *tras-formativa*, è composita ed è da ancorare tanto al “mondo” della danzamovimentoterapia, quanto a quello della pedagogia.

In modo particolare a quella parte di *pedagogia sociale* che studia il complesso rapporto tra società ed educazione (Sarracino, Striano, 2001; Catarci, 2013; Tramma, 2018b). Da questo vertice teorico-operativo la società viene vista come ambiente che forma i soggetti individuali e collettivi (e come tali anche le figure educative), non solo attraverso le sue agenzie educative intenzionali, ma anche, se non soprattutto nella contemporaneità (Tramma, 2015), per mezzo delle sue configurazioni e trasformazioni economico-politico-culturali. L'attenzione si posa dunque sull'educazione informale, sui climi educativi diffusi territorialmente, che nell'oggi sembrano godere di buona salute e faticosamente trovare ostacoli al loro imporsi. Sono climi educativi, che portano il segno del passaggio (non indolore) da una società moderna, con dei tratti ancora di solidità e democraticità, a una cosiddetta postmoderna: liquida, flessibile, incerta, precaria (Bauman, 1999; 2008), che promuove logiche individualiste, concorrenziali e meritocratiche, comunque gerarchiche e capaci di erodere la coesione sociale (Sandel, 2021). Se da una parte la pedagogia sociale ha il compito di disvelare tali climi educativi diffusi e problematici per la convivenza sociale e democratica, dall'altra la stessa si propone di orientare le pratiche educative, inserendosi nel solco delle tradizioni progressiste e militanti. Essa riflette sulla condizionalità materiale e propone una critica nei confronti del presente e del clima educativo diffuso, vedendo l'educazione intenzionale come necessaria «pratica di emancipazione e liberazione», come un «movimento apertamente e coscientemente oppositivo e conflittuale con l'ordine sociale esistente» (Tramma, 2018b, p. 48).

L'altro riferimento teorico-metodologico che concorre a costruire le lenti di analisi dell'esperienza qui proposta (e gli strumenti di intervento) è ovviamente quello della *danza(-movimento-terapia)* ad approccio *espressivo-relazionale* (Dmt-er), che, in accordo con il suo ideatore Vincenzo Bellia (2007/2016), è anzitutto e prevalentemente danza¹. La metodologia espressivo-relazionale – che nel tempo ha fatto dell'attenzione alle strutture corporee, dell'interconnessione, delle possibilità esplorative, creative, espressive, della ludicità e della processualità (più che della “performatività efficientista”/del bel prodotto da vendere sul mercato) i suoi capisaldi metodologici (Bellia, 2021) – si propone nello spazio pubblico con la sua «originaria vocazione partecipativa», come stimolo e «pratica di liberazione» (Bellia, 2021, p. 32), come occasione di disvelamento e potenzialmente di trasformazione dell'esistente, in cui i corpi si muovono e interagiscono dando vita alla pratica sociale. Questo potenziale disvelante e allo stesso tempo trasformativo è insito nella

¹ Se la danza «fosse fedele alla sua vocazione non ci sarebbe alcun bisogno di danzaterapia» (Bellia, 2007/2016, p. 53), necessaria invece nella contemporaneità, dove la danza ha perso la sua «funzione vitale nella vita della gente» e delle collettività (Boas, Bateson, 1971/2015, p. 7). La danza-movimento-terapia diventa allora un utile strumento là dove la danza (da sola) non riesce più ad assolvere alla sua funzione di rivitalizzazione del legame sociale; nei contesti in cui questa, insieme al corpo, subisce una deriva tecnico-efficientista e le relazioni un progressivo deterioramento; una messa a valore in funzione di un benessere/successo concepito all'interno di un dominio esclusivamente individuale.

Dmt-er, che ha tra le sue matrici fondanti anche la danza moderna²: danza di rottura, maggiormente esplorativa delle possibilità espressive del corpo e delle molteplici qualità di presenza con cui ci si può relazionare agli altri e all'ambiente. La Dmt-er si propone, inoltre, di promuovere benessere, non tanto attraverso un lavoro introspettivo e individuale, quanto piuttosto “giocando con i gruppi” e nei loro contesti sociali: sono questi ultimi che creano e ricreano costantemente le identità individuali e collettive (e come tali anche quelle degli operatori e delle equipe educative). Intervenire in essi – attraverso il ripristino di «*inter-azioni*, cioè azioni condivise» che facilitano una più salutare ristrutturazione delle «connessioni del corpo di ciascuno e del corpo sociale» più in generale (Bellia, 2021, p. 115) – significa immettere nell'ambiente altri (rispetto a quelli abituali) messaggi educativi, a sostegno di una formazione più edificante dei soggetti individuali e collettivi. Da qui, davanti ai bisogni intravisti di disvelamento, di decostruzione dell'identità professionale delle figure educative, svalutata/svilita, resa adattiva più che capace di critica, e con la convinzione che l'identità si faccia e rifaccia costantemente nell'interazione con l'ambiente (potenzialmente anche con interventi intenzionali trasformativo-educativi che ne orientino i processi), ci si è chiesti perché non aprire spazi e occasioni di danzaterapia con equipe educative in questo tempo in cui si è resa evidente la necessità di riesperire altre qualità di presenza, interazione, comunicazione e di presentazione di sé/del proprio ruolo nel mondo, nella collettività. Perché, dunque, non “servirsi” della danzaterapia, che, come la danza che non tradisce se stessa, «ha naturalmente un effetto impattante sull'apprendimento e sulla possibilità che l'esperienza vissuta venga incarnata (*embodied*, appunto)», promuovendo partecipazione e «per-formazione, poiché trasforma [alcuni] contenut[i] [...] in elementi vissuti, connotando questa esperienza con un aspetto emotivo che l'implicazione del corpo è in grado di veicolare» (Aruta, Ambra, Pontremoli, Iavarone, 2020, p. 353). Ed è così che la danzamentoterapia espressivo-relazionale si è fatta intenzionalmente metodologia di intervento educativo.

Il punto di contatto tra le due lenti teorico-operative – per quanto non immediatamente percepibile – sembra risaltare nella *tensione trasformativa*, emancipativa, che connota tanto la danzamentoterapia ad approccio espressivo-relazionale, quanto quella parte di pedagogia sociale a cui si fa qui esplicito riferimento. Entrambe infatti prospettano, orientano e permettono di “apparecchiare” azioni ed esperienze che mirano «ad elevare la qualità della vita di [...] persone e la qualità delle prestazioni nel loro particolare campo d'azione, educativo, politico, sociale» (Romano, 2014/2015, p. 9). Entrambe si pongono come obiettivo quello di sostenere pensiero e apprendimento potenzialmente trasformativo, inteso come «messa in discussione critica dei presupposti – interiorizzati attraverso la socializzazione e l'educazione» (Galeotti, 2020, p. 44). Tra i presupposti – gli apprendimenti – interiorizzati attraverso processi educativi informali, che necessitano una messa in discussione da parte delle stesse figure educative, anche quelli delineati ed esplicitati precedentemente: apprendimenti fatti propri ormai da tempo, che la pandemia non ha fatto altro che legittimare e confermare.

² Un riferimento importante per la Dmt-er è ad esempio lo studio sul movimento di Rudolf Laban, approfondito poi dalla sua allieva Irmgard Bartenieff (Bellia, 2021, pp. 77-93).

Dmt-er come occasione

Evento “disorientante” e risposta parziale ad alcuni bisogni

L’esperienza di danzaterapia con l’equipe educativa di Comin in tempo di pandemia, per quanto – come già detto – non salvifica e risolutiva, si è rivelata essere un’“occasione generativa”, a sostegno di un apprendimento trasformativo/innovativo/*disorientante*; di un nuovo sapere, capace di produrre delle crepe nel procedere abituale, che ha stimolato una messa in discussione di quanto interiorizzato nella vita quotidiana, in questo caso professionale. Ad essere stati messi in discussione, almeno in parte, proprio quegli apprendimenti – offerti dal panorama attuale e pandemico – connessi alla svalutazione del ruolo e dell’identità sociale, creativa, altrettanto trasformativa e critica del lavoro educativo; apprendimenti svalutanti, più o meno inconsapevolmente interiorizzati, fatti propri, “incarnati” dalle stesse figure educative. La parziale messa in discussione di tali “saperi incarnati” precedentemente è stata favorita dalle possibilità di “incarnare” nuovamente, all’interno dei laboratori di danzaterapia, altri/“nuovi” apprendimenti e possibilità di esistenza, (ri-)appropriandosi concretamente di differenti modalità di esserci e di interagire, di una qualità di presenza, comunicazione, azione (personale e di gruppo) più edificante, lasciando intravedere possibilità di agency e (ri-)costruendo un’identità lavorativa e di gruppo maggiormente gratificante. In questa direzione, risultano interessanti le parole della coordinatrice di Comin, che, in occasione del seminario del 19 novembre 2021³, ha raccontato l’esperienza di danzaterapia, a cui lei e la sua equipe hanno preso parte, spendendo le seguenti parole: «ci siamo ri-radicali a terra e abbiamo probabilmente ri-scoperto delle parti di noi, delle parti di gruppo di lavoro».

Se l’emergenza pandemica ha stimolato/dato legittimità ad apprendimenti, per le figure educative, connessi a un ridimensionamento del proprio ruolo e della propria azione sociale; l’equipe di Comin, ha avuto l’opportunità di rallentare, di concedersi un tempo per sé, in cui sperimentare (personalmente e come gruppo) una presenza altra, *trasformativa*, in contrasto inevitabilmente con l’adeguamento acritico, in fondo richiesto dal panorama sociale. Una presenza trasformativa di spazi, costruiti collettivamente, di forme, di pesi (un’educatrice in questa direzione ha detto: «mi è piaciuto trasformare i pesi, soprattutto in questo tempo»). Ad essere favorita, in questa direzione trasformativa, più che adattiva (e acritica), anche l’iniziativa personale, dando un considerevole spazio e ruolo in tutti gli incontri:

- alla valenza esplorativa (prescrivendo pochi limiti/regole del gioco per favorire il massimo della creatività),
- nonché ai giochi di leadership, alla possibilità di prendere posizione e di partecipare attivamente per la tessitura di una narrazione collettiva (attraverso giochi responsoriali, appunto di leadership, di condensazione/trasformazione di forme, di grounding, di attraversamento...).

È proprio la *narrazione collettiva*, la vicenda sociale, che nella danzaterapia (espressivo-relazionale) viene inevitabilmente ricostruita, portando potenzialmente a

³ Il riferimento è al seminario di presentazione del testo *Un corpo tra altri corpi. La danzaterapia espressivo-relazionale*, organizzato dall’Associazione Italiana Psicologi (ASP) di Milano, il 19 novembre 2021, in cui la coordinatrice di Comin ha avuto modo di raccontare l’esperienza di danzaterapia a cui ha partecipato con la sua equipe tra gennaio e febbraio 2021.

mettere in discussione le logiche competitive/individuali, fomentate dal libero mercato, a cui anche il lavoro educativo è sempre più soggetto. Non a caso, nella danzaterapia, così come è stata proposta, la dimensione relazionale risulta centrale e si presenta sulla scena collettiva pure attraverso giochi che si fanno, quasi sempre, anche cooperativi.



Figura 1: Incontro di prova di danzaterapia con equipe educative in tempo di Covid-19
Giardino della Madia (MI) – giugno 2020

Come è stato detto, l’esperienza pandemica ha generato una molteplicità di bisogni nelle figure educative, connessi all’esperire uno spazio di recupero/ricarica, in cui:

- riappropriarsi del proprio *ruolo reale* (sociale e non assistenziale, emergenziale, “commerciale”);
- *canalizzare le energie*, investendole in azioni finalizzate e contenendo invece la dispersione e lo “schiacciamento” su un registro emergenziale;
- recuperare anche la *dimensione ludica*, creativa, generativa, tipica del lavoro educativo;
- nonché “nuove” possibilità di *comunicazione e relazione* nel tempo della distanza.

L’esperienza di danzaterapia proposta, per quanto breve e contingente, ha dato l’opportunità di aprire una riflessione sul ruolo professionale, di cui già si è detto, ma anche di rispondere parzialmente alle altre necessità elencate, ad esempio canalizzando effettivamente le *energie*, attraverso la proposta di: azioni finalizzate e “radicate”, compiti specifici (collettivi, interpersonali), il gioco degli opposti, l’alternanza di un flusso libero e contenuto, interventi contenitivi ed equilibratori. A favore di una non dispersione delle energie però anche quanto fatto a livello progettuale: l’aver concordato e condiviso con l’equipe i tempi del progetto e la processualità della «parabola trifasica» (Bellia, 2007/2016, p. 86), che ha restituito ai partecipanti una ritmicità dell’esperienza, un’idea di “sforzo a tempo” in questa e un minimo di controllo su di essa, che si presentava come nuova e in un certo senso spiazzante, appunto, disorientante.

Il contenimento e radicamento guadagnato (come gruppo) dopo l'esperienza è, ancora una volta, stato sottolineato dalla coordinatrice: «tutti gli elementi di riflessività, di parola che portavamo [...] non avevano proprio un radicamento nella terra, mancava proprio questa parte [...]. Fondamentalmente [nell'esperienza di danzaterapia] abbiamo fatto *grounding* [...] che avevamo un po' perso [...]. Fondamentalmente per noi è stata un'esperienza di leggerezza. Avevamo costruito troppa serietà in tutti quei mesi, troppa responsabilità su di noi, sui ragazzi, la società, perché poi c'è anche l'idealità con cui fai un certo tipo di lavoro e quindi eravamo diventati troppo riflessivi e quando si usa troppo la testa e poco il corpo non va bene».

Le parole della coordinatrice portano immediatamente a focalizzare l'attenzione sul ripristino – grazie all'esperienza di danzaterapia – di un *codice ludico* e “leggero”, capace di opporsi invece alle logiche emergenziali di questo tempo.

La possibilità di giocare (pure per gli adulti), di porre la centralità sulla dimensione dell'espressività corporea, dell'iniziativa comunicativa, è stata favorita anche dall'utilizzo di dialoghi motori (a coppie e a gruppi), che hanno promosso l'extratensività (piuttosto che l'introspezione) e, appunto, la «qualità gestuale» e delle «forme vitali» (Bellia, 2016, pp. 41-43), una qualità e chiarezza dell'azione e della comunicazione. Questi hanno aperto a “nuove” *modalità relazionali e comunicative*, maggiormente efficaci e “sicure”, in tempo di pandemia. Sicure, non solo perché senza contatto, con mascherina e in un contesto sanificato, ma anche poiché capaci di portare sulla scena dialoghi intensi, “contatti” creativi, dirottando l'attenzione dall'esposizione corporea di sé all'azione condivisa. Questo ha creato un “contenitore” davvero ludico, distensivo, in cui era possibile l'esplorazione, la relazione ma non la sovraesposizione. La “sicurezza relazionale” è da vedere anche nei termini della “giusta distanza” (termine caro al lavoro educativo). L'azione condivisa ha infatti permesso di favorire un'implicazione relazionale non invadente né sfuggente.

A facilitare l'implicazione personale nell'azione condivisa/collettiva pure l'utilizzo dei *materiali*, in tempo di Covid-19 inevitabilmente immaginari.



Figura 2.: Scambio di palle immaginarie
danzaterapia con l'equipe educativa della Cooperativa Comin (MI) in tempo di pandemia
gennaio-febbraio 2021

Questi, oltre a mediare la relazione e a favorire un accordo tonico di gruppo, hanno supportato anche:

- l'esplorazione di diverse qualità e possibilità di movimento;
- l'amplificazione delle stesse e dell'intenzionalità comunicativa;
- la canalizzazione dell'energia del movimento, che ha reso questo, la sua intenzione comunicativa – appunto – più chiara ed efficace.

È proprio tale rinforzo all'*intenzionalità comunicativa*, all'iniziativa personale, alla qualità con cui ci si presenta agli altri e nelle relazioni collettive, che il gruppo ha messo in evidenza nel corso delle diverse verbalizzazioni.

A dare sostegno all'intenzionalità comunicativa e allo sviluppo di una diversa qualità di presenza anche l'attenzione alle *strutture corporee*, che, come ha sostenuto Benoit Lesage, in occasione del seminario sui "Modelli della Dmt" (25.03.2021)⁴, permettono di «costruire il corpo per restituirgli le sue sfumature espressive e una possibilità relazionale più ricca».

È questo – una più ricca comunicazione e relazione con gli altri e il mondo, una diversa qualità di presenza – ciò che si è tentato di stimolare nel breve ciclo di danzaterapia, sostenendo – anche attraverso la cura dell'uscita dall'esperienza e della valenza integrativa della stessa – l'*assimilazione* e la *traduzione* nella vita quotidiana di quanto esperito con il corpo e intuito nei laboratori di danzaterapia.

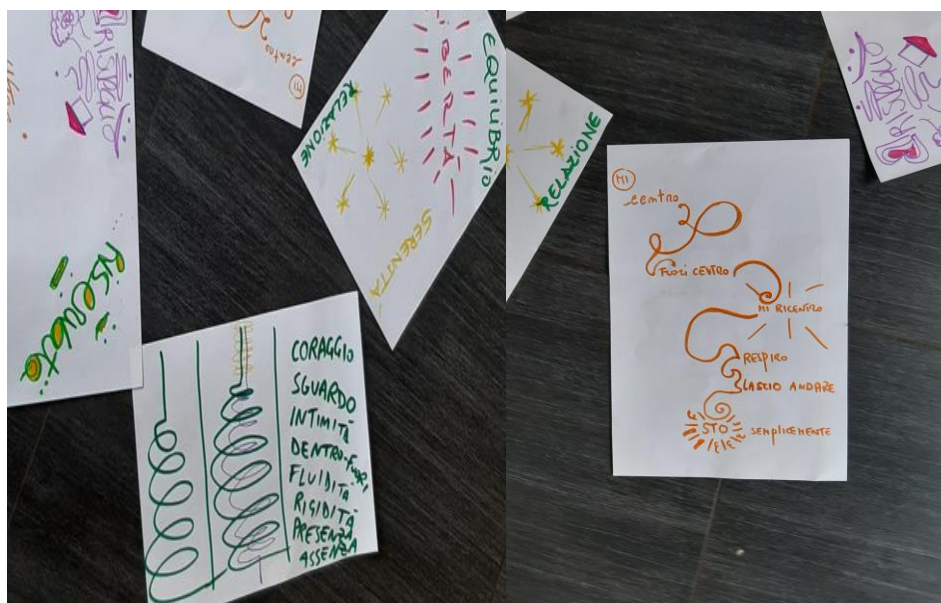


Figura 3: Restituzioni grafiche al termine dell'ultimo incontro danzaterapia con l'equipe educativa della Cooperativa Comin (MI) in tempo di pandemia gennaio-febbraio 2021

Contesto e strumento di ricerca

L'esperienza di danzaterapia con l'equipe Comin, oltre a provare a dare un'iniziale risposta ad alcuni bisogni, si è rivelata essere essa stessa un'esperienza di ricerca:

⁴ Seminario organizzato dalla scuola di formazione Danzare le Origini, rivolto nello specifico alle allieve danzamovimentoterapeute.

- una *ricerca-azione partecipativa* (Sorzio, 2019, pp. 143-160), che ha portato l'equipe a meglio esplicitare e a divenire maggiormente consapevole di alcuni bisogni, non così chiari all'inizio dell'esperienza⁵;
- una *ricerca osservativa partecipante* (Dimonte, Clari, 2021), che ha permesso a chi ha condotto l'esperienza, di recuperare informazioni sul gruppo e sulle sue necessità, da cui (potenzialmente) ripartire per altri percorsi di sostegno al ruolo e al lavoro educativo;
- una *ricerca qualitativa*, mediante interviste in profondità in chiusura di percorso (Dimonte, Clari, 2021), che hanno permesso di rielaborare, insieme ai partecipanti, l'esperienza e di valutare la bontà o meno del percorso effettuato.

L'osservazione in itinere (facilitata da alcune *registrazioni video*) ha portato chi ha condotto l'esperienza a redigere un *diario di bordo*, ad annotare, alla fine di ciascun incontro, quanto accadeva nelle sessioni e quanto veniva verbalizzato in chiusura di ognuna di queste⁶. Quel che è stato registrato in tali osservazioni è che il lavoro sul peso è stato molto apprezzato dall'equipe, ma il bisogno emerso in maniera consistente (anche dal perdurare alla fine del percorso, sebbene in forme attenuate, di fatiche nell'abitare lo spazio collettivo e nel vivere lo stop tonico) è stato quello di abbinare a tale lavoro sul peso quello sullo spazio (sulle direzioni, sui livelli, sulla kinesfera, sulla riorganizzazione spaziale in generale), stimolando forse la stabilità (peso + spazio = stato stabile) (Bellia, 2021, p. 86), che in tempo di Covid-19 è venuta inevitabilmente meno. Le piste di approfondimento emerse da questo breve ciclo sono dunque connesse al trovare opportunità per un lavoro non a spot ma più lungo e continuativo con equipe strutturate, che possano lavorare – in tempo di pandemia ma non solo – sulla stabilità, nonché sulla sensibilizzazione corporea, dove il corpo risulta per loro uno strumento utilizzato quotidianamente nella relazione d'aiuto, non sempre con consapevolezza. Il lavorare con equipe strutturate (e non miste), inserendosi nel loro programma di formazione permanente, è la sfida maggiore in questo tempo di precarietà diffusa; l'unica opportunità per accogliere realmente i bisogni che l'equipe manifesta e mette a tema, anche grazie alla stessa esperienza ludica e corporea di danzaterapia.

Il primo ciclo con Comin, infatti, si è rivelato una interessante “lente di ingrandimento”, che ha permesso l'emersione di bisogni perlopiù inconsapevoli, non immediatamente espressi in domande⁷, dei singoli e dell'equipe, che meriterebbero tuttavia di essere approfonditi e di trovare possibilità di costruzione collettiva di una risposta funzionale al gruppo di lavoro. In questo senso, se in un ciclo più lungo la prima parte del percorso potrebbe corrispondere a un'azione educativo-pedagogica fondamentale, quale quella dell'andare incontro alle domande implicite, permettendo a queste di emergere (Tramma, 2018b), la seconda parte dello stesso percorso potrebbe provare ad approfondire e a costruire delle risposte coerenti a queste medesime domande, portatrici di una molteplicità di bisogni (soggettivi, d'equipe, di “categoria”), che in questo tempo e spazio di danza possono trovare cittadinanza.

⁵ Tra questi, oltre al rinforzo del proprio ruolo sociale, creativo e trasformativo, anche la necessità di continuare a lavorare su una consapevolezza corporea; del proprio corpo tra altri corpi; del proprio corpo usato quotidianamente nella relazione educativa, non sempre con consapevolezza.

⁶ Parti di alcune verbalizzazioni sono riportate anche in questo testo.

⁷ Tra questi, anche un bisogno di coniugare una sensazione di *leggerezza* con una di *stabilità* e radicamento.

L'osservazione in itinere – unita a quanto emerso in chiusura di percorso, nelle interviste semi-strutturate e nella restituzione della coordinatrice al seminario del 19 novembre 2021 – ha permesso, quindi, di individuare dei possibili sviluppi futuri di questo lavoro; di registrare un bisogno sul quale ci sarebbe ancora necessità di stare: un bisogno di continuare un lavoro sulla *leggerezza* eppure la *stabilità* (sul peso, unito allo spazio, sullo stato stabile, appunto). Questo, per quanto possa sembrare un ossimoro, trova in realtà una forte corrispondenza nell'organizzazione del movimento e della vita. Sappiamo infatti, come evidenziato dagli studi di Irmgard Bartenieff, quanto la mobilitazione (l'alleggerimento) di una parte del corpo sia possibile, laddove vi è il radicamento e l'ancoraggio (la stabilità) di un'altra parte dello stesso; in egual modo è possibile sperimentare una sensazione di leggerezza (emotiva, mentale, relazionale), laddove si vive anche una condizione di stabilità (economica, di vita). Condizione di stabilità, questa, messa in discussione – per i lavoratori in campo educativo, ma non solo – ormai da tempo e ancor di più nel periodo pandemico.

Limiti, problematicità e opportunità

Proprio davanti al perdurare di un'instabilità (ormai di lunga data, accentuata dalla pandemia) del lavoro educativo e dei suoi lavoratori, emergono tutti i *limiti*, nonché i *rischi*, di un laboratorio di danzaterapia, come quello qui proposto.

Un laboratorio davvero *breve*, che rischia di divenire un'esperienza a spot, che fatica a stimolare una traduzione e trasposizione di quanto vissuto/intuito nel laboratorio di danzaterapia nella vita quotidiana e territoriale, nelle relazioni con l'utenza, tra colleghi e più in generale con le istituzioni, nei confronti delle quali presentarsi – anche con forme di dissenso – con una presenza maggiormente radicata, nonché capace di portare pensiero e azioni critiche/trasformative. Il laboratorio, più che stimolare una messa in discussione della propria condizione e più che presentarsi quindi come supporto reale al lavoro educativo, rischierebbe di risultare un'esperienza, magari anche «bella e interessante», come effettivamente è stata definita dall'equipe, ma fine a se stessa, in un certo senso inutile (Fofi, 2015). A essere intravisto, in questa direzione, un altro rischio, più “pericoloso” dell'inutilità e da presidiare, ossia quello di colludere e di dare sostegno – con la danzaterapia – a logiche nuovamente *neoliberiste e mercantili*, che portano a inseguire (in competizione con altri) gli scarsi finanziamenti, in fondo adeguandosi alla richiesta di un laboratorio a spot, aderendo alla proposta di non inserirsi nella formazione permanente delle figure educative; rispondendo positivamente – come sempre più accade tanto al mondo educativo, quanto a quello artistico (Maggiorelli, 2019) – alle richieste sociali appunto competitive e di libero mercato, che sostengono disuguaglianze, piuttosto che benessere collettivo (Volpato, 2019).

Ciò porterebbe anche la danzaterapia a “tradirsi”, rinunciando in fondo alla sua stessa natura emancipativa, liberalizzante, critica (Bellia, 2021, pp. 32-33), che richiede tempo per far sedimentare apprendimenti e per far sì che quanto sperimentato nei laboratori, possa divenire un sapere davvero spendibile anche nella vita quotidiana.

Cosa fare davanti a questo rischio che inevitabilmente coinvolge tutti (operatori socio-educativi e nel campo dell'arte, che con i primi condividono molti obiettivi di critica sociale), se non continuare a credere nella potenza dell'arte stessa e della *creatività*, che, come ricorda Alessandra Romano, diviene in sé una «possibilità di trasformazione e di

problematizzazione [dell'esistente], contro l'adattamento al conformismo, in primis di pensiero» (Romano, 2014/2015, p. 26)?

La creatività, infatti – l'arte che di questa ne è inevitabilmente portatrice – stimola la possibilità di pensare e riflettere diversamente. Ciò, non a caso, non sembra dipendere dalle competenze cognitive e metacognitive, ma dall'opportunità – che la stessa danzaterapia apre, per quanto in modo parziale e temporaneo – di esperire diversamente, rispetto a quanto vissuto quotidianamente. Sono questo tipo di esperienze (creative, corporee, non verbali, che riattivano le relazioni, il flusso, le emozioni), secondo Loraine McKay e Viviana Sappa (2020), a divenire il motore della trasformazione anche identitaria, perché provocano un conflitto cognitivo, aprono a delle contraddizioni – tra quanto vissuto abitualmente e quanto sperimentato, in questo caso, nei laboratori di danzaterapia in termini di qualità di presenza –, lasciando intravedere delle traiettorie di vita differenti eppure percorribili, dentro e fuori dagli stessi laboratori artistici-corporei-creativi: «the ability to think differently and reflect critically and creatively does not only depends on the individual cognitive and metacognitive skills, it is also a matter of opportunities to “experience differently” [...] Those kinds of experiences are the motor of a possible transformation, also in terms of identity transformation, as they provoke cognitive conflicts, experienced contradictions, and multiple insights» (p. 26).

Non a caso, Vincenzo Bellia (2001/2015), in modo specifico in relazione alla danzaterapia espressivo-relazionale, scrive: «la danzamovimentoterapia, allora, non è un processo lineare e scontato: passa infatti per la dis-integrazione di schemi di organizzazione mentale, forse coerenti al loro interno, ma rigidi e limitanti le possibilità di esperienza. Con la danzamovimentoterapia “prendono corpo” eventi che si pongono fuori dagli schemi consolidati di conoscenza e di reattività. Tali eventi (intra- e intersoggettivi) producono innanzitutto discrepanza tra vecchi codici – che non possono “comprenderli” – e i nuovi – che non ci sono ancora.

Per una naturale (e culturale!) esigenza di omeostasi, la discrepanza sollecita la ricerca di nuovi equilibri, agendo così quale fattore di integrazione» (p. 183).

Ancorandosi quindi a questa potenzialità di *favorire discrepanze*, insita nella danzaterapia (anche in un solo incontro, pensato e organizzato secondo la metodologia espressivo-relazionale); dando fiducia alla creatività e ai semi gettati in terreni che possono anche risultare fertili – tanto dall'arte, quanto dal lavoro socio-educativo, quanto ancora dalla stessa danzaterapia che con entrambi i mondi condivide obiettivi tras-formativi –, si torna nuovamente sulle parole della coordinatrice di Comin, le quali permettono di fare sintesi di quanto sperimentato nel percorso qui descritto; un percorso breve, “piccolo”, non salvifico, ma importante, che si spera, anche in seguito, possa continuare a “germogliare” e a far nascere desideri di presentarsi nel mondo con maggior peso e capacità critiche, con modalità comunicative, di sé e della propria intenzionalità trasformativa, più chiare ed efficaci, meno adattive e collusive alle richieste prestazionali e mercantili del mondo sociale. Modalità, queste, in fondo stimolate, sperimentate, vissute (in parte esperite come possibili e praticabili) nello stesso laboratorio di danzaterapia.

«La pandemia è entrata nei servizi modificando inizialmente le pratiche educative in modo improvviso e immediato: nei modi, nei ritmi e nei tempi [...] Il costo energetico per l'equipe è stato importante [...] ha evidenziato a lungo andare una progressiva stanchezza [...] [un']assenza di leggerezza [...] Il nostro modo d'incontrarci come gruppo di lavoro si

era modificato sottoposto a rigidi protocolli. Le mascherine, l'alternarsi di momenti in presenza e in remoto e l'accogliere le paure più evidenti di alcuni colleghi, di ragazzi e famiglie, hanno portato ad aumentare le distanze fisiche e forse mentali, sono diminuiti i momenti di leggerezza a favore di una serietà dettata dal periodo [...] L'esperienza di danzaterapia ha spezzato questa dimensione riportando al centro il corpo, non mediato sempre dalla parola. Per me è stato come un ritrovarsi con alcuni e un conoscersi in modo nuovo con altri. L'uso di un altro linguaggio è stato emozionante, per certi versi spiazzante, ho sentito che ha fatto vedere delle parti di me nascoste e ho sentito parti nuove dei colleghi esprimersi. La leggerezza, lo sguardo e il sorriso senza oggetti educativi e contenuti organizzativi mi ha aiutata a riequilibrarmi. [...] La rifarei [...] indipendentemente dal Covid».

Riferimenti bibliografici

Aruta L., Ambra F. I., Pontremoli A., Iavarone M. L., La danza come esperienza educativa sul genere. Analisi critica della performance "Collective Trip: una questione di gender", in *Education Sciences & Society*, 2/2020, pp. 337-354.

Bellia V., Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzamovimentoterapia, FrancoAngeli, Milano, 2001/2015.

Bellia V., Se la cura è una danza. La metodologia espressivo-relazionale nella danzaterapia. FrancoAngeli, Milano, 2007/2016.

Bellia V. (a cura di), Crescere è una danza. La danzaterapia nei processi evolutivi, Alpes, Roma, 2016.

Bellia V., Un corpo tra altri corpi. La danzamovimentoterapia espressivo-relazionale, Mimesis, Milano-Udine, 2021.

Bauman Z., La società dell'incertezza, Il Mulino, Bologna, 1999.

Bauman Z., Vita Liquida, Laterza, Roma-Bari, 2008.

Boas F., Bateson G., La funzione sociale della danza. Una lettura antropologica, Ghibli, Milano, 1971/2015.

Catarci M., Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Censis, I soggetti dell'Italia che c'è e il loro fronteggiamento della crisi, Fondazione Censis, Roma, 2020.

Dimonte V., Clari M., Elementi generali di metodologia della ricerca 3, Materiale didattico ad uso degli allievi della Scuola di DanzaMovimentoTerapia Espressivo-relazionale, Università degli Studi di Torino, 2021.

Fofi G., Elogio della disobbedienza civile, Nottetempo, Milano, 2015.

Galeotti G., Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua, Firenze University Press, Firenze, 2020.

Maggiorelli S., La bellezza negata: mercificazione dell'arte e del paesaggio, in Di Paolo L. (a cura di), Contro il neoliberalismo. Conoscenza, lavoro, arte, socialità, Left-EditorialeNovanta, Roma, 2019, pp. 97-102.

Manfreda A., Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento, in MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 2016.

McKay L., Sappa V., Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development, in *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 2020, pp. 25-42.

Romano A., Transformative Potential of the Theater of the Oppressed, Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Indirizzo Pedagogia della Formazione, Università degli Studi di Napoli "Federico II", 2014/2015.

Sandel M., La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti, Feltrinelli,

Milano, 2021.

Sarracino V., Striano M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Pisa, 2001.

Sorzio P., *La ricerca-azione*, in Mortari L., Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2019, pp. 143-160.

Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015.

Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2018a.

Tramma S., *Pedagogia sociale. Terza edizione*, Guerini, Milano, 2018b.

Volpato C., *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Laterza, Bari-Roma, 2019.

