

Indice

10 *Una lettera... per illuminare il testo (Mario Lodi)*

11 *Presentazione (Vincenzo Puxeddu)*

13 *Premessa*

PRIMA PARTE: COLORE

... E la danza diventa immagine

18 *Prefazione di Elvira Impegnoso*

22 *Introduzione*

25 *La vita di una robinia*

26 *Il ciclo del sole*

27 *L'esplorazione della foresta*

28 *La prova del fuoco*

29 *Il risveglio dell'orso*

30 *Vento, fuoco, pioggia...*

31 *L'uccellina*

32 *Il totem*

33 *Le farfalle*

34 *I serpenti*

35 *Facciamo gli aquiloni*

36 *Elasticità*

37 *Gli scoiattoli*

38 *Danza con i nastri*

39 *I teli*

SECONDA PARTE: POESIA

Poetando emozioni di fantasie danzate

- 42** *Prefazione di Marialuisa Parazzini*
- 43** *Introduzione*
- 48** Farfalle e api
- 50** Veli magici
- 52** Trasformazione
- 54** Sassi e serpenti
- 56** Immagini marine
- 58** Su e giù
- 60** Pace e magia
- 62** Il trenino fantastico

TERZA PARTE: FIABA

La fiaba danzata dal corpo parlante

- 66** *Prefazione di Paola De Vera d'Aragona*
- 68** *Introduzione*
- 75** Nevicava
- 77** La farfalla blu e la farfalla rossa
- 79** Un cacciatore che amava i conigli
- 81** Gli gnomi giocherelloni
- 83** La storia di una conchiglia
- 86** Ritmo, un pony semiselvaggio
- 89** Il cappello del giullare
- 91** I pennelli ballerini
- 93** Pasqualino e il figlio adottivo
- 96** Il fiore vetrificato
- 98** Il fiore che diventò farfalla
- 100** Lo stagno che diventò mare

- 103** Il coniglio Conny
- 106** Il pacchetto misterioso
- 108** Un cavallo libero
- 110** Una scelta decisiva
- 112** Il fascino della musica
- 114** Babbo Pagliaccio
- 116** La distrazione di Babbo Natale
- 118** Una missione di pace
-
- 121** *In conclusione... un ringraziamento a «nonna Lidia»
(Anna Lisa D'Amico)*
- 123** *Bibliografia*
-
- 127** **APPENDICE**

Premessa

Questo lavoro arriva dopo tante esperienze vissute in qualità di maestra, psicologa scolastica, danzaterapeuta. Abituata allo scambio comunicativo e collaborativo con le colleghe professioniste o in formazione, ho scritto questo libro con un'ottica manualistica, indirizzandolo appunto a insegnanti, educatori, dnterapeuti (danzamovimentoterapeuti) che operano nell'ambito dell'età evolutiva. Vorrei quindi che lo si considerasse un manuale pratico dal quale attingere quando si cercano stimoli da sviluppare in modo personale, senza tuttavia dimenticare che ogni attività proposta dovrebbe essere considerata non a se stante ma facente parte di percorsi educativi, attraverso i vari linguaggi espressivi.

Qui sono raccolti molti elementi riguardanti alcune esperienze nelle scuole primarie, ma insieme a questi pochi segni mi auguro proprio si colga l'impronta della mia formazione specifica in danzamovimentoterapia integrata, formazione che non solo impegna allo studio, all'assimilazione e alla rielaborazione di concetti metodologici di base, ma che stimola pure allo sviluppo della creatività individuale, alla sicurezza e all'entusiasmo nel procedere.

A partire dal '68 ha cominciato a farsi strada la convinzione, confermata in modo emblematico alla fine degli anni Settanta con il libro *A scuola con il corpo* — frutto di anni di ricerca del Movimento di Cooperazione Educativa —, che la scuola debba accogliere i bambini «interi» e non solo «teste di bambini». Oggi di questo nessuno dubita più: da allora tante ricerche e sperimentazioni in vari ambiti dell'espressione corporea, dell'educazione psicomotoria, della simbologia del movimento, della danza creativa e infine della danzaterapia hanno allargato gli orizzonti dell'educazione in generale, arricchendone il campo e dando sempre più credibilità alle conquiste teoriche raggiunte.

Contemporaneamente, ma con una certa lentezza e fatica nell'applicazione, si è passati dalla teoria alla pratica, facendo entrare a buon diritto nelle scuole gli specialisti in discipline corporee come qualificati co-educatori. E questa apertura è finalmente una realtà anche per noi danzamovimentoterapeuti.

La metodologia sottesa al nostro lavoro, come precisa Vincenzo Puxeddu, si impernia «sulla centralità del corpo intelligente e vuole attivare la dimensione consapevole del corpo, a partire dalla percezione corporea, per favorire una coscienza di sé radicata nell'esperienza corporea, fondata sulla connessione tra sensazioni corporee propriocettive, vissuti emotivi, immagini e verbalizzazioni; e che ha perciò come finalità educativa e terapeutica primaria l'attività di competenze emotive e la crescita della regolazione emotiva» (Puxeddu e Ernestini, 1995, pp. 30-31).

Se la peculiarità dei lavori che presentiamo sta nell'aver dato spazio alle emozioni attraverso un'azione simbolica vissuta da tutta la persona e di aver stimolato i processi creativi attraverso vari linguaggi delle artiterapie, tuttavia a monte e in parallelo a queste particolari realizzazioni abbiamo sempre lavorato sistematicamente sull'affinamento delle funzioni psicomotorie, sulle percezioni del corpo e del movimento, sull'ascolto delle sensazioni provenienti dal corpo stesso. Il tutto rispettando ovviamente la diversità di ogni bambino, con particolare attenzione a quelli in situazione di disagio, non necessariamente con disabilità fisiche e/o psichiche (ce n'è sempre qualcuno in ogni istituto), ma anche semplicemente iperattivi o con disturbi attentivi (il loro numero a scuola è abbastanza elevato). Pensiamo che soprattutto questi alunni abbiano l'urgenza di essere stimolati nello sviluppo delle potenzialità espressive, comunicative e creative. D'altra parte, siamo convinti che l'obiettivo dell'integrazione sia soprattutto rivolto *agli altri*, i cosiddetti *senza problemi*, per svariati motivi: conoscere meglio il compagno *diverso*, superare i pregiudizi al riguardo, sviluppare modalità di accettazione sempre più ampie, integrare i limiti e le capacità di ciascuno all'interno del gruppo.

Questo manuale consta di tre sezioni il cui denominatore comune è il *gioco corporeo* che si avvale delle diverse tecniche della dmterapia, realizzato in un *setting* rigoroso, cioè in «uno *spazio rituale*, inteso come spazio geometrico, simbolico e affettivo-relazionale» (Puxeddu e Ernestini, 1995, pp. 30-31).

L'involucro sonoro è rigoroso, ma i brani scelti, certamente mirati, possono tuttavia essere cambiati a piacere dall'operatore, purché rimangano aderenti alle nostre proposte (come indicheremo nel dettaglio).

A livello pratico, è necessario che l'ambiente utilizzato sia spoglio, pulito, con un'illuminazione variabile; che la preparazione personale (per esempio levarsi le scarpe) si realizzi in modo *rituale* e che ci siano spazi precisi in cui mettere indumenti e materiale; infine che i rumori esterni non siano tali da disturbare l'attività.

Ogni sezione del volume, che si apre con una *Prefazione* e con un'*Introduzione*, corrisponde alla realizzazione di attività differenti tra loro, con obiettivi in parte diversificati:

- *SEZIONE 1: COLORE* – ... *E la danza diventa immagine* è focalizzata sull'espressione iconica che scaturisce dalla danza;
- *SEZIONE 2: POESIA* – *Poetando emozioni di fantasie danzate* valorizza le emozioni vissute durante la danza per trasformarle in creazioni poetiche;
- *SEZIONE 3: FIABA* – *La fiaba danzata dal corpo parlante*, invece, si realizza attraverso un processo inverso: la favola che si inventa collettivamente ci apre all'inconscio e stimola una danza *autentica*, aprendo a nuovi spazi interiori.

Prefazione di Elvira Impegnoso*

L'aspetto innovativo che è possibile cogliere nei percorsi presentati in questa prima sezione del libro sta sicuramente nella possibilità di utilizzare l'immagine come momento unitario in grado di condensare la molteplicità dell'esperienza: l'emozione della danza, le percezioni corporee scaturite dal movimento, gli aspetti simbolici suggeriti dal ritmo e dalle melodie, gli stimoli materici dei teli colorati, le parole offerte per le visualizzazioni.

Ma vi sono ulteriori motivi di interesse. Le attività descritte coinvolgono il bambino nel gruppo dei pari in un movimento e in una gestualità a cui si dà finalizzazione e significato, invitandolo o alla percezione dei propri sentimenti e delle proprie emozioni.

Nelle attività non finalizzate, il bambino è immerso nel movimento in modo totale: gioca, corre, salta in una eccitazione progressiva che può fargli perdere il senso del tempo, del luogo e dei propri confini. Quando questo succede, è difficile che avvenga una percezione di sé e non è facile ricondurre il bambino al gesto intenzionale. L'espressione può diventare, in questa situazione, una scarica dell'eccitazione e assumere valenze regressive. A questo riguardo, chi opera in laboratori espressivi conosce l'importanza delle attività preliminari: può essere importante, infatti, offrire un'iniziale attività che finalizzi il desiderio di svago, anche solo un semplice gioco o la preparazione dei materiali e della carta, coinvolgendo i bambini in un'aspettativa di quello che si andrà a fare.

Ben diversa è la potenzialità della danza proposta come momento iniziale e filo conduttore dell'esperienza. La danza, infatti, *costruisce* significato e forma attraverso il piacere del movimento, creando coesione nel gruppo e coinvolgendo nell'attività gradualmente tutti i bambini, secondo le diverse possibilità. Il gesto non diventa fine a se stesso, ma rappresenta la comunicazione di stati d'animo e di emozioni. Successivamente può diventare traccia permanente sul foglio.

E di forma e di rappresentazioni vi è estremo bisogno in questo momento, in cui anche l'insegnamento dell'arte sembra soffrire di un progressivo impoverimento.

* *Elvira Impegnoso* è un'arteterapeuta proveniente da una formazione artistica e da esperienze professionali nel campo dell'architettura, del *graphic design* e dell'insegnamento del disegno e della Storia dell'Arte. Ha completato il percorso quadriennale di Formazione in Arteterapia presso la Scuola «Il Porto Adeg» di Torino. Ha svolto attività clinica con diverse tipologie di pazienti (disagio psichico, disabilità medio-grave, tossicodipendenza e sieropositività). Ha condotto l'atelier di arteterapia presso il Nucleo Operativo Alcologia di Limbiate-ASL Provincia di Milano 1 dal 1998 al 2006. È stata Direttore Didattico della Scuola Triennale di Formazione in Arteterapia di Risvegli. Attualmente è responsabile della Formazione in Arteterapia Clinica «VITT3» dell'Associazione Lyceum. Iscritta all'APIART (Associazione Professionisti Italiani Arte Terapeuti) e alla S.I.Co. (Società Italiana Counseling), ha partecipato a convegni e seminari sui temi dell'Arteterapia.

Il bambino solitamente non ha bisogno di stimoli particolari per dipingere e disegnare. Gli può bastare ben poco per dar vita, secondo le diverse fasi evolutive, a ricche produzioni di disegni e pitture. Adoperando un pezzetto di carboncino, pochi colori, un po' di creta, il bambino si rende conto di come le possibilità espressive di qualsiasi mezzo siano infinite e bastino ognuna «a creare un intero mondo» (Kramer, 1977, p. 14). Ma a volte «L'esplorazione delle infinite possibilità di ciascun mezzo materiale è sostituita dalla conoscenza superficiale di una moltitudine di tecniche» (Kramer, 1977, p. 14). È frequente osservare, infatti, un incoraggiamento degli adulti a utilizzare i materiali artistici in maniera sperimentale, si tratti di materiali tradizionali o di materiali meno convenzionali.

L'introduzione di queste modalità viene sicuramente incontro alla motivazione e alla spinta esplorativa del bambino, ma questo può non bastare se manca il successivo incoraggiamento a dare forma ai propri lavori e se viene meno il sostegno dell'adulto nel passaggio dal caos dell'esperienza ludica allo sforzo creativo vero e proprio. Accanto a queste modalità espressive del bambino, che Edith Kramer indica come «caos stereotipato», si assiste, più frequentemente di quanto si possa immaginare, a una mancanza di libertà di espressione, dove prevalgono esercizi assegnati in modo direttivo, che vedono contraffatte le importanti intuizioni ed esperienze dei pionieri della pedagogia attraverso l'arte.

Il riappropriarsi del gesto nel movimento in una dimensione di libertà espressiva può essere un importante passaggio che permette successivamente al bambino la creazione di un'opera non stereotipata.

Le esperienze presentate sono poi particolarmente significative perché creano un ponte con le ricerche pionieristiche nel campo dell'insegnamento dell'arte.

Figure come Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944) e Florence Cane (1882-1952), la prima nel cuore dell'Europa e la seconda in America, hanno posto le basi per le attuali tecniche di arteterapia. Operando come insegnanti d'arte hanno infatti sperimentato modalità per agevolare l'espressione, per permettere il passaggio «dalla mano che disegna alla mano che dipinge» e, in queste modalità, il coinvolgimento del corpo in una globalità espressiva ha avuto particolare rilevanza.

Friedl Dicker-Brandeis (vedi Impegno, 2002), personalità straordinaria di artista che dedicò il proprio talento al lavoro con i bambini a Vienna, a Praga e nel ghetto di transito di Terezin, sintetizza nel proprio approccio all'arte le personali esperienze sperimentate con maestri come Franz Cizek, Johannes Itten e Paul Klee. I suoi allievi, sopravvissuti all'Olocausto, descrivono con inalterata vivezza i movimenti preparatori all'arte, in cui erano coinvolti voce e corpo.

Florence Cane venne chiamata dalla sorella Margareth Naumburg (1890-1983) nel 1920 alla Walden School a New York, di cui non condivideva, inizialmente,

le modalità di insegnamento dell'arte. In questa istituzione e nella pratica privata elaborò tecniche per combattere i momenti di blocco e gli stereotipi, creando delle situazioni che impedissero la pianificazione intellettualistica, favorendo il rilassamento dei meccanismi di difesa. Florence Cane cercava di incoraggiare movimenti che impegnassero tutto il corpo nell'atto di disegnare, le proiezioni di immagini sui risultati ottenuti, la concentrazione sui ricordi e su esperienze interiori.

Attraverso queste intuizioni ebbe inizio un importante sodalizio tra le due sorelle, e il lavoro di Florence fu di grande stimolo a Margareth che, nel corso della sua lunga attività come psicoterapeuta e arteterapeuta, gettò le fondamenta teoriche di questa disciplina.

Se gli esercizi preliminari a cui abbiamo accennato avevano l'obiettivo di spostare l'attenzione dall'ideazione alla percezione corporea per dare nuovo impulso alla creatività, risultavano secondari rispetto alla centralità del processo artistico. Nelle esperienze proposte, invece, danza e arte vengono accostate con pari importanza, utilizzando l'arte come momento di trascrizione dell'esperienza corporea e ideativa, permettendo di fermare sulla carta qualcosa di cui non resta traccia: la danza.

Nella globalità dei linguaggi proposta vi è una ri-immersione nel mondo soggettivo globale, cioè il crogiolo delle sensazioni, delle emozioni e degli affetti che ogni individuo sperimenta nei primi mesi di vita. Questo mondo continua a sussistere e a operare fuori dalla consapevolezza, come matrice esperienziale da cui sono sorti pensieri e forme percepite, atti identificabili e sentimenti verbalizzati. Si tratta di tornare in contatto con questo serbatoio da cui scaturisce ogni esperienza creativa.

Il bambino ha una stretta contiguità con queste potenzialità, ma ben presto nella sua vita avviene la cesura apportata dal linguaggio con il quale comincia a costruire una narrazione della propria vita e dell'essere con l'altro, e nel vivere questa conquista sperimenta un'arma a doppio taglio. «Il linguaggio inserisce, infatti, un cuneo fra due forme simultanee di esperienza interpersonale: quella vissuta e quella verbalmente rappresentata» (Stern, 1987, p. 169). Non tutte le esperienze precedenti che proseguono durante la vita della persona possono essere di fatto tradotte in parole, venendo così condannate a condurre una vita clandestina e in certa misura sconosciuta e non comunicabile, se non nella poesia e nel linguaggio poetico, malgrado l'appartenenza all'esperienza reale dell'individuo. Inoltre, le parole che definiscono questi stati interni non sono certo quelle che vengono usate dai bambini per prime.

La danza, arricchita di visualizzazioni, stimoli sonori e materici, favorisce, con la modalità presentata in queste pagine, l'immersione del bambino in questa parte

del Sé non traducibile in parole, offrendo più codici linguistici di rappresentazione e riavvicinandolo alla globalità percettiva sperimentata in un'epoca in cui non esistevano dicotomie. Come il neonato inizia a dare unità al mondo percepito con modalità trasmodali,¹ il bambino crea unità tra le percezioni, le sensazioni, le immagini, il pensiero e il movimento, sperimentando la coesione del Sé.

Lo spazio di contenimento offertogli dal conduttore è di aiuto al bambino nell'affrontare il processo creativo, integrando fantasie e affetti in un'esperienza in cui il corpo è coinvolto con tutta la propria potenzialità percettiva. Il bambino, infatti, impara tramite i sensi: toccare, vedere, ascoltare, sentire e assaporare comportano la sua attiva partecipazione e tramite i sensi è in relazione con il proprio ambiente.

Stimolare il contatto con il proprio mondo interno e l'ambiente attraverso le arti è di particolare importanza. Come osserva Victor Lowenferld: «Viviamo in un tempo in cui la produzione di massa, l'educazione di massa, il percepire e lo sperimentare collettivamente, hanno soppresso lo sviluppo della sensibilità dell'individuo. L'educazione artistica ha come missione particolare quella di sviluppare nell'individuo quella sensibilità creativa che può rendere la vita più piacevole e ricca di significato» (Lowenferld e Brittain, 1984, p. 24).

È nell'immersione nel processo creativo che il bambino struttura l'abilità di porre domande, di cercare risposte, di definire ordine e forma, di riconsiderare, ristrutturare e trovare nuove relazioni, perché è l'interazione tra i simboli, il Sé e l'ambiente a fornire il materiale per una piena comprensione intellettuale in grado di permettergli di essere protagonista della propria vita.

In questo processo gli sarà di aiuto il rispecchiamento che avviene con il conduttore e con il gruppo e, una volta emerso dal processo creativo, potrà scoprire la ricchezza con cui ogni individualità ha raccontato l'esperienza attraverso le immagini, imparando a condividere il percorso dell'altro.

¹ I bambini nascono predisposti a poter effettuare un trasferimento trasmodale dell'informazione che permette loro di riconoscere una corrispondenza fra il tatto e la vista. Daniel Stern definisce «percezione amodale» questa capacità generale innata di ricevere l'informazione in una modalità sensoriale e tradurla in un'altra modalità (Stern, 1987, p. 169).

Introduzione

Dopo la danza, il disegno

Danzare in modo strutturato, semistrutturato, libero; esprimere col movimento ciò che un tema o uno stimolo verbale suggeriscono; stabilire un dialogo con le immagini interiori che il movimento evoca. Tutto ciò ha costituito la premessa pratica che ha caratterizzato l'attività che si è poi sviluppata attraverso l'espressione pittorica. Possiamo dire che la danza ha costituito lo stimolo all'immagine, quale linguaggio espressivo.

Si è così cercato di riservare alla fase del disegno-pittura, dopo un'esperienza di gruppo, uno spazio abbastanza ampio e tranquillo, in cui ogni bambino potesse lavorare individualmente, quasi in solitudine, benché in mezzo ai compagni. Uno spazio, questo, forse contemplativo, in cui è possibile un'esplorazione interiore.

Anche se non si è trattato di vere sedute di arteterapia, per le quali è necessario un setting specifico, possiamo tuttavia dire che il clima era tale da favorire il fluire delle emozioni.

Precisiamo che l'espressione non era totalmente libera, poiché al lavoro era stato dato un tema, quello della danza, che costituiva la prima parte dell'incontro. C'era quindi meno libertà rispetto al disegnare ciò che si vuole, ma, trattandosi della rielaborazione di un'esperienza appena vissuta e che aveva coinvolto tutta la persona, le emozioni ancora presenti potevano fungere da stimolo alla *creazione artistica*.

Ci si preoccupa sempre di mettere tra virgolette le parole che esprimono il concetto d'arte se ci si riferisce a situazioni in cui il prodotto è molto lontano da ciò che siamo abituati a ritenere artistico. Potremmo invece essere più coraggiosi, facendo nostre le conquiste teoriche dalle quali si deduce che un'esperienza artistica è possibile anche ai dilettanti inesperti, perché tutti hanno il diritto di produrre il proprio esclusivo segno creativo, quindi la propria impronta artistica. Anche se il prodotto può risultare non riuscito, insoddisfacente, tuttavia è il processo che conta, cioè l'aver cercato di scoprire.

Azione terapeutica e azione educativa

La pratica artistica, come sappiamo, è sempre in qualche modo terapeutica e educativa. Anche nel nostro caso, quindi, pensiamo che lo spazio lasciato all'espressione creativa attraverso il disegno-pittura abbia svolto, a vari livelli,

questa funzione. Non si tratta tanto di obiettivi da raggiungere, quanto di fiducia nel potere di questa specifica attività. A patto, s'intende, che si riesca a creare il setting favorevole e che il rapporto con l'operatore sia basato sull'empatia.

Ci è sembrato infatti di cogliere in alcuni disegni un qualcosa di vero riguardante lo spazio interiore del bambino, mentre in altri casi, o contemporaneamente, di veder affiorare alcuni nodi conflittuali dei piccoli partecipanti. Sapevamo, comunque, che c'era probabilmente altro oltre a ciò che non abbiamo saputo vedere.

Dal punto di vista educativo è stato più semplice notare, con il tempo, una capacità creativa più personale e una maggiore sicurezza nell'operare, presupposti al miglioramento della fiducia e della stima di sé.

Ci sembra importante anche mettere in risalto un'evoluzione generale, non dimostrata dai pochi disegni che alleghiamo, che riguarda l'aderenza del disegno alla danza-stimolo, o meglio a ciò che aveva costituito il vissuto della prima fase di attività.

In un incontro diverso abbiamo provato a sperimentare l'influenza che un lavoro corporeo-emozionale suscita sull'espressione iconica. Abbiamo cioè proposto di disegnare a tema sia prima che dopo la danza, confrontando poi i risultati, davvero diversi, nel senso che generalmente erano più vivaci e più carichi di energia i secondi. Con questo non vogliamo assolutamente dare un giudizio sull'importanza di associare o meno le due forme espressive. Semplicemente diciamo di aver rilevato una differenza nella qualità della produzione. Si può quindi dedurre che le due fasi del lavoro qui presentato sono davvero integrate: non solo il disegno risulta legato alla danza per il contenuto e per ciò che esso evoca, ma anche per la carica energetica che il corpo porta con sé dopo la danza stessa.

Elenco delle danze-stimolo

Le danze che sono servite da stimolo ai disegni che qui presentiamo, disegni arbitrariamente scelti da un grosso malloppo, si possono suddividere almeno in due filoni: le danze che proponevano un percorso da seguire o una prova da superare, e le danze libere, guidate o strutturate, che si riferivano a situazioni in cui immergersi o a suggestioni favorite da materiali mediatori.

Elenchiamo di seguito i titoli sia delle danze-percorso che delle danze-situazione.

A. Danze-percorso

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. La vita di una robinia | (IV classe della scuola primaria) |
| 2. Il ciclo del sole | (II e III classe della scuola primaria) |
| 3. L'esplorazione della foresta | (IV classe della scuola primaria) |
| 4. La prova del fuoco | (II classe della scuola primaria) |
| 5. Il risveglio dell'orso | (I classe della scuola primaria) |
| 6. Vento, fuoco, pioggia... | (I classe della scuola primaria) |

B. Danze-situazione

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| 1. L'uccellina | (I classe della scuola primaria) |
| 2. Il totem | (II classe della scuola primaria) |
| 3. Le farfalle | (I e II classe della scuola primaria) |
| 4. I serpenti | (III classe della scuola primaria) |
| 5. Facciamo gli aquiloni | (II classe della scuola primaria) |
| 6. Elasticità | (III classe della scuola primaria) |
| 7. Gli scoiattoli | (III classe della scuola primaria) |
| 8. Danza con i nastri | (III classe della scuola primaria) |
| 9. I teli | (IV classe della scuola primaria) |

La vita di una robinia

Un insieme di brani musicali adatti a ogni fase ritmano il percorso supportando e stimolando l'espressione corporea dei bambini.

Il percorso viene illustrato prima dalla dmterapeuta, che si sofferma anche a fornire gli esempi con i gesti, precisando però che si tratta di indicazioni da sviluppare liberamente. Poi l'azione ha inizio, guidata da inviti essenziali.

Ecco come viene illustrato il percorso: la robinia nasce da un fagiolo che, a fior di terra, incomincia a palpitare, a produrre germogli e radichette che entrano nel terreno. La pianticella può così incominciare a crescere e svilupparsi, fino a raggiungere la pienezza vitale.

Le stagioni si susseguono mentre rami, foglie e fiori profumati rendono l'albero splendente.

Gli uccellini popolano la pianta con giochi e canti fino all'autunno inoltrato, quando la robinia si spoglia di tutto il verde per andare a riposare.

Ma le sue radici camminano sottoterra in cerca di linfa vitale. Noi ne seguiamo una che dopo un certo percorso si ferma e produce un virgulto, inizio di una nuova vita. Così il ciclo ricomincia.



Materiale e setting

Non viene usato alcun materiale particolare; è importante creare un ambiente silenzioso che diventa poi sonoro *ad hoc*.



Musica

Per questa proposta sono stati raccolti brani musicali di pochi minuti che accompagnano ogni fase del percorso creativo, supportando e stimolando l'espressione corporea dei bambini.

L'assemblaggio dei brani musicali si è avvalso di musiche di Kitaro e Vangelis (di cui si sono persi i riferimenti dettagliati). Inoltre, per i momenti in cui si immagina l'interazione albero-uccellini è stata usata una cassetta proveniente dall'Australia intitolata *A symphony of Australian birds*, prodotta da Simtrak Studios.

Non sarà difficile sostituire i brani citati con altri descrittivi, magari mantenendo gli stessi autori, Kitaro e Vangelis, e con un brano new age che evochi il canto degli uccellini.



Disegno

Vedi Appendice, figure 1 e 2.

Farfalle e api



Stimolo

Danza libera creativa su musica classica.

I bambini si muovono immaginando di essere farfalle o api che volano tra i fiori e l'erba del prato.



Musica

Leszek Rojsza, *Romantic of Ibero and Latin Guitar*, n. 1 (*Sonatina I, Allegretto*).

In alternativa: dei valzer di Chopin.



Brainstorming

Parola chiave: Volare

Associazioni:

- Cose animate: Farfalle bianche, azzurre
Api
- Cose inanimate: Prato, fiori
Nuvola scintillante, variopinta, trasparente
Cielo, arcobaleno
Gioco, festa
- Opposti: Su e giù
Basso e alto
- Azioni: Volare, svolazzare
Incontrarsi, scontrarsi
Sembrano piume colorate
Sono come aquile, come aerei, come principesse
azzurre

Farfalle e api

Una nuvola scintillante
si muove sopra il verde del prato:
è una festa di farfalle,
piume colorate
che si incontrano e si scontrano
in un gioco leggero.

La nuvola si dirada
e diventa trasparente:
una, due tre farfalle bianche,
come aerei in decollo,
vanno verso l'alto e poi,
come aquile sulle prede,
puntano verso il basso.

Altre, azzurre principesse,
danzano con le api
e si posano sui fiori
in cerca di nettare.

Una nuvoletta trasparente
svolazza senza meta
e si trasforma
a poco a poco
in un arcobaleno
fra il cielo e il prato.



Danza immaginativo/fantastica

Vedi pagina 45.



Disegno

Vedi Appendice, figura 23.

Il cappello del giullare



Stimolo

Un cappello da giullare messo in mezzo al cerchio.
(Vedi la fiaba *Gli gnomi giocherelloni*.)



Fiaba

Bambini e ragazzi danzavano attorno al fuoco. A un tratto scese dal cielo un cappello rosso.

Una luce bianca lo avvolgeva.

Un bambino finì a terra con le gambe all'aria per lo spavento, sembrava morto.

Un altro disse: «Mi sembra un cappello da giullare».

Un altro aggiunse: «Forse è appartenuto a un antico giullare che abitava in un castello vicino».

Il cappello arrivò a terra rovesciato e da esso uscirono un uccello colorato, un coniglio e un'anatra.

Gli animali andarono vicino al bambino e gli girarono attorno.

Dal cappello uscì infine un fantasma che si appoggiò sulla testa del bambino, poi entrò dentro di lui che presto riprese vitalità.

Tutti pensarono che si trattasse del fantasma del giullare al quale era appartenuto il cappello, un avo del bambino che in quel modo lo proteggeva. Ora infatti rimediava al disastro che, con il suo cappello, senza intenzione, aveva procurato.

Tutti si misero di nuovo a danzare attorno al fuoco, e la loro danza era di festa.

La pioggia cadde sul fuoco spegnendolo poco a poco, mentre i canti prendevano il posto delle danze.



Ipotesi interpretative

Questa è una favola fantasiosa e divertente, costruita in modo sciolto ed essenziale.

In essa emergono principalmente due temi: quello del fascino e della paura di fronte all'imprevisto e quello della morte esorcizzata.

In secondo piano sono però sempre presenti i temi della crescita e delle paure che l'accompagnano.

Il bambino è ormai socializzato (sta con gli amici, divertendosi), ma è ancora fragile e spesso prova sensi di colpa: crede infatti che il padre lo voglia punire per questo suo «diventare grande». Il cappello è il primo impatto con la figura paterna che torna a far sentire la sua presenza, della quale il bimbo ha comunque ancora bisogno. Il padre che gli ha dato la vita è infatti riconosciuto come figura protettiva capace di restituire la vitalità necessaria per continuare il percorso di crescita.

Chi o cosa potrebbero simboleggiare gli animali che escono dal cappello? Difficile dirlo: potrebbero semplicemente esprimere la ricca capacità creativa del padre, o rappresentare una sottolineatura all'autostima del bambino-figlio, oppure ancora potrebbero esplicitare l'affioramento del tema del narcisismo primario.



Disegno

Vedi Appendice, figura 43.

Una scelta decisiva



Stimolo

Guardando dalla finestra in una giornata di pioggia...

Si dà spazio perché tutti possano vedere dalle finestre l'effetto della pioggia sulle piante e sul prato sottostante.



Fiaba

Un giorno, dopo un acquazzone, un bellissimo uccello bianco, una varietà di colomba rara con una coda a ventaglio, andò a bere in una grande pozzanghera che si era formata nel giardino della scuola.

Si guardò attorno per cercare anche del cibo, svolazzò qua e là e poi si diresse verso il bosco, nel «Parco delle Groane», per tornare al suo nido sull'albero più alto del parco. Là c'era il suo compagno e i suoi piccoli, che l'attendevano affamati.

Il cibo che portò loro non era sufficiente a sfamarli e allora si allontanò di nuovo per una nuova provvista.

Mentre stava beccando dei frutti su un albero, un ramo le si conficcò in un'ala e cadde a terra senza riuscire a liberarsene.

Un signore, che era solito passeggiare nel parco per rilassarsi, la vide e delicatamente riuscì a togliere la punta del ramo dall'ala. Ma quando si accorse che la ferita perdeva sangue, decise di portare l'uccello a casa sua per curarlo. La colomba non aveva scelta e acconsentì a farsi aiutare.

Dopo due giorni ritornò al suo nido e trovò i suoi piccoli affamati: il colombo aveva fatto del suo meglio per sfamarli, ma non potendosi allontanare a lungo dal nido, non aveva trovato cibo sufficiente. Per di più era molto preoccupato per la lunga assenza della sua compagna.

Pensarono che se fossero andati in giro in due sarebbero bastati giretti veloci e più sicuri. Per pochi minuti gli uccellini avrebbero potuto star soli e, al bisogno, i genitori avrebbero sentito i loro richiami.

Così il mattino seguente i due colombi volarono verso il boschetto di robinie che era poco distante. Ma venne improvviso un forte vento che li costrinse a tornare subito indietro.

Ma dov'era il loro nido? Era forse stato abbattuto dal vento? Proprio così. Fortunatamente, il solito signore si trovava nei dintorni e si prese cura dei piccoli, che portò a casa sua, sfamò e mise in una capiente gabbia bene in vista sotto il portico della sua villa.

I genitori però, all'oscuro di tutto ciò, erano disperati.

Quando si furono un poco ripresi tornarono a volare con la speranza di trovare i loro uccellini.

Per fortuna la casa di quel signore era poco distante e presto sentirono dei cinguettii familiari che li orientarono verso la gabbia, sotto quel portico. Gli uccellini furono liberati e, tornati tutti insieme al loro albero, fecero un consiglio di famiglia.

La colomba stava troppo male per le emozioni che aveva provato in pochi giorni e propose di cercare un luogo più tranquillo. Il padre diceva che tutti i luoghi possono avere dei pericoli, che c'era però una soluzione al problema: vivere vicino a degli amici.

Poi si ricordò che quando viaggiava da scapolo aveva sostato in alcune comunità di uccelli dove si era trovato proprio bene. Si ricordò in particolare di una zona non lontana, un'oasi del WWF abbastanza vicina, dove si poteva stare in pace perché lì ci si aiutava l'un l'altro. Fu così che partirono subito per l'Oasi di Vanzago, passando a salutare quel signore che li aveva aiutati e che in quell'occasione disse loro di essere, part-time, una guardia forestale.

Ipotesi interpretative

In questa storia ci sono dei genitori che hanno il problema di educare i figli all'autonomia e ci sono dei figli che fanno fatica a imparare a stare soli. I figli devono affrontare momenti di paura, mentre i genitori devono imparare a controllare le loro ansie. Gli uccellini cinguettano, i genitori si dimostrano apprensivi. La prospettiva di contare su una comunità più grande dona a tutti serenità. Questa soluzione non chiude, può anzi aprire alla vita sì autonoma, ma basata sulla solidarietà.

Disegno

Vedi Appendice, figura 56.

