

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE

X CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN  
“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA”

TESI DI DOTTORATO IN

*“La Danza-Educativa: dimensioni formative e prospettive educative”*

Vol. 1

**Coordinatore**

Prof. Giuliano Minichiello

**Tutor**

Prof. Maurizio Sibilio

**Dottorando**

Dott.ssa Carmen Palumbo

Anno Accademico

2010/2011

*“La danza è una forma originaria dell’esserci umano...  
e al tempo stesso una forma originaria dell’essere in generale...  
è la verità e al tempo stesso la giustificazione dell’essere stesso del mondo...  
è la verità di ciò che è, ma, nel modo più immediato, la verità di ciò che vive”*

W. F. Otto

# **La Danza-Educativa: dimensioni formative e prospettive educative.**

## **Sommario**

ABSTRACT.....	5
INTRODUZIONE.....	6
CAPITOLO I.....	9
STORIA DELLA DANZA E DEL SUO SIGNIFICATO SIMBOLICO .....	9
I.1 La danza attraverso i secoli.....	9
I.2 Stili della danza: evoluzione e carattere educativo .....	16
I.3 La danza nel pensiero filosofico .....	23
CAPITOLO II .....	27
IL RUOLO DEL CORPO NEL PENSIERO CONTEMPORANEO E IL LINGUAGGIO DELLA DANZA.....	27
II.1 Il corpo e il suo movimento.....	27
II.2 Il linguaggio della danza: il senso ed il significato del movimento .....	36
II.3 Alle origini del movimento creativo e della conoscenza del Sè.....	39
II. 4 Il movimento creativo e la Danza – Movimento - Terapia.....	44
CAPITOLO III.....	53
MOVIMENTO CREATIVO E DIMENSIONE FORMATIVA DELLA DANZA EDUCATIVA .....	53
III.1 Elementi di richiamo alla danza educativa nella pedagogia.....	53
III.2 La dimensione formativa della danza educativa .....	60
III.3 Contenuti strutturali della danza educativa .....	65
III.4 Creare occasioni di apprendimento in campo educativo: Fare danza a scuola .....	69
III.5 Riferimenti alla danza educativa nella Normativa Scolastica .....	77
Conclusioni .....	86
ALLEGATI.....	89
Allegato 1. Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.....	89

Allegato 2. D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104.....	91
Allegato 3. LEGGE 28 marzo 2003, n.53.....	95
Allegato 4. Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59.....	104
Allegato 5. Decreto ministeriale del 31 luglio 2007. ....	110
BIBLIOGRAFIA .....	116
Riferimenti Normativi.....	121

## **ABSTRACT**

Il percorso di ricerca svolto ha affrontato il tema della *valenza educativa della danza e del movimento creativo* nelle loro *dimensioni formative*.

La ricerca si è incentrata su un'analisi teorico-argomentativa a carattere descrittivo per consentire una ricognizione delle informazioni circa le origini, le evoluzioni e le caratteristiche del *movimento creativo* attraverso lo studio dell'evoluzione di quest'ultimo nel corso dei secoli e nei vari contesti sociali e culturali che ha consentito di esaminare i fenomeni da un punto di vista comparativo, arricchendosi di alcuni elementi teorici presenti nei diversi modelli socio-psico-pedagogici, neuropsicologici e neurofisiologici e con la pratica sperimentale.

In particolare, il lavoro svolto ha consentito di operare un'analisi storica degli aspetti salienti che hanno caratterizzato la nascita e l'evoluzione della danza educativa, approfondendo gli aspetti teorici e metodologici che ci mostrano in modo evidente come la storia del movimento non possa essere separata dalla storia dell'uomo.

Sono stati, altresì, analizzati l'aspetto creativo della danza educativa, con riferimento anche alla dimensione ludica insita in quest'ultima ed il potenziale pedagogico e terapeutico delle arti performative nell'ambito delle disabilità.

Particolare attenzione è stata data allo studio della circolarità fra pratica e teoria, ossia fra pensiero e azione, finalizzata allo sviluppo armonico della personalità.

Lo studio dell'espressione del movimento deve essere inteso, infatti, nel senso dell'educazione al movimento in relazione agli altri sensi, come manifestazione dell'intera personalità: emozioni, mente, corporeità dell'individuo anche in riferimento ai diversi aspetti della personalità e ai diversi contesti socio-culturali.

## INTRODUZIONE

La danza con finalità educative ha assunto nell'ultimo decennio un significato sempre più profondo e rilevante. Questa peculiare attività artistica ha costituito, per diversi ambiti di ricerca, un'originale modalità di espressione della persona in senso globale, attraverso posture e gesti fortemente tecnici ma nel contempo capaci di interpretare la libertà e le caratteristiche psicofisiche della persona.

La danza costituisce una forma della comunicazione umana complessa ed efficace che, secondo Muret, è in grado di esprimere la vera essenza dell'individuo, manifestando senza forzature le sue verità implicite, in quanto “*il corpo non inganna mai, mentre con le parole si può dire tutto*”<sup>1</sup>. L'attività corporea connessa alla danza ed il suo movimento che esprime una spinta creativa, rappresentano una via più diretta per comunicare, un linguaggio analogico che consente all'individuo di penetrare nella sfera dei processi primari.

Tra le molteplici ed articolate attività corporee, rappresenta la disciplina che consente in maniera pregnante di conciliare armonicamente lo sviluppo motorio con quello espressivo ed emozionale, dando “corpo” al mondo fisico sommerso di ciascun soggetto e consentendo la manifestazione delle dimensioni più profonde della natura umana che sono incapaci di emergere nelle altre attività.

Se, nell'accezione più vasta del termine, la danza assume il significato di *movimento espressivo del corpo*, è possibile riconoscere che qualsiasi gesto, anche il più piccolo, e qualsiasi manifestazione corporea in apparenza priva di significato, attraverso una specifica e complessa analisi, potrebbero essere potenzialmente considerati come momenti organici e carichi di significato, riconoscibili come costitutivi di una forma artistica riconducibile alla danza.

La sua peculiarità, nel contribuire alla promozione del benessere e nel favorire la manifestazione delle emozioni, era già nota nell'antichità, in quanto molti popoli esprimevano il bisogno di danzare per trovare una modalità che consentisse di esternare simbolicamente i propri livelli emotivo-affettivi e per dare forma unificante alle proprie tradizioni durante riti, feste e preghiere .

Nei paesi anglosassoni, la dimensione educativa della danza viene interpretata nell'ambito di una disciplina che va sotto il nome di *Dance Education*,<sup>2</sup> finalizzata a

---

<sup>1</sup> Muret M. (1991). *Arte-Terapia*. Como: Red Edizioni.

<sup>2</sup> Cfr., Viti E. (1998). *La danza per i bambini*. Roma: Gremese Editore, p. 5.

condurre gradualmente l'allievo a conoscersi corporeamente, ad essere messo in grado di gestire il corpo, il gesto ed i movimenti in forma armonica, precisa e consapevole.

La danza-educativa si configura, quindi, come una disciplina specifica, orientata a promuovere nel soggetto l'integrazione della dimensione fisica, emotiva, cognitiva e relazionale, favorendo corporeamente i processi di maturazione affettiva e psico-sociale e creando i presupposti per il miglioramento complessivo della qualità della sua vita.

Incontaminata da esasperazioni di tipo tecnico ed agonistico, la danza educativa si propone quale attività globale che consente di unire e conciliare lo sviluppo motorio con l'evoluzione emozionale del soggetto che, attraverso la corporeità, esprime la propria identità e la trasforma in un messaggio artistico. Il movimento in questa forma artistico-educativo-motoria riesce quindi a spingersi oltre i confini della biomeccanica, diventando quasi energia vitale, attività creativa, espressione delle potenzialità latenti della persona e assumendo il carattere rigoroso della "disciplina" intesa come pratica umana strutturata e regolamentata.

L'individuo, attraverso la danza educativa, può realizzare una vera presa di coscienza delle diverse dimensioni emotive, affettive, cognitive e relazionali ed entrare in contatto con il proprio potenziale creativo<sup>3</sup>, proiettandosi consapevolmente nello spazio e verso gli altri, costruendo idealmente una configurazione dinamica corpo-mente-spirito.

In quest'ottica la danza-educativa si pone inoltre l'obiettivo di rendere possibile un percorso personale di crescita, di arricchimento e di riscoperta del linguaggio del corpo, indispensabile per far emergere i vissuti nella loro multidimensionalità senso-percettiva e per affinare le funzioni psicomotorie.

Attraverso l'esperienza educativa della danza, il bambino può percepire il movimento del proprio corpo come una delle componenti espressive più importanti e può riconoscere i diversi elementi che connotano il gesto, l'azione o la postura, come il peso, l'energia, lo spazio, il campo visivo, il suono, la concentrazione e l'equilibrio.

L'educazione al movimento, intesa come *ginnastica funzionale*, trova nella danza educativa un percorso privilegiato, un mezzo che, attraverso un insieme di esercizi mirati, tende ad acquisire controllo, coordinazione ed armonia nei movimenti, in un clima coinvolgente, emozionalmente significativo e tendenzialmente aggregante.

---

<sup>3</sup> Cfr., De Vera D'Aragona P. (1986). *Curarsi danzando. Il movimento come psicoterapia*. Riza Scienze, n°13.

La danza-educativa presenta caratteristiche che ne consentono l'accesso a bambini, adulti e anziani, trovando applicazioni significative in presenza di soggetti che presentano difficoltà relazionali o psichiche, menomazioni fisiche o sensoriali. La pratica della danza-educativa può essere, in particolare, finalizzata a coloro che richiedono il miglioramento delle capacità relazionali, superando blocchi emozionali e riduzione delle rigidità posturali.

A tal riguardo, è opportunooccorre sottolineare l'indubbia capacità della danza di migliorare ed espandere il proprio *sensu del movimento*<sup>4</sup>, inteso come capacità di avere una piena consapevolezza della propria dimensione corporea, interagendo efficacemente con l'ambiente nella attività più diverse e valorizzando così la proattività cerebrale. Il corpo che danza configura un tracciato ideale che trasforma simbolicamente il movimento e l'azione in un segno grafico, che traduce le attività in forme e strutture geometriche, frutto della rappresentazione spaziale del soggetto. Il movimento, i passi di danza e le posture diventano, quindi, un passaggio dall'azione al rappresentato mentale del soggetto e all'agito corporeo fino ad arrivare ad una tappa più evoluta che è quella del "rappresentare con il corpo". Nella danza educativa l'agito non è solo la traduzione motoria del rappresentato, ma assume le caratteristiche di una rappresentazione cinestesica dell'idea motoria, ne descrive caratteristiche e aspetti spaziali e ne garantisce i meccanismi ritmici e logico-matematici che ne sono alla base. Il corpo del bambino che danza esprime, inoltre, un proprio linguaggio e, attraverso l'uso della respirazione comunica i propri bisogni funzionali e le proprie richieste, impara a **conoscere lo spazio che lo circonda, pone attenzione** al suono e al ritmo, drammatizza pudicamente azioni in un clima di spontaneità che non rinuncia alle regole.<sup>5</sup>

Educare attraverso la danza educativa in ambito scolastico assume il significato di concretizzare e condividere esperienze formative, rendere autonomo il corpo nelle sue diverse e molteplici funzioni dinamiche, fornirgli gli strumenti di interazione con il mondo. Nella scuola le attività di danza, facendo proprio il principio di promozione di una crescita equilibrata e globale della persona, richiedono una didattica specifica centrata sul movimento, capace di integrarsi con le diverse attività previste dalla programmazione educativo-didattica.

---

<sup>4</sup> Cfr., De Vera D'Aragona P. (1986), *op. cit.*

<sup>5</sup> Cfr., Zagatti F. (1999). *Oggi a scuola ho fatto danza*. Bologna: Mousikè, p. 6.

# CAPITOLO I

## STORIA DELLA DANZA E DEL SUO SIGNIFICATO SIMBOLICO

### I.1 La danza attraverso i secoli

Quale *arte del corpo in movimento* e strumento di comunicazione e incontro con l'altro, la danza ha accompagnato le tappe fondamentali della vita dell'uomo e attraverso una molteplicità di forme espressive si è fatta promotrice di usi, costumi, tradizioni, passioni e desideri di civiltà antiche e moderne.

Danzare è un'espressione umana e l'uomo danza non per muoversi, ma per esprimersi. Quando, attraverso un gesto, un movimento, un cenno, riusciamo a trasmettere un messaggio o un'emozione stiamo dando un senso al nostro movimento e la forma estetica di questo senso è la *danza*.

Uno studio del *movimento creativo*, nelle sue dimensioni formative, non può prescindere da una ricognizione delle informazioni circa le sue origini, evoluzioni e caratteristiche, attraverso una complessa analisi storica e socio-culturale.

L'analisi storica degli aspetti salienti che caratterizzano la nascita e l'evoluzione del movimento creativo mostrano, in modo evidente, come la storia del movimento sia parte integrante della storia dell'uomo, in quanto ogni epoca e ogni cultura si caratterizzano per un *proprio senso del movimento*, che esprime la formazione intellettuale, i conflitti, i blocchi emotivi. A tal proposito, Paul Valéry,<sup>6</sup> il filosofo-artista che professava il *sapere dell'anima* come conoscenza dettata dal *sapere del corpo*, affermava: "*Mon corps est le lieu de ma presence au monde... il est point de rencontre et de convergence... par lui j'existe à l'autre*"<sup>7</sup>.

Le origini della danza, come forma di movimento creativo basato sull'apprendimento diretto, sono collegabili alla storia dei primi gruppi sociali e delle prime comunità, sin

---

<sup>6</sup> **Paul Valéry** (Sète, 30 ottobre 1871 – Parigi, 20 luglio 1945) è stato uno scrittore francese, autore di poemi e saggi. I Quaderni di Valéry (261 quaderni manoscritti, 26.600 pp.), vero e proprio "*laboratoire intime de l'esprit*" schiudono a numerose riflessioni, filosofiche, estetiche, religiose ed antropologiche.

<sup>7</sup> Trad: "*Il mio corpo è luogo del mio essere al mondo...è punto di incontro e convergenza....tramite tra me e l'altro*".

dall'epoca primitiva, nella quale aveva un profondo valore rituale e religioso e accompagnava i momenti più importanti della vita dei singoli e della collettività, sottolineando, in particolar modo, quelli che erano considerati *riti di passaggio* (nascita, morte, nozze, passaggio dalla pubertà all'età adulta, ecc.).

Danzare era, dunque, dare un senso ed un significato all'esistenza di un gruppo, rinsaldarne la sua identità.

*“Tutto è presente nella danza:... il corpo... l'anima... un legame mistico... che unisce la tribù tutta, e il libero manifestarsi della propria individualità, in una completa aderenza al proprio io. Nessuna arte ha confini così ampi....”*<sup>8</sup>.

Dunque, nel corso dei secoli ed attraverso le civiltà che si sono susseguite, si è sviluppato ed evoluto il significato della danza.

Ed è nella civiltà egizia che alle *danze rituali* si accostano per la prima volta danze con elementi spettacolari ed è in quella greco-romana che la “danza delle origini”, inizia a diventare danza ludica, danza espressiva, accompagnata, non più solo dalle percussioni ritmiche, ma anche dalla musica organizzata.

I greci la posero sotto la protezione della musa Tersichore, erigendola così a simbolo della propria cultura, tanto che Platone, Socrate, Licurgo e Luciano la ritennero, addirittura, veicolo regolatore di costumi<sup>9</sup>.

Una riflessione sulla pratica coreutica in Grecia fa emergere una particolare attenzione alle classificazioni all'interno della tecnica coreutica, difatti, troviamo una prima classificazione di danze in tre specie e, cioè, la cubistica, la sferica e l'orchestica, che a loro volta sono suddivise in danze sacre, profane e funerarie.

I Greci ebbero come maestri di danza i Cretesi, che furono i migliori danzatori della loro epoca: questi furono unanimemente considerati i più grandi artisti nei vari generi di ballo. La loro danza, la Pirrica, fu adottata dagli Spartani che la trasformarono in una vera e propria danza di preparazione al combattimento nonché di celebrazione della vittoria.

Una ulteriore classificazione viene operata tra danze apollinee e dionisiache, danze di culto dove la figura della donna assunse un ruolo di centralità. Le famose mènadi erano danzatrici invasate, prese dall'ebbrezza sacra e capaci di annullarsi in Dionisio. La loro

---

<sup>8</sup> Sachs C., (2006). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore, p. 21, 22.

<sup>9</sup> Cfr., Testa A. (2005). *Storia della danza*. Roma: Gremese Editore.

danza, all'inizio frutto di rapimento e di istintività, diventò prodotto sofisticato e artisticamente rilevante. Basti dire che la gestualità delle mani fu codificata in una serie di significati direttamente connessi ai vari moti dell'animo umano. Confluirono in Grecia molte danze asiatiche, dalla cui 'ellenizzazione' scaturì un fenomeno che, associato o meno al divino, possiamo definire come il culto per la bellezza e per il nudo femminile.

La mitologia era sovente danzante: in un modo o nell'altro le baccanti o le ninfe facevano spettacolo.

La danza, assunse, presso i Romani, la forma di pantomima, che si trasformò in *sfrenato passatempo, licenzioso esibizionismo e teatrale virtuosismo*.<sup>10</sup>

Il *danzatore romano* si propose quale *presenza corporea* portatrice di caratteri di *parateatralità*.<sup>11</sup>

*“Il compito principale del danzatore è l'arte di rappresentare con eccellenza tutti i soggetti della storia degli dei e degli eroi, che egli, come si è detto, deve avere impressi ... egli deve avere familiarità con ogni dettaglio che possa costituire materiale utile per la sua arte ... Poiché egli si propone di rappresentare visivamente, con movimenti e gesti, ciò che viene cantato; a lui, come all'oratore, è necessaria più di ogni altra cosa la chiarezza; con lo studio e l'esercizio egli deve giungere ad un grado tale da renderci comprensibile tutto quello che ci mima, senza l'aiuto di un interprete e, per esprimermi con le parole di un celebre oracolo, in modo che i sordi lo capiscano e lo sentano benché egli non parli .”*<sup>12</sup>

Con il Cristianesimo la danza fu prima accolta nei riti all'interno degli edifici sacri e più tardi condannata dalla Chiesa stessa per il suo *carattere immorale*. In effetti si trattava di una condanna più che alla danza stessa, al lato peccaminoso che poteva esprimere, ma riuscì comunque a sopravvivere come tradizione popolare di natura pagana.<sup>13</sup>

La Chiesa tentò in realtà di disciplinare gli atti di culto e le manifestazioni nei luoghi sacri e di conseguenza, si giunse ad una graduale disgiunzione tra sacro e profano con una consequenziale eliminazione della danza dalla liturgia.

---

<sup>10</sup> Ivi.

<sup>11</sup> Pontremoli, A., (2002). *Storia della danza*. Firenze: Le Lettere.

<sup>12</sup> Sachs C. (2006). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore. Rif. n nota Luciano di Samosata, Sull'arte della danza.

<sup>13</sup>Cfr., Pasi M., in Pasi M., Rigotti D., (1993). *Danza e Balletto*. Milano: Jaca Book Spa.

L'arte coreutica riemerge a partire dalla fine del XIV secolo, nelle corti rinascimentali, intente ad ostentare le rinnovate ricchezze ed i reiterati fasti traducendosi nel vero piacere di una società ricca, colta e raffinata che, attraverso i fastosi spettacoli di corte, riafferma la figura dell'artista.

È proprio nel Rinascimento, difatti, che nasce la figura del maestro di danza professionale o maestro di cerimonia, che a corte inventa e organizza i grandi balli, mentre in privato insegna i passi, i gesti, le giravolte e gli inchini.

Uno dei maestri più famosi dell'epoca fu Guglielmo Ebreo de Pesaro, che a metà del Quattrocento nel suo trattato *De pratica seu arte tripudii vulgare opusculum*, codificava le sei qualità del perfetto danzatore:

- misura (abilità di rispettare il tempo);
- memoria (capacità di ricordare i passi imparati);
- partire del terreno (cioè saper governare lo spazio per danzare);
- aire (l'abilità di presentarsi sulla scena);
- il movimento corporeo (sintesi della perfezione nel danzare).

*“La qual virtute del danzare non è altro che una azione dimostrativa di fuori di movimenti spirituali, li quali si hanno a concordare colle misurate et perfette consonanze d'essa armonia che per lo nostro audito alle parti intellettive et ai sensi cordiali con diletto discende; dove poi si genera certi dolci sommovimenti, i quali come contra sua natura rinchiusi si sforzano, quanto possano, di uscire fuori et farsi in atto manifesti. Il qual atto da essa dolcezza et melodia tirato alle parti exteriori colla propria persona danzando si dimostra quello, quasi con la voce et coll'armonia congiunto e concordante, che dall'accordato et dolce canto, ovvero dal misurato suono”*.<sup>14</sup>

La presenza del teorico e maestro di danze, che seguiva l'allievo, racchiudeva in sé la necessità di memorizzazione dei movimenti e dei passi, che da quel momento furono codificati e basati su regole ben precise. Così la danza di corte non si basò più sull'improvvisazione e fu la palestra di una tecnica che diventava sempre più raffinata.

Nella diffusione della danza professionale ebbe fondamentale importanza l'istituzione della prima scuola di ballo per i nobili, fondata a Milano nel 1545.

---

<sup>14</sup> Pontremoli A., *op. cit.* p. 33.

È nel 1581 che viene rappresentato il primo balletto della storia, si tratta del *Ballet comique de la reyne* con la coreografia di Baltazarini di Belgioioso, spettacolo ricco, costoso e lunghissimo, intriso di danza, prodigi tecnici e musiche.<sup>15</sup>

Con Luigi XIV, il “Re Sole”, la danza assume a vera e propria forma d’arte con una distinta e precisa identità. Difatti è con lui che nasce, nel 1661, l’Académie Royale de la Danse. E fu proprio il primo direttore dell’Académie, Charles Louis Beauchamps, a codificare le cinque posizioni dei piedi e l’uso dell’*en dehors* che sono alla base della tecnica della danza classica.

Nel XVIII secolo con la pubblicazione del trattato “*Lettres sur la danse et sur les ballets*” si assiste alla consacrazione del più significativo classico nella letteratura della danza e del teatro e alla nascita del manifesto del nuovo balletto d’azione. A stilarlo è il grande teorico riformista e coreografo rinnovato Jean-Georges Noverre (1727-1810), a cui si deve il merito di aver marcato una prima e netta divisione tra “ballet mécanique” e “ballet d’action”, postulando il passaggio da una concezione di danza tesa all’estremo tecnicismo “oltre i limiti del possibile”, ad una forma artistica orientata alla piena e completa libertà espressiva di tutto il corpo.

L’Ottocento è da considerare il secolo che lascia un’impronta indiscutibile nella storia della danza e dell’evoluzione del balletto attraverso la tecnica delle punte, sublime artificio che segna una prima grande trasformazione della danza dal punto di vista tecnico ed espressivo.

Nel XIX secolo, difatti, l’introduzione della scarpina da punta sancisce il primo passaggio importante nell’identificazione della nascita del “Balletto Classico Romantico”.

In questo periodo, Carlo Blasis (Napoli 1795-1878), figura di spicco della danza italiana, insegnante di danza e coreografo, nonché direttore dell’Accademia di Ballo della Scala, elaborò il *Trattato sull’arte della danza*, con il quale diede le fondamenta a un vero e proprio “metodo” di tecnica della danza classica.

A differenza di quanto accadeva nella danza primitiva, quando i balletti trattavano argomenti classici e mitologici, nell’Ottocento il balletto assorbiva l’atmosfera romantica del periodo: le storie danzate narravano di amori infelici e malinconici e

---

<sup>15</sup> Ivi.

spesso erano ambientate in due luoghi complementari, il mondo reale e quello irreali, un universo magico e fantastico.

In questo periodo nacquero molti dei balletti romantici più famosi, come *La Silphide*, rappresentato, per la prima volta all'Opéra di Parigi il 12 marzo 1832 e *Giselle*, messo in scena per la prima volta il 28 giugno 1841, anch'esso all'Opéra di Parigi, un teatro che stava diventando uno dei templi della danza.

Verso la fine dell'Ottocento il balletto si sviluppò nelle forme del cosiddetto **Balletto classico**, termine molto usato ma che in realtà indica soltanto un gruppo ristretto di balletti prodotti in Russia, ossia *Il Lago dei Cigni*, *Lo Schiaccianoci*, *La Bayadère* e *La Bella Addormentata*.

Nel XX secolo, grazie alla nascita dei *Ballets Russes* di Djaghilev,<sup>16</sup> si pongono le premesse per una ulteriore rivitalizzazione della danza, quale fondamento per il balletto moderno.

In questo clima di fermento rivoluzionario in atto vennero prodotti i capolavori della lunga e propizia stagione dei Ballets Russes e dall'incontro di Sergej Djaghilev con Vaslaw Nijinskij<sup>17</sup> presero vita i capolavori ballettistici *Le spectre de la rose* (Fokine - Weber - Bakst) e *Petruška* (Fokine – Stravinskij – Benois), opere ballettistiche che nello spirito, nella musica, nelle scene e nei costumi spezzano, con un taglio definitivo, con il balletto romantico fino ad allora in uso. Si trattava di balletti che portavano in sé la policromia della Russia pagana, i preziosismi dell'Oriente, gli odori ed i colori dell'Arabia, il tutto in uno stile coreografico completamente nuovo. Ne furono un esempio *Shéhérazade*, che consacrò Ida Rubinstein<sup>18</sup> quale diva dei *Ballets Russes*,

---

<sup>16</sup> **Sergej Pavlovič Djaghilev**, detto *Serge* (Selišči, 31 marzo 1872 – 19 agosto 1929) è stato un impresario teatrale russo.

Fu organizzatore e direttore artistico di balletti russi. Celebre per aver fondato i Balletti russi (*Ballets Russes*) da cui presero il via le carriere artistiche di molti famosi ballerini e coreografi, nonché del geniale compositore russo Igor Stravinskij.

<sup>17</sup> **Vaslaw Nijinskij** (Kiev, 12 marzo 1890 – Londra, 8 aprile 1950) è stato un ballerino e coreografo ucraino di origine polacca. Considerato uno dei ballerini più dotati della storia, divenne celebre per il suo virtuosismo e per la profondità e intensità delle sue caratterizzazioni. Fu uno dei pochi uomini capaci di danzare sulle punte e la sua danza, apparentemente in grado di negare la legge di gravità, è diventata parte della sua leggenda.

<sup>18</sup> **Ida Rubinstein** (San Pietroburgo, 5 ottobre 1885 – Vence, 20 settembre 1960) è stata una danzatrice, mecenate e personaggio mondano della *belle époque* francese di origine russa.

*L'uccello di Fuoco* e *Le Sacre du printemps*. Quest'ultimo balletto, coreografato da Nijinskij, rappresentò il sovvertimento della danza, forse anche ad opera dell'influenza che la visione della danza libera di Isadora Duncan<sup>19</sup> ebbe su Nijinskij.

La scomparsa di Djaghilev contraddistinse la fine di un'epoca, ma al tempo stesso pose le basi per la nascita di un nuovo balletto, libero da schemi rigidi e non precostituito, che successivamente attraverso le figure di Loïe Fuller<sup>20</sup>, Isadora Duncan, Ruth St. Denis<sup>21</sup> e Rudolf Laban,<sup>22</sup> pionieri della danza libera, si svilupperà aspirando sempre più alla riscoperta delle potenzialità del corpo.

---

<sup>19</sup> **Isadora Duncan**, pseudonimo di **Dora Angela Duncan** (San Francisco, 28 maggio 1878 – Nizza, 14 settembre 1927), è stata una danzatrice statunitense. È considerata una tra le più significative precorritrici della cosiddetta "*danza moderna*".

<sup>20</sup> **Loïe Fuller** nome d'arte di Marie Louise Fuller (Fullersburg, 15 gennaio 1862 – Parigi, 1° gennaio 1928), è stata una danzatrice statunitense.

Fu con Isadora Duncan e Ruth St. Denis una delle pioniere della danza statunitense, artefice di una nuova idea del ballo, la "danza della serpentina", svincolato dalle rigide imposizioni del balletto classico all'insegna della riscoperta delle possibilità espressive del corpo.

<sup>21</sup> **Ruth St. Denis**, abbreviato in Ruth St. Denis, (20 gennaio 1879 – 21 luglio 1968), è stata una ballerina e coreografa statunitense. Fu una delle pioniere della danza moderna.

<sup>22</sup> **Rudolf Laban**, noto come Rudolf Laban (Bratislava, 15 dicembre 1879 – Weybridge, 1 luglio 1958), è stato un danzatore e teorico della danza austro-ungarico poi ungherese. Figura di spicco della danza moderna, fu tra i suoi principali esponenti e fu l'autore di un sistema di notazione dei passi, denominato Labanotation.

## **I.2 Stili della danza: evoluzione e carattere educativo**

Danzatori educati ai ritmi religiosi prima, artisti destinati ai piaceri dei potenti nelle corti poi, sono il frutto di una graduale trasformazione della danza che accoglie le richieste di una classe sociale sempre più orientata ad assicurarsi il meglio dell'arte, della poesia e dello spettacolo. Erede di antiche tradizioni fortemente ancorate alla spettacolarità delle scenografie, al virtuosismo e all'estremo tecnicismo dei ballerini, il settecento con la forza pervasiva delle sue ideologie innovatrici celebra la nuova figura dell'uomo-artista facendo emergere differenze più incisive tra la danza classica e la danza moderna e, quindi contrapponendo la rigidità dell'una alla libertà espressiva dell'altra.

*“Si comincia a parlare di ballerini, e poi di ballerine, non più soltanto di danza: dalle accademie nascono i teatri ... Il settecento codifica i passi, teorizza e insegna”.*

La danza classica con il suo “codice unico” di gesti e movimenti definiti ed organizzati in base a un modello immaginario di perfezione stilistica fatto di passi, figure e posizioni, con il suo vocabolario fisso di modelli di movimento, aprioristicamente strutturato secondo canoni esclusivamente estetici che preesistono al danzatore, cede il passo alla molteplicità e alla diversità dei linguaggi della danza moderna in cui vige una naturale tendenza a restituire al corpo la sua reale dimensione di libera creatività.

Con la danza moderna nasce, infatti, un nuovo tipo di movimento che tenta di annullare ogni artificiosa scissione tra status interiore e manifestazione esteriore, tra forma e contenuto, emozione e gesto, ragione e sentimento.

Il XIX secolo segna una tappa originale di questo percorso evolutivo della danza, registrando in particolare in Occidente, l'affermazione e lo sviluppo di una dimensione particolarmente significativa di questo fenomeno, *la danza di coppia*, accompagnata ad una significativa evoluzione del valore sociale del movimento e della danza come attività ludica, divertimento e momento di aggregazione. Nella danza di coppia un corpo si esprime rivelando all'altro sé stessi, l'appartenenza ad uno specifico modello sociale e la cultura di appartenenza, per la quale ogni individuo può essere potenzialmente portatore di un linguaggio corporeo implicito ed esplicito che si riflette nella strutturazione delle relazioni interpersonali.

Nella danza di coppia, quindi, la modalità di interazione della persona risponde a convenzioni che consentono di porsi di fronte *all'altro* e ci proteggono *dall'altro*, in una continua interazione tra natura e cultura.

Questo processo si è accompagnato all'evolversi di una nuova visione dell'uomo, portatore di potenzialità comunicative e espressive per le quali viene esaltata la dimensione artistica della persona che danza.

In questo clima, si origina *l'Esthétique Appliquée* di Delsarte<sup>23</sup> che pone in primo piano il corpo, strumento divino ad alto grado di intensità emotiva, ossia *strumento di mediazione fra il divino e l'umano, forma che rivela l'uno dietro il molteplice, il cosmo dietro il caos*.

Con la sua teoria, Delsarte diviene *l'ispiratore profetico* della danza moderna, intesa quale sinergia continua tra status interiore e manifestazione esteriore, emozione e gesto, ragione e sentimento.

L'arte autentica, per Delsarte, è dunque quella che ha per oggetto l'uomo, e che dell'uomo rivela la sua partecipazione alla natura divina attraverso il vero, il bello e il buono.

“Al vertice delle possibilità espressive sta il gesto, che permette di comunicare direttamente i sentimenti presenti nell'anima. Per tali motivi Delsarte lo studia in maniera talmente analitica da produrre una disamina minuziosa delle minime varianti fisiognomiche. Tre sono i percorsi di ricerca relativi al gesto: *la statica*, che dà ragione degli equilibri del corpo, in relazione agli agenti fisici in essa implicati; *la dinamica*, che studia il movimento in relazione agli impulsi interiori e alle direttrici dello spazio; e *la semeiotica*, che stabilisce le leggi di codice, vale a dire di corrispondenza tra forma del movimento e suo significato”<sup>24</sup>.

Tale teoria è stata tradotta in pratica da *Genevieve Stebbins*<sup>25</sup>, che con il *Delsarte System of Expression*, esperienza di formazione al movimento, introduce il concetto di *fonte del*

---

<sup>23</sup> **François Alexandre Nicolas Chéri Delsarte** (Solesmes, 11 novembre 1811 – Parigi, 20 luglio 1871) è stato un musicista francese. Ideò uno stile di recitazione che intendeva collegare le emozioni espresse in scena da attori e cantanti a un preciso codice di gesti, movimenti ed espressioni che egli aveva messo a punto a partire dalle proprie osservazioni dell'interazione sociale fra le persone.

<sup>24</sup> Pontremoli A., *op. cit.*

<sup>25</sup> **Genevieve Stebbins** (1857–1914) fu un'insegnante ed una performer del Delsarte system of expression.

*movimento*, che equivale alla corrispondenza assoluta tra mondo esteriore e mondo interiore.

In antitesi alla danza definita *precostituita*, fatta soprattutto di tecnica accademica, in si fa dunque strada la *Modern Dance*, espressione libera del movimento, che trova in *Isadora Duncan* la maggiore esponente del movimento.

La Duncan elabora, implicitamente, un proprio sistema teorico che professa un corpo quale specchio fedele dell'anima, che si nutre di vita e di natura e respinge tutto ciò che è convenzionalismo e rigidità.

La sua danza è ricerca su di sé, è espressione di ogni emozione attraverso il movimento, è una disciplina che invita a “*cercare le forme più belle in natura e trovare il movimento che esprime l'anima di queste forme: questa è l'arte del danzatore*”<sup>26</sup>.

La sua riforma fu radicale ed integrale e trasse ispirazione dall'essenzialità del mondo ellenico: *l'eleuteron greco*.<sup>27</sup>

“La Duncan danzava la storia di un corpo femminile affrancato da secoli di condizionamenti e costrizioni, facendo del movimento coreico non solo lo strumento di una liberazione fisica ed estetica ma anche sociale”<sup>28</sup>. Isadora Duncan pur non costruendo una necessaria documentazione del proprio sistema teorico, svolse un ruolo significativo nel mobilitare il mondo della danza e di aver posto le basi per lo sviluppo della MODERN DANCE.

Con gli studi e gli approfondimenti di Ruth St. Denis, in continuità con quanto introdotto da Isadora Duncan, si giunse ad una concezione in *senso veramente moderno* del movimento “*la danza è moto, che è vita, bellezza, che è amore, proporzione, che è forza. Danzare è vivere la vita nelle sue vibrazioni più sottili e più elevate, vivere in armonia, purezza, controllo*”<sup>29</sup>.

L'opera di Ruth St. Denis *Radha. La danza dei cinque sensi* rende appieno lo spirito innovativo della sua concezione di danza, strumento privilegiato di espressione dell'esperienza mistica, generato dall'unità di corpo e spirito<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> Cfr., Duncan, I. (2003). *La mia vita*. Roma: Dino Audino.

<sup>27</sup> Testa A., *op. cit.*

<sup>28</sup> Pontremoli A., *op. cit.*

<sup>29</sup> Cfr., Di Bernardi, V. (2006). *Ruth St. Denis*. Palermo: L'Epos.

<sup>30</sup> Cfr., Pontremoli A., *op. cit.*

Ted Shawn<sup>31</sup>, vedendo danzare per la prima volta Ruth St. Denis, sintetizzò il suo approccio e il valore del suo modello, affermando: “*ci siamo incontrati nella parte più alta di noi stessi*”.<sup>32</sup> Ed è in quel momento che si pongono le basi per la creazione della **DeniShawn**, scuola – laboratorio per l’educazione al movimento ed alla danza.

Questo sodalizio si interruppe sedici anni dopo, producendo due esperienze, la prima collegata alla **Music Visualisation**, caratterizzata da una capillare attenzione alla musicalità che porterà a una forma di movimento più astratta e tecnica e la seconda ispirata all’universo ideale di **Delsarte**, impegnata a riportare l’espressione corporea alla sua origine divina, secondo i dettami delle teorie filosofiche del Delsarte.

Questi elementi hanno rappresentato nel loro insieme alla base del lavoro sviluppato da **Martha Graham**<sup>33</sup>, simbolo della danzatrice coreografa moderna. L’idea conduttrice del lavoro elaborato dalla Graham è di un corpo che si evolve attraverso il movimento, un movimento che, come lei stessa afferma, “... *non mente mai. E’ come un barometro capace di rivelare, a chi lo sa leggere, la temperatura dell’anima*”.<sup>34</sup>

La danza della Graham è il prodotto dei ritmi vitali della respirazione, del battito cardiaco e del movimento muscolare e, pertanto, i principi su cui si fonda la sua teoria sono quattro:

- La respirazione;
- La dinamica dell’atto nella sua intensificazione;
- Il rapporto con il suolo;
- La totalità.

---

<sup>31</sup>**Ted Shawn** (Kansas City, 21 ottobre 1891 – Orlando, 9 gennaio 1972) è stato un coreografo, ballerino e pedagogo statunitense.

<sup>32</sup> Cfr., Di Bernardi, V. (2006). *op. cit.*

<sup>33</sup> **Martha Graham** (Pittsburgh, 11 maggio 1894 – New York, 1° aprile 1991) è stata una danzatrice e coreografa statunitense.

Da molti è considerata la più grande danzatrice statunitense del XX secolo, nonché la "madre" della *danza moderna*. Sostenitrice del "movimento" come massima forma di espressione, con le forme angolari che riusciva ad assumere col suo minuto ma vibrante corpo sapeva comunicare le più profonde emozioni dell'animo umano.

<sup>34</sup> Cfr., Graham, M. (1991). *Blood Memory*. New York: Doubleday. Tr. it. (1992). *Memorie di sangue. Un'autobiografia*. Milano: Garzanti.

Alla Graham viene riconosciuto il merito di aver creato un punto di vista scientifico e culturale che nella danza poteva riscoprire e riconoscere un nuovo modo di vivere il proprio corpo e la propria identità storica ed emozionale.

Un contributo rilevante alla divulgazione della *danza libera* fu dato da Emile Jacques-Dalcroze,<sup>35</sup> musicista e compositore, padre dell' "euritmica", che può essere considerato uno dei più considerevoli teorici ed innovatori dell'arte coreutica.

L'apporto di Dalcroze è individuabile nella progressiva trasformazione dell'idea di disciplina fisica del corpo in idea di cultura del corpo.<sup>36</sup>

L'opera pedagogica da lui effettuata fu improntata a favore di una danza libera armonica, sublime sintonia di spirito e corpo, in opposizione a quanto la danza accademica del tempo rappresentava in termini di schematismi rigidi.

*"Certo, sono ancora ben lontano dall'aver raggiunto lo scopo, ma l'importante è che la questione sia stata posta e che la curiosità di un certo numero di pedagoghi e di psicologi sia stata sufficientemente risvegliata perché un movimento comune prenda forma, al fine di cercare nell'educazione di domani i modi più sicuri e più rapidi di stabilire una comunicazione fra le diverse correnti della nostra vita psico-fisica, di permettere ai bambini di acquisire dei corpi interamente impregnati dei loro pensieri e degli spiriti certi di dominare i loro istinti corporei".*<sup>37</sup>

Il metodo ritmico di Dalcroze, apprezzato da pedagogisti come il Claparède, rappresentò nel campo dell'educazione musicale una guida per la cura delle aritmie infantili.

*Rudolf Von Laban* segnò la tappa di una creazione originale ed esclusiva di una nuova logica del movimento, secondo la quale in ogni gesto di un individuo che danza è rintracciabile la personalità e il significato di ciò che vuole trasmettere.

Laban sviluppa una teoria, in seguito denominata anche **LABANOTATION**, il cui elemento centrale è lo spazio, inteso sia in senso generale che come spazio intorno al corpo che denomina *chine sfera*; con Laban si afferma l'esigenza di una dimensione interdisciplinare nello studio della danza, affermando l'esigenza di studiare le leggi che

---

<sup>35</sup> **Emile Jacques-Dalcroze**, pseudonimo di **Emile Henri Jaques** (Vienna, 6 luglio 1865 – Ginevra, 1 luglio 1950), è stato un pedagogo svizzero. La sua importanza risiede in particolare nello sviluppo dell'euritmica, un metodo per insegnare e percepire la musica attraverso il movimento.

<sup>36</sup> Cfr., Pontremoli A. *op. cit.*

<sup>37</sup> Casini, Ropa E. (1990). *Alle origini della danza moderna*. Bologna: Il Mulino, p.191.

regolano l'uso del corpo come mezzo di espressione e di studio del movimento, sia come strumento espressivo, che come fenomeno *cinesico*.

Partendo dall'esperimento dello studio dei movimenti liberi del corpo di un individuo all'interno di un icosaedro (figura solida regolare, costituita da 20 triangoli equilateri uguali tra loro), Laban studia il movimento in relazione a quattro fattori:

- la parte del corpo che si muove in prevalenza,
- la direzione del corpo in movimento;
- la forma del movimento;
- l'intensità del movimento.

In aggiunta a questi quattro fattori, Laban afferma la necessità di operare in una dimensione olistica che richiede tre variabili chiave: il tempo, lo spazio e l'energia.

Laban, successivamente, in uno dei suoi scritti più significativi "*The Mastery of Movement*" definisce la classificazione del movimento in riferimento alle dimensioni *centro-periferia* e *alto-basso*.

In particolare, per ciò che riguarda la dimensione *centro-periferia*, parla di *free flow*, inteso come movimento che a partire dal centro del corpo si dirama verso le estremità in un moto di espansione, e di *bound flow*, movimento che tende verso l'interno, in un moto di ripiegamento.

Per ciò che riguarda la dimensione *alto-basso*, Laban introduce il concetto di *high mover*, per definire l'individuo che danza privilegiando nel movimento la parte superiore del corpo.

Invece, introduce il concetto di *deep mover*, per definire, invece, l'individuo che danza esprimendo l'intenso legame con il suolo e di conseguenza con le proprie radici.

Secondo Paola De Vera D'Aragona,<sup>38</sup> questo metodo risulterà basilare in molti orientamenti in ambito terapeutico, risultando molto efficace nell'evidenziare contraddizioni e dissonanze tra movimento ed emozioni.

In queste prospettive, dalla filogenesi all'ontogenesi, le attività di movimento, rappresentano dunque un patrimonio arcaico da ripercorrere ed integrare; lo strisciamento, il rotolamento, l'andatura quadrupedica sono attività connaturate e proprie della specie umana fino a schemi più sofisticati universali di deambulazione e

---

<sup>38</sup> Cfr., De vera D'Aragona, P. (1986). "*Curarsi Danzando*". Milano: *Riza Scienze*, n.13.

movimento come nella danza etnica ed anche nei giochi infantili: antiche memorie di danze e rituali arcaici.

L'inserimento della danza in ambito accademico negli Stati Uniti si deve a Margaret H'Doubler che creò una propria filosofia di insegnamento basata su un impianto teorico e scientifico: ella riteneva che il luogo più idoneo per l'insegnamento della danza fosse quello scolastico consapevole del valore formativo della danza stessa. La sua metodologia mirava al raggiungimento del controllo e della gestione autonoma del movimento. Ideò ed organizzò una serie di esercizi chiamati *fundamentals* che rispettavano la struttura fisiologica della persona e che consentivano all'allievo di migliorare la sensibilità cinestetica e la coordinazione<sup>39</sup>. Al fine di sviluppare la creatività utilizzò diverse tipologie di stimoli, come poesie, brevi storie e suggerimenti immaginativi, e pianificò una lezione tipica di danza nella scuola, unendo sia l'aspetto pratico che quello teorico.

Verso la fine degli anni '60 si iniziò a rifiutare il modello Labaniano a favore di un modello spettacolare che si rivelò inefficace per il contesto scolastico. Solo intorno agli anni '80 si assistette ad una riconsiderazione della danza nei contesti educativi e questo, grazie al modello ideato da Jacqueline Smith-Autard e denominato *Art Model*. Si trattava di un modello organizzato sulla triplice matrice del *Creating, Performing, Appreciating* che tendeva all'integrazione dei precedenti modelli educativi e professionali, riconvertendoli in una prospettiva didattica di tipo procedurale.

Verso la fine degli anni '80 con l'*Education Reform Act*, la danza, in Inghilterra, venne definitivamente inserita nel curriculum di Educazione fisica, per poi subire un ridimensionamento, dal punto di vista tecnico nel Curriculum Nazionale Inglese di Educazione fisica del 2000.

---

<sup>39</sup> Cfr., Zagatti F. (2009). *La danza educativa*. Bologna: Mousikè.

### I.3 La danza nel pensiero filosofico

“Gli uomini hanno danzato in tutti i momenti solenni della loro esistenza: la guerra e la pace, il matrimonio e i funerali, la semina e le messi. La vita quotidiana si può esprimere con il linguaggio, ma non gli avvenimenti che la trascendono. La danza esprime questa trascendenza. L'uomo per dire ciò che lo commuove o ciò che lo onora, danza”.<sup>40</sup> Platone l'ha considerata un dono degli dei; l'antichità classica l'ha ritenuta matrice di tutte le arti figurative e l'ha collegata alla magia e alla religione, al lavoro e alla festa, all'amore ed alla morte. Indipendentemente dalla sua funzione, l'atto del danzare è sempre un'esperienza di movimento provocata da emozioni e idee e che produce emozioni e idee, è un dialogo sottile fra interno ed esterno che indirettamente rimanda all'idea del corpo che, in ogni tempo, ogni società elabora e persegue.

Il corpo, che oggi ci rivela come individui e soggetti sociali, è un corpo variamente mostrato, sfoggiato, elaborato, in forme e modi che, senza apparente ostilità, hanno ereditato e, se possibile, ulteriormente accresciuto, la separazione cartesiana di anima e corpo.

Primo sostenitore della posizione dualistica fu Platone, che introdusse la distinzione tra anima e corpo, definendole sostanze indipendenti e irriducibili l'una all'altra. L'anima era considerata immortale e continuava a vivere dopo la morte. Per Aristotele, che rifiuta il dualismo platonico, l'anima conferisce la forma al corpo che da esso non può essere separata. L'anima, quindi, diventa il principio vitale del corpo. Con Cartesio, il dualismo mente-corpo, anziché conoscere un rinnovamento, subisce una potente cristallizzazione. La mente ed il corpo erano considerate entità completamente separate; il corpo era una macchina governata dalla mente, e seppure corpo e spirito erano divisi e separati, esercitavano un'influenza reciproca.

*“Io sono colui che non opporrà mai, che non saprebbe opporre, l'intelligenza alla sensibilità, la coscienza riflessiva ai suoi dati immediati, e saluto Argentina da uomo perfettamente contento di lei come vorrebbe ben esserlo di se stesso”.*<sup>41</sup>

Dalle parole con cui Valéry chiude, nel 1936, la sua conferenza sulla filosofia della danza traspare una concezione del corpo rivoluzionaria che, a partire da Nietzsche<sup>42</sup>, si sviluppa in seguito attraverso il pensiero fenomenologico.

---

<sup>40</sup> Garaudy R., (1973). *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella, p.25.

<sup>41</sup> Fechner, Mallarmé Valéry, Otto. (1998). *Filosofia della danza*. Genova: Il nuovo Melangolo p. 9.

Se già Nietzsche si pone immediatamente in antitesi con la filosofia dualistica di Platone ponendo l'attenzione sul corpo, *luogo dell'evidenza della vita*, Valéry propone una concezione dell'uomo, quale artefice primo e ultimo del proprio essere-nel-mondo. *"Potrei credere solo a un dio che sapesse danzare"*,<sup>43</sup> rappresenta la sintesi del pensiero di Nietzsche in cui la danza appare come il presupposto perché sia possibile la manifestazione della vita e dell'Essere attraverso la rivelazione del corpo vivente dell'uomo. Pur non potendo definire Nietzsche un filosofo della danza, il fatto stesso che egli presenti l'interprete di *Ecce homo* come *un danzatore* evidenzia una concezione del mondo in cui la danza rappresenta la *via maestra* per insegnare all'uomo a correre e a volare.

In realtà, il primo e cosciente tentativo di edificare nella danza una rinnovata concezione dell'arte e dell'uomo in generale viene da Mallarmé,<sup>44</sup> che attribuisce al balletto il ruolo di artefice più compiuto dell'arte nella sua massima realizzazione.

---

<sup>42</sup> **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (Röcken, 15 ottobre 1844 – Weimar, 25 agosto 1900) è stato un filosofo, aforista, saggista, poeta, compositore, accademico e filologo tedesco. Tra i maggiori filosofi di ogni tempo, Nietzsche ebbe un'influenza indiscutibile sul pensiero filosofico, letterario e politico del Novecento. La sua filosofia è considerata da alcuni uno spartiacque fra la filosofia tradizionale e un nuovo modello di riflessione, informale e provocatoria. In ogni caso si tratta di un pensatore unico nel suo genere, sì da giustificare l'enorme influenza da lui esercitata sul pensiero posteriore, e la considerazione che alcuni nutrono verso di lui come antesignano dell'esistenzialismo.

Coerentemente con i suoi assunti, diede grande rilievo al mito, alla poesia e alla musica, cimentandosi in gioventù anche come poeta e compositore (vale ricordare *Hymnus an das Leben*), attività in cui, peraltro, a parere della critica, non attinse risultati paragonabili agli esiti della sua speculazione filosofica.

<sup>43</sup> Nietzsche, F., (1885). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.

<sup>44</sup> **Stéphane Étienne Mallarmé** (Parigi, 18 marzo 1842 – Valvins, 9 settembre 1898) è stato un poeta francese. Fu autore di un corpus alquanto ristretto di opere in versi e in prosa, attraverso le quali ha nondimeno rivoluzionato il linguaggio poetico moderno. Ciò grazie a uno stile innovativo, denso ed ermetico, in cui la parola poetica si carica di forti istanze evocative e conoscitive. Lavorò come insegnante di inglese e trascorse buona parte della vita in modeste condizioni economiche, pur essendo riconosciuto col tempo come il Maestro del simbolismo francese, al punto che vari scrittori, quali Huysmans, Villiers, Laforgue, Valéry o il giovane Gide, gli tributarono un'ammirazione che spesso sfociò nell'omaggio o nel plagio.

Difatti, per Mallarmé, la *ballerina è una scrittura corporale, cioè l'essenza stessa, strumento e causa del dire, dell'idea*. Altro elemento fondamentale è lo spazio, quale luogo nel quale il corpo scrive sé stesso.

Erede di Mallarmé, Paul Valéry nelle sue *Réflexions simples sur le corps* professa una danza, quale senso assoluto dell'essere ed introduce il concetto di Quarto Corpo, giocando sul primato della spazialità rispetto alla temporalità: “... per ognuno di noi esiste un Quarto Corpo, che posso indifferentemente chiamare il Corpo Reale oppure il Corpo Immaginario ... la conoscenza tramite lo spirito è una produzione di ciò che questo Quarto Corpo non è. Tutto ciò che per noi, maschera necessariamente e irrevocabilmente qualcosa che può essere”.<sup>45</sup>

Colui che danza raffigura, per Valéry, l'essenza del pensiero, svincolato da ogni legame di tipo linguistico, dialettico e concettuale.

In effetti, l'idea di Valéry si basa su di una attenta considerazione del ruolo dei concetti antitetici, che all'interno della sua idea di danza si coniugano opportunamente.

Si tratta di una sotterranea filosofia dei contrari che spazia dal finito all'infinito, dal limite all'illimitato, dalla ragione al sogno, che nella danza trovano il punto di comunione.

Il contributo di Walter Friedrich Otto<sup>46</sup> appare determinante in un'epoca in cui si intraprende una nuova riflessione sulla danza e di conseguenza sull'uomo e sulla sua corporeità.

*“La danza è una forma originaria dell'esserci umano ... e al tempo stesso una forma originaria dell'essere in generale ... è la verità e al tempo stesso la giustificazione*

---

<sup>45</sup> Valéry P. *Refléxions*, p. 930 in Sinibaldi C., (1997). *Il corpo spirituale. Sulle tracce della danza sacra contemporanea*. Teatro e Storia.

<sup>46</sup> **Walter Friedrich Otto** nacque a Hechingen, piccola località della Svevia alle pendici del Monte Hohenzollern. Otto risulterà essere la guida di una neo formata importante scuola di studi sulla cultura e la religione classica, scuola a cui aderirono importantissimi studiosi come il filologo Karl Reinhardt, gli etnologi Leo Frobenius e Adolf Ellegard Jensen, il sinologo Richard Wilhelm, il filosofo Kurt Riezler e, gli allora ancora giovani allievi, Max Kommerell, Franz Altheim, Carl Koch, Károly Kerényi e Hermann Lommel. Durante i suoi ultimi anni francofortesi Otto contribuì all'edizione critica delle opere inedite di Friedrich Nietzsche, insieme a Karl Schlechta e Martin Heidegger, presso il comitato scientifico del *Nietzsche-Archiv* di Weimar.

*dell'essere stesso del mondo ... è la verità di ciò che è, ma, nel modo più immediato, la verità di ciò che vive.*"<sup>47</sup>

In queste parole è racchiusa la concezione del *mito incarnato* e cioè dell'attimo che è al tempo stesso eternità infinita, in cui l'uomo, con la danza, diventa *artefice incarnato*<sup>48</sup> della propria possibilità ontologica. Ed ecco perché con Otto la danza assurge a *regina delle arti, Musa per eccellenza*, principio di una nuova filosofia dell'arte che è alla base di una nuova filosofia dell'uomo.

Per diverse ragioni, la cultura contemporanea ha riabilitato il corpo e i valori corporei, superando il dualismo tradizionale fra anima e corpo, il tutto riscontrabile nel pensiero filosofico e scientifico, riflettendosi nell'arte.

---

<sup>47</sup> Otto W. F. *Per la danza della scuola di Elisabeth Duncan*, in Fechner et al. *Filosofia della danza op. cit.*

<sup>48</sup> Cfr., Fechner et al. *op. cit.*

## CAPITOLO II

# IL RUOLO DEL CORPO NEL PENSIERO CONTEMPORANEO E IL LINGUAGGIO DELLA DANZA

### II.1 Il corpo e il suo movimento

*“Chi ha occhi per vedere e orecchi per intendere si convince che ai mortali non è possibile celare alcun segreto. Chi tace con le labbra chiacchiera con la punta delle dita, si tradisce attraverso tutti i pori”.*<sup>49</sup>

Che cosa è dunque il corpo? Alla domanda che cosa è il corpo, nonostante nel corso dei secoli filosofi, teorici, scienziati, antropologi e storici abbiano tentato di fornire le loro risposte, non è stata fornita una risposta adeguata e che soprattutto potesse coniugare il substrato fisiologico con l'esperienza dell'interiorizzazione, esperienza di corpo vissuto, per dirla con Merleau-Ponty<sup>50</sup>.

In effetti, il concetto di corpo rimanda in immediato al concetto di incorporamento (*embodiment*), inteso come inclinazione a bilanciare ed integrare i diversi aspetti del sé sensoriali, emotivi e mentali entro i confini inclusivi della strutture corporea.

In tal senso, il movimento si configura quale reazione corporea agli stimoli interni ed esterni nel vasto repertorio di gesti, posture e posizioni.

Studi recenti nel campo delle neuroscienze hanno, altresì, messo in evidenza che corpo, mente e sentimenti sono inseparabili e uno studio di Allan Schore sui processi di trasmissione inconscia degli stati psicobiologici presenta il concetto di *dialogo preverbale basato sul corpo*.

Il *dialogo preverbale basato sul corpo* si traduce in quel *linguaggio del movimento* fatto di stati corpo-mente.

---

<sup>49</sup> Freud S. (1905). *Frammento di un 'analisi d'isteria*, Opere, vol. 4, Torino: Bollati Boringhieri.

<sup>50</sup> **Maurice Merleau Ponty (1908-1961)**. Filosofo francese. È considerato il più originale erede della fenomenologia di Husserl. Analizzando l'esperienza della percezione giunge alla conclusione che il corpo non è solo una cosa, un potenziale oggetto di studio, ma è anche il presupposto essenziale dell'esperienza, in quanto è attraverso esso che si realizzano gli scambi con il mondo e l'esperienza della percezione, suggerendo di guardare “al corpo non più come oggetto del mondo, ma come mezzo della nostra comunicazione con esso, al mondo non più come somma di oggetti determinati, ma come orizzonte latente della nostra esperienza, continuamente presente, anch'esso, prima di ogni pensiero determinante.

Dunque, il corpo è realmente dotato di una mente, come asserisce anche Damasio<sup>51</sup>, quando afferma “.....il corpo, così come è rappresentato nel cervello, può costituire l'indispensabile cornice di riferimento per i processi neurali che noi avvertiamo come mente ..... è usato come riferimento base per le costruzioni che elaboriamo del mondo circostante e di quel senso di soggettività, sempre presente, che è parte integrante delle nostre esperienze.”<sup>52</sup>

Dunque, l'intelligenza corporeo-cinestesica invoca sempre la dimensione materiale e biologica dell'essere umano, inscindibilmente congiunta a quella mentale e, pertanto, la valorizzazione della dimensione corporea trova la sua premessa nella riformulazione del concetto di corpo inteso oggi come medium di conoscenza e comunicazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente.<sup>53</sup>

Il senso della propria esistenza è, nell'uomo, intimamente congiunto con il significato del suo movimento, del suo slancio vitale ed espansivo, attraverso cui esprime la volontà e i desideri.

Il movimento, oltre a rappresentare espansioni e rappresentazioni visibili della funzione posturale e dell'azione, si arricchisce in ogni sua manifestazione di espressioni emozionali e consente la trasmissione e la ricezione di messaggi rappresentativi e intenzionali che gli avvenimenti ontogenetici permettono progressivamente di affinare.

La cinesi corporea, supportata da movimenti espressivi, spontanei o finalizzati, si configura quindi come una delle modalità che consente interessanti forme di comunicazione non verbale, evidenziando nelle sue diverse espressioni caratteristiche emozionali sommerse e garantendo, nel suo processo di sviluppo somato-strutturale, un sempre più ampio e consapevole protagonismo della persona.

Il corpo in movimento, prima di essere una modalità naturale di relazione con il mondo, è quindi la traccia tangibile della relazione tra azione e significato, una forma espressiva dinamica che è capace di dare senso agli atteggiamenti ed ai comportamenti della persona.

---

<sup>51</sup> **António Rosa Damásio** (Lisbona, 25 febbraio 1944) è un neurologo, neuroscienziato, psicologo e saggista portoghese. Ha compiuto importanti studi sulle basi neuronali della cognizione e del comportamento.

<sup>52</sup> Damasio A., (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

<sup>53</sup> Sibilio M., (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Gruppo Editoriale Esselibri- Simone.

In questa prospettiva il movimento può tradursi in gioco o in lavoro, in arte o in competenza, contribuendo all'equilibrio dialettico fra le capacità e le sue manifestazioni. L'essere umano muove cineticamente i suoi primi passi quando è ancora nel ventre materno e, da qui, prendono inizio i successivi e molteplici movimenti futuri, che si esplicano nella ricerca di una possibile comunicazione con gli altri attraverso un linguaggio che non è parola ma gesto, atto, espressione e comunicazione; il linguaggio corporeo si fregia non solo della sua struttura bipolare, del raggiungimento della stazione eretta, della visione stereoscopica, ma filogeneticamente è riconoscibile e protagonista delle azioni transitive ed espressive, del gesto intenzionale e dei suoi significati, della relazione che è capace di costruire con il tempo e con l'esecuzione e quindi con il concetto di ritmo<sup>54</sup>.

Nello scambio costante con il mondo, il bambino inizia col riprodurre dei movimenti il più delle volte per soddisfare un bisogno, quindi li assimila e costruisce attraverso le diverse azioni degli schemi motori, raggiunge l'automazione e la capacità di trasferire la volontà e l'intenzione motoria in atti che corrispondono in forma sempre più precisa alle sue reali intenzioni. Attraverso le fasi di evoluzione e di sviluppo acquisisce la capacità di movimento fino a raggiungere una piena coscienza globale del corpo che si esprime in armonia con i ritmi vitali, cioè una maturazione del sé corporeo con cui manifestare una reale integrazione sociale e, durante questa evoluzione, il gesto si affina e giunge a collaborare con il linguaggio verbale fino a sostituirlo ed a divenire mezzo di trasmissione dell'intensità delle emozioni.

Infatti, all'origine dei meccanismi che regolano lo sviluppo della personalità e della comunicazione ci sono anche le funzioni del corpo e il suo specifico linguaggio: *il movimento*. Il bambino, infatti, percepisce, conosce, entra in rapporto con le persone e gli oggetti; mediante il corpo determina funzioni efferenti come il "muovere" o afferenti che presuppongono il "muoversi"; attraverso il corpo in movimento, lo spazio diventa campo dinamico dove ciascuno prova e realizza se stesso, incontrando gli altri, stabilendo una relazione con gli altri e con gli oggetti, consentendo attraverso l'azione di porsi e di determinare i propri limiti, di affermare i propri bisogni, di realizzare i propri progetti.

---

<sup>54</sup> Le azioni transitive consistono in movimenti spontanei e reazioni motorie aventi per scopo un punto di riferimento affettivo che è la sorgente del loro significato.<sup>54</sup> (Casolo F., 2005)

In questo senso, *“Il nostro corpo, dunque, è una “unità”: una struttura più o meno definita che organizza tutte le sue parti e le sue sensazioni; è una “entità” psicologica e fisiologica indissociabile da cui originano tutte le pulsioni ed i desideri primitivi e tutti i bisogni vitali organici (bere – mangiare – dormire ecc.) ed in cui si iscrivono tutte le esperienze di piacere legate alla loro soddisfazione*<sup>55</sup>. “

I messaggi e i segnali non verbali, mediante i quali comunichiamo, costituiscono la lingua del corpo. Con questa espressione intendiamo l’insieme degli atteggiamenti e dei comportamenti del corpo che hanno un senso per gli altri o per un supposto interlocutore o che, comunque, possono sempre essere compresi dagli altri, anche a dispetto della nostra intenzione<sup>56</sup>.

Il movimento può essere quindi considerato come essenziale per la costruzione dell’intelligenza che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute nell’ambiente, in quanto anche le idee più astratte, come quelle dello spazio e del tempo, sono elaborate attraverso il movimento.<sup>57</sup>

In questa prospettiva, la comunicazione non verbale si pone come una possibile ed originale *comunicazione potenzialmente efficace* e comprende tutti gli aspetti dello scambio comunicativo, non solo quelli semantici, determinando le condizioni di una vera grammatica e sintassi del corpo capace di superare le barriere imposte dai codici linguistici.

Secondo alcuni studiosi della comunicazione che si collocano lungo una linea ideale che congiunge Simmel a Bateson, al di là dei contenuti relativi alle informazioni che ci scambiamo, nelle nostre intenzioni sembra ricorrere una domanda che sempre rivolgiamo al nostro interlocutore; si tratta di una domanda implicita che suona silenziosamente, ma non per questo in modo meno incisivo: *“Come mi vedi?”*, ovvero *“Mi accetti, mi giudichi positivamente, confermi l’immagine di me stesso che in questa situazione vorrei trasmettere?”*. Secondo Watzlawick<sup>58</sup> se non ci fosse in ognuno il

---

<sup>55</sup> Cfr., Giugni G., (1991). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Ed. internazionale, p.16.

<sup>56</sup> Coste J. C., (1981). *La psicomotricità*. Firenze: La nuova Italia, p.14.

<sup>57</sup> Giugni G., *op. cit.*, p. 203.

<sup>58</sup> **Paul Watzlawick (1921)**. Psicologo e psicoterapeuta statunitense di origine austriaca. È stato professore di psicoterapia a El Salvador, ricercatore presso il Mental Research Institute di Palo Alto e docente presso il dipartimento di psichiatria della Stanford University. Tra i suoi ambiti di ricerca vi è la comunicazione tra medico e paziente e la reciproca consapevolezza della terapia. Attraverso la decodifica

bisogno di ricevere una risposta a questa domanda e fossero presenti le sole esigenze trasmissive legate al contenuto, la comunicazione umana non si sarebbe sviluppata “*oltre gli scambi necessari alla sopravvivenza*”.<sup>59</sup> Con la “*pragmatica della comunicazione*”, di cui Watzlawick è stato appunto uno degli esponenti del campo della ricerca che ha contribuito ad una specifica riflessione scientifica, alla mera attenzione per gli aspetti *di contenuto*, è necessario analizzare ulteriori aspetti definiti *di relazione* che consentano di analizzare la funzione svolta nei processi comunicativi dalla consapevolezza di sé, della propria comunicazione; inoltre la circolarità del processo comunicativo richiede una ulteriore attenzione allo studio della soggettività insita nell'auto-percezione (come mi vedo io), distinguendola dalla realtà osservativa ed interpretativa dell'altro (come mi vedono gli altri).<sup>60</sup>

I meccanismi che presuppongono la comunicazione non verbale e ne regolano l'utilizzazione e l'efficacia sono simili in tutte le culture, ma ognuna tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali. Questo vuol dire che forme di comunicazione non verbale, perfettamente comprensibili per le persone appartenenti ad una determinata cultura, possono invece essere, per chi ha un altro retaggio culturale, assolutamente incomprensibili o addirittura avere un significato opposto a quello che si intendeva trasmettere.

Imparare ad interpretare il significato “culturale”, che sottende ogni singolo gesto in un determinato contesto è un mezzo per migliorare la conoscenza reciproca ed interagire con maggiore comprensione.

La relazione con gli altri e con gli oggetti, ottenuta attraverso l'azione, consente all'individuo di porsi e di determinare i propri limiti, di affermare i propri bisogni, di realizzare i propri progetti, ecc.

*“Il nostro corpo, dunque, è una “unità”: una struttura più o meno definita che organizza tutte le sue parti e le sue sensazioni; è una “entità” psicologica e fisiologica*

---

della comunicazione, che è in realtà un avvenimento altamente articolato e complesso, è possibile comprendere le intenzioni dei nostri interlocutori, in una sorta di riconoscimento delle dinamiche motivazionali spesso inconscie che, come direbbe Watzlawick, sta alla base della nostra impossibilità di non comunicare perché “...l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi non si può non comunicare.

<sup>59</sup>Cfr., Contini M.G., (a cura di). (2000). *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci, p. 17.

<sup>60</sup>Watzlawick P. et al., (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

*indissociabile da cui originano tutte le pulsioni ed i desideri primitivi e tutti i bisogni vitali organici (bere – mangiare – dormire ecc.) ed in cui si iscrivono tutte le esperienze di piacere legate alla loro soddisfazione*”<sup>61</sup>.

Il linguaggio può tradursi in atti effettivi non soltanto nella lingua verbale, ma anche in quella non verbale o “lingua del corpo”. Oltre alla lingua verbale, quindi, esistono altre modalità con le quali un individuo può comunicare e farsi capire; il modello della “comunicazione corporea” è simile al modello della “comunicazione verbale”: un emittente invia un messaggio o un’informazione a un ricevente con lo scopo di influenzarlo, utilizzando segni o segnali che formano un codice ed un canale, capace di convogliarli. Le differenze riguardano, soprattutto, la natura dei messaggi e dei segnali. I messaggi trasmessi dai vari segnali del corpo, possono essere: emozioni e stati emotivi (felicità, sorpresa, paura, tristezza, rabbia, disgusto, disprezzo, interesse, attenzione, ecc.); atteggiamenti nei confronti delle altre persone; informazioni sulla persona, supporti o sostituzioni al discorso verbale; espressioni simboliche alle idee e ai sentimenti che non possono venire espressi con efficacia dalle parole nelle cerimonie, nei rituali, nelle assemblee, nelle manifestazioni politiche e nelle arti; atti sociali di carattere simbolico (es. stringere la mano). I diversi segni o i segnali, con cui i messaggi vengono trasmessi sono: l’espressione del volto; lo sguardo; l’odore personale; i gesti ed i movimenti del corpo (soprattutto quelli della testa e delle mani); l’andatura o la deambulazione; le posture (eretta, a sedere, rannicchiata, in ginocchio, distesa); i contatti corporei; il comportamento spaziale (la vicinanza, l’orientazione, il comportamento territoriale, il movimento nell’ambiente); l’uso e l’organizzazione dello spazio; l’aspetto esteriore (abito fisico, altre componenti); le vocalizzazioni non verbali (ridere, piangere, fremere, fischiare, gridare, ecc.); le percezioni subliminali (piccolissime modificazioni comportamentali che rivelano preoccupazione o altro sentimento insolito); il silenzio o l’isolamento ed, infine, il ritmo (respiratorio, emozionale, motorio)<sup>62</sup>.

I messaggi e i segnali non verbali, mediante i quali comunichiamo, costituiscono la lingua corporea. Con questa espressione intendiamo, appunto: l’insieme degli atteggiamenti e dei comportamenti del corpo che hanno un senso per gli altri o per un supposto interlocutore o che, comunque, possono sempre essere compresi dagli altri,

---

<sup>61</sup>Cfr., Giugni G., *op. cit.* p.16.

<sup>62</sup> Ibidem, p.41.

anche a dispetto della nostra intenzione<sup>63</sup>. Gli atteggiamenti e i comportamenti, che costituiscono la lingua corporea, possono essere:

- innati, quando non dipendono dalla cultura e sono comuni all'insieme della specie umana (il grido, lo sbadiglio, lo stiramento, lo starnuto, la salivazione, ecc.);
- acquisiti, quando sono appresi sotto lo stimolo dell'educazione (la pulizia, il modo di camminare, di salutare, ecc.);
- socio-culturali, quando sono l'espressione della facoltà dell'individuo di interiorizzare i modelli socio-culturali del suo gruppo, di riprodurli e di utilizzarli in vista del suo adattamento ad esso ( i rituali dell'incontro, della presentazione, della separazione, le regole che reggono i rapporti con gli altri, ecc).

Questi ultimi comportamenti dipendono dal gruppo sociale di appartenenza ed – all'interno di questo – dalla posizione economica e culturale del sotto-gruppo, dalla sua situazione geografica (nord o sud), dal livello caratteriale (introverso o estroverso).

Il corpo è segnato dalla cultura; si inserisce nei gesti che plasma, i quali rimandano al grado di interiorizzazione e di adeguamento del soggetto al suo ambiente. La lingua del corpo, comunque, mentre si differenzia in qualche misura tra le culture, include una certa quantità di peculiarità universali che sono, sia innate nell'uomo, sia necessari aspetti della vita sociale<sup>64</sup>.

Il gesto, quindi, può essere definito un movimento significativo, intenzionale o no, che tende a una azione effettiva o alla sua riproduzione simbolica.<sup>65</sup>

Quindi, facciamo uso del nostro corpo per esprimere i sentimenti, ma le categorie di gesti che erano legate ad esperienze religiose, sia come fatto popolare, tradizionale, sia come fatto di liturgia e gestualità sociale, generale, sono seriamente diminuite. Pensiamo all'uso della gestualità religiosa da parte delle donne anziane e alla totale assenza di tale gestualità in coloro che sono anziani adesso. Oggi, con la fine del nostro mondo, assistiamo a un nuovo rovesciamento: ed è questo ribaltamento dell'immagine di noi stessi come riflesso, motivo, causa, conseguenza, del rapporto con il nostro corpo, che ci dà la certezza e la misura della fine di una civiltà occidentale che aveva distrutto

---

<sup>63</sup> Coste J. C., *op. cit.*, p.14.

<sup>64</sup> Coste J. C., *op .cit.*, p.40.

<sup>65</sup> Coste J. C., (1979). *L'Antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline, p. 48.

o andava distruggendo quelle che l'avevano preceduta. L'immagine del mondo e il significato del sistema sociale procedono da noi a partire dal corpo, e così la sovversione del rapporto corpo-significati, corpo-società è misura della fine<sup>66</sup>.

Quindi, abbiamo del tutto dimenticato il significato della gestualità del corpo, e soprattutto che il corpo non mente. Esso è in contatto diretto con le nostre emozioni più profonde, le nostre paure, le nostre ansie, la nostra gioia e le trasmette direttamente ai gesti della mano, delle gambe, ai muscoli del viso.

La nostra mente può decidere se esprimere o meno verbalmente tali sensazioni o emozioni, ma sappiamo che a volte è meglio tacere. E allora non ammettiamo di essere infastiditi, ma lo dice per noi un piccolo gesto compiuto involontariamente dal nostro corpo al quale, di solito, nessuno presta attenzione<sup>67</sup>.

Un corpo, è sempre il corpo di una soggettività con emozioni, sentimenti, tendenze, movimenti e pensieri, per cui agiamo non solo a livello di soggettività ma anche con il corpo. Un corpo in atto o esprime qualcosa o fa qualcosa nella realtà. Il corpo, quindi, è anche il supporto dell'identità, con il viso, la statura, il modo di camminare, ecc<sup>68</sup>.

L'essere, l'adattarsi e l'agire nel mondo secondo le esigenze della personalità, a livello neurologico avviene attraverso un centro di disposizione e di orientamento nello spazio di tutti gli elementi che compongono il corpo. Questo centro è lo **schema corporeo** che viene definito, appunto: "*l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo in relazione ai dati del mondo esterno*" (H. Piéron).<sup>69</sup> A livello psicologico, avviene attraverso un dato più complesso: la rappresentazione esatta e creativa del nostro corpo, variabile a causa dei nostri investimenti affettivi<sup>70</sup>. L'espressione **immagine del corpo umano**, serve ad indicare la raffigurazione mentale che ci facciamo del nostro corpo, vale a dire, il modo in cui il corpo appare a noi stessi.<sup>71</sup>

Imparare a conoscere il proprio corpo, la sua struttura, le parti di cui è composto e il loro nome, è in assoluto il primo lavoro da svolgere quando si inizia un percorso con dei

---

<sup>66</sup> Acquaviva S. S., (1978). *In principio era il corpo*. Roma: Ed. Borla, pp. 9-15.

<sup>67</sup> Guglielmi A., (2007). *Il linguaggio segreto del corpo*. Milano: ed. Piemme. p.6.

<sup>68</sup> Schilder P., (1973). *Immagine di sé e schema corporeo*, Milano: Ed. Franco Angeli. pp.348-239-256.

<sup>69</sup> **Henri Louis Charles Piéron** ( 1881- 1964 ) è stato uno psicologo francese, tra i fondatori in Francia della psicologia scientifica.

<sup>70</sup> Giugni G., *op. cit.* p.16.

<sup>71</sup> Schilder P., *op. cit.* p. 35.

bambini piccoli<sup>72</sup>. Il corpo - affermano i Programmi didattici per la scuola primaria del 1985 - va inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa; il movimento – al pari degli altri linguaggi – va considerato totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale. Questi due concetti sono legati al concetto di personalità, che, in genere, viene definita: l'organizzazione dinamica degli aspetti cognitivi, operativi, affettivi e motivazionali, fisiologici, e morfologici dell'individuo<sup>73</sup>.

Il movimento è un linguaggio pari agli altri linguaggi. Bisogna considerarlo – sostiene la Montessori<sup>74</sup> - *“come l'incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo all'altezza della sua specie animando in lui l'apparato motore, strumento col quale egli agisce nell'ambiente esterno compiendo il suo ciclo personale, la sua missione. Il movimento non è soltanto l'espressione dell'io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni ben determinate con la realtà esterna”*.<sup>75</sup> Il movimento è essenziale alla costruzione dell'intelligenza che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute nell'ambiente. Anche le idee teoriche risultano da una maturazione dei contatti con la realtà e la realtà si coglie per mezzo del movimento. Le idee più astratte, come quelle dello spazio e del tempo, sono elaborate attraverso il movimento.<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> Viti E., (2006). *La danza per i bambini*. Roma: Gremese Editore. p.9.

<sup>73</sup> Giugni G., *op. cit.*, p. 203.

<sup>74</sup> **Maria Montessori** (Chiaravalle, Ancona 1870 - Nordwijk, Olanda 1952), pedagogista italiana di formazione medica, conosciuta soprattutto per il metodo didattico che porta il suo nome, presentato a Roma nel 1907.

<sup>75</sup> Montessori M., (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, pp.27, 127.

<sup>76</sup> Giugni G., *op. cit.*, p. 203.

## II.2 Il linguaggio della danza: il senso ed il significato del movimento

*“La danza è la madre” delle arti: è con questa definizione che Curt Sachs, padre dell’etnomusicologia e del metodo comparatistico nella storia della musica, apre l’introduzione del suo volume sulla storia della danza. Ed aggiunge: “ Musica e poesia si determinano nel tempo, le arti figurative e l’architettura nello spazio: la danza vive ugualmente nel tempo e nello spazio. In essa creatore e creazione, opera e artista, fanno tutt’uno. Movimento ritmico in una successione temporale, senso plastico dello spazio, viva rappresentazione di una realtà visiva e fantastica. Danzando, l’uomo ricrea queste cose con il suo stesso corpo, ancor prima di affidare alla materia, alla pietra, alla parola, il risultato della sua esperienza. La parola arte, però, non esprime tutto, e si esita perciò a usarla: il suo significato attuale, troppo ampio e nello stesso tempo limitato, non riesce a rendere compiutamente la pienezza di vita della danza. Infatti nella danza i confini tra corpo e anima, tra espressione libera dei sentimenti e finalità utilitarie, tra socialità e individualismo, tra gioco, culto, lotta e rappresentazione scenica, tutti i confini che l’umanità ha costruito nel corso della sua evoluzione, si annullano. Tutto è presente nella danza: il corpo, che nell’estasi viene trasceso e dimenticato per diventare ricettacolo della sovrumana potenza dell’anima; l’anima che trae una felicità e una gioia dall’accresciuto movimento del corpo liberato d’ogni peso; il bisogno di danzare, perché una prorompente gioia di vivere strappa le membra dal loro torpore; il desiderio di danzare, perché chi danza acquista un potere magico che elargisce vittoria, salute, vita; un legame mistico, che nella danza unisce la tribù tutta, e il libero manifestarsi della propria individualità, in una completa aderenza al proprio io. Nessuna arte ha confini così ampi”<sup>77</sup>.*

La danza è un linguaggio vivente che parla dell’uomo, un messaggio artistico che si libra oltre il piano della realtà per poter parlare, a un livello più alto, in immagini e allegorie di più intime emozioni e del bisogno umano di comunicazione.<sup>78</sup>

Dunque, come afferma C. Sachs, *la danza è vita ad un grado più elevato e intenso* e ciascuna civiltà racchiude in sé come germe spirituale la nozione sublime che *danza è ogni movimento soprannaturale e sovraumano benché essa, come ogni attività dell’uomo, sfugge ad una rigorosa classificazione.*

---

<sup>77</sup> Sachs C., *op. cit.* p.21.

<sup>78</sup> Masella A., (2000). *Storia della danza*. Torino: Ed. Interlinea, p. 159.

Il termine **danza** in tutte le lingue europee, deriva dalla radice “tan”, che in sanscrito significa “*tensione*”. La danza, infatti, attraverso movimenti del corpo organizzati in sequenze significanti, indica in modo dinamico quella coerenza intrinseca, per cui l’uomo si sente totalmente impegnato ad esprimere esperienze, che trascendono il potere delle parole e del mimo. Per tale potere dinamico ed espressivo, la danza viene definita come la più alta ed armonica configurazione del movimento umano, che ha per obiettivo la creazione di immagini a loro volta emergenti da un’immagine dominante: quella dell’uomo nella sua individualità e nella sua interezza. Prima che con la parola, l’uomo si è espresso col gesto e col movimento del corpo. Allorché, muovendosi, ha provato piacere e questo piacere è divenuto sempre più raffinato – attraverso la percezione estetica – che muta completamente la sensibilità e dà un’attitudine superiore al piacere, in alcuni sensi che non ne sono capaci nella loro funzione naturale – è nata la danza<sup>79</sup>.

Il *Gulbenkian Dance Report* ha definito la danza come “*parte della storia del movimento umano, parte della storia della cultura umana e parte della storia della comunicazione umana*”, proprio a voler mettere in evidenza i molteplici compartimenti che in essa confluiscono.

Le realtà fisiche sono preesistenti: spazio, gravità, corpo, forza muscolare e dispositivi accessori come luci, suoni o oggetti vari. Ma l’immagine dinamica, creata dalla danza è qualcosa di più di un’entità percepibile. La sua apparizione, presentata all’occhio, o all’orecchio e all’occhio insieme, e attraverso ad essi a tutta la nostra sensibilità responsiva, ci colpisce come un’intensa espressione di sentimento. Una danza, perciò, come qualsiasi opera d’arte, è una forma sensibile che esprime la natura del sentimento umano, i ritmi e i legami, le crisi e le fratture, la complessità e la ricchezza di ciò che si suole chiamare la *vita intima* dell’uomo, il flusso dell’esperienza diretta, la vita come l’essere vivente la sente. In altri termini, in una danza si esprime un’idea. Un’idea del modo con cui i sentimenti, le emozioni e tutte le esperienze soggettive sorgono e si spengono: il loro sbocciare e dispiegarsi, la complessa sintesi che dà alla nostra vita interiore unità e identità personale. Ciò che noi chiamiamo la *vita interiore* di una persona è l’aspetto interno della sua storia; il modo con cui essa sente il proprio vivere nel mondo<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Giugni G., *op. cit.* p.111.

<sup>80</sup> Langer S. K., (1962). *Problemi dell’arte*. Milano: il Saggiatore. p.17.

La danza, in conseguenza, non è solo un'arte: è un modo di vivere; un modo di esistere; un modo totale di vivere il mondo. Essa è la stessa natura dell'uomo: la sua vita spontanea e totale al di là di ogni fine particolare e limitato<sup>81</sup>.

Il corpo che danza rivela se stesso e la persona che incarna ed al tempo stesso si presenta come un *corpo sociale*, un corpo, cioè, che appartiene a una società ben identificabile, cui deve le sue *forme* e le sue *deformazioni*.<sup>82</sup>

Dunque, la danza è simbolo dell'atto di vivere, perché ci aiuta ad esprimere con la massima intensità il rapporto con noi stessi, con la natura, con la società; è il nostro bisogno di integrazione con l'assoluto; essa aiuta l'uomo ad identificarsi nel movimento ritmico di tutto ciò che abita in lui e con le forze della natura per captarle imitandole; a trasformare i ritmi della natura ed i ritmi biologici in ritmi volontari, umanizzando la natura e conferendo il potere di dominarla; a realizzare la comunità viva degli uomini, superando l'individualismo, sorgente di ogni sofferenza, affermandosi come membro di una comunità che l'oltrepassa, esprimendo la coesione e il potere trascendente della comunità.

La danza, in conseguenza, assolve l'incarico di accrescere ed arricchire l'esperienza della vita, realizzando un'armonia globale fra l'uomo e la natura, offrendo la più elevata esperienza di partecipazione, contribuendo a realizzare una società aperta, in cui il comunitario non decada in totalitario né l'espressione della persona in individualismo, ma in cui l'uomo unisce come in una sinfonia, in una danza ben fatta con la sua dimensione sociale e la sua creatività, in un sistema cosciente, oggettivo ed aperto all'avvenire.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Garaudy R., (1973). *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella. pp. 11-12-14.

<sup>82</sup> Cfr., Volli U.,(2001). *Il corpo della danza. Vent'anni di Oriente Occidente. Oriente Occidente. Incontri internazionali di Rovereto Danza Teatro*, Rovereto: Osiride, p. 11.

<sup>83</sup> Cfr., Giugni G., *op. cit.* p.116.

### II.3 Alle origini del movimento creativo e della conoscenza del Sè

Il discorso sulla creatività ha origini abbastanza recenti che si collocano all'alba del Novecento grazie agli studi sui processi creativi di T. Ribot<sup>84</sup>, padre della psicologia francese che nell'opera *Essai sur l'imagination créatrice* identificò nell'attività immaginativa il fattore comune a tutte quelle aree dell'esperienza umana che hanno a che fare con la costruzione del nuovo.

Successivamente, nel 1950, J. P. Guilford<sup>85</sup> nel suo discorso *all'American Psychological Association* fece riferimento agli aspetti cognitivi del fenomeno creativo, orientandosi al pensiero ed ai modi in cui esso diviene capace di elaborare la novità.

Partendo dal presupposto che non è possibile dare una definizione univoca ed universalmente condivisibile, è possibile affermare che la creatività può essere considerata *“la disposizione a generare e sviluppare processi creativi, cioè, processi che conducono, attraverso la rigenerazione e la ristrutturazione di elementi preesistenti, alla produzione di qualcosa di nuovo ed originale, che genera sorpresa tanto nel creatore stesso quanto negli osservatori”*.<sup>86</sup>

Il movimento creativo è stato probabilmente la prima espressione di danza esistente. Difatti, il bambino, al suono della musica, si mette istintivamente a ballare e, del resto, quanto è più piccolo, tanto più vive liberamente l'immaginario, mentre crescendo finisce per relegarlo in un ambito inconscio.

---

<sup>84</sup> **Théodule-Armand Ribot** (Guingamp, 18 dicembre 1839 – Parigi, 9 dicembre 1916) è stato uno psicologo francese.

Laureato in medicina, sotto l'influenza degli associazionisti inglesi, fra cui Herbert Spencer, Alexander Bain e Wilhelm Wundt, ed in continuità con la scuola francese dei medici filosofi, quali Philippe Pinel e Jean-Martin Charcot, rivolse i suoi interessi alla psicofisica, indi alla psicofisiologia e fondò al Collège de France il primo laboratorio francese di psicologia sperimentale. Ribot fu, insieme a Taine, il fondatore del *movimento degli psicologi patologi francesi*.

<sup>85</sup> **Joy Paul Guilford** (7 Marzo, 1897, Marquette, Nebraska – 26 Novembre, 1987, Los Angeles) è stato uno psicologo americano. Rivolse i suoi interessi alla psicomетria ed agli studi sull'intelligenza umana.

Sviluppò le opinioni di L. L. Thurstone, Guilford, che furono poi respinte da Charles Spearman che l'intelligenza potrebbe essere caratterizzata in un unico parametro numerico ed ha proposto che le tre dimensioni necessarie per un'accurata descrizione sono: operazioni, contenuti e prodotti.

<sup>86</sup> Pitruzzella S., (2008). *L'ospite misterioso. Che cosa è la creatività, come funziona e come può aiutarci a vivere meglio*. Milano: Franco Angeli.

In effetti, la nostra cultura sembra aver dimenticato questa naturale modalità di espressione dell'uomo, ma attraverso il movimento creativo il soggetto può vivere una emotività lungamente inespressa e ritrovare i propri contenuti originari, tornando ad abitare correttamente il proprio corpo.

Il corpo, attraverso il movimento e la sua libera espressione, ritrova se stesso, la propria energia: è la creatività che permette al soggetto di superare blocchi psicofisici, di dilatarsi e di aprirsi a spazi nuovi. La creatività sgorga spontaneamente e senza ordine e l'immaginazione ormai libera diventa modalità di esplorazione del sé.

La creatività di un movimento risiede nella possibilità di esternare un'espressione cosciente di ciò che si muove dentro se stessi, di esprimere all'esterno quanto pensiero, emotività e corpo vivono ed elaborano nel contatto con la realtà. Questo tipo di movimento può risvegliare una molteplicità di nuove esperienze sensoriali, di immaginazione e di pensiero, andando così ad arricchire il proprio essere.

Se l'esperienza corporea costituisce il primo rudimento del senso di sé, l'attenzione al corpo e al movimento può aprire una via per recuperare le parti di sé scisse e dissociate. Robert Winston<sup>87</sup> affermò che osservare la tipologia di movimento di un soggetto può rappresentare la giusta chiave di lettura per conoscere cosa provano le persone e, di conseguenza, in maniera conscia o inconscia, la nostra identità è strettamente legata all'esperienza vissuta di essere dotati di un corpo. Difatti, l'esperienza sensoriale ed emotiva del corpo ha un suo codice sul quale possiamo sintonizzarci e che può essere comunicato e letto. L'esplorazione del corpo nei suoi aspetti più profondi consente di costruire ponti fra le diverse modalità dell'esperienza: cognitiva, sensoriale ed affettiva, che si integrano bilanciandosi. Se, dunque, il linguaggio del corpo si articola nel movimento e quello della mente nel pensiero, è pur vero che il corpo può parlare alla mente e che la mente può mutare il corpo.

*“Ogni nostro cambiamento interiore si manifesta in un movimento, anche se forse sarebbe più giusto dire: è un movimento. Non sempre sono movimenti chiaramente visibili, molte volte sono sottili modificazioni: come le vibrazioni delle dita, un restringimento nel centro del petto o una chiusura quasi impercettibile delle spalle; che sfuggono alla maggior parte degli osservatori. Il corpo umano, in quanto vivente, è in costante pulsazione e ogni parte del nostro organismo ha un modo di farlo che le è caratteristico; il cuore ha un pulsare regolare e ininterrotto, i diversi tipi di*

---

<sup>87</sup> Documentario BBC, (2003). *The Human Mind*.

*muscolatura si spandono e si contraggono o si allungano e si accorciano, perfino il tessuto cerebrale si gonfia e si sgonfia. Le emozioni, come la paura, la rabbia, la gioia, modificano per eccesso o per difetto questi patterns; abbiamo un nodo alla gola, sentiamo un batter d'ali nel petto, braccia, pugni e spalle si contraggono, ad esempio, mentre in altri casi il nostro respiro si espande e i nostri passi diventano leggeri... Anche gli stimoli del mondo ci trasformano; il semplice atto del percepire ci modifica, creando una variazione del flusso dei nostri movimenti spontanei”<sup>88</sup>.*

Dunque, il costante mutamento degli stati corporei è alla base del nostro senso di identità che si nutre di un flusso continuo di movimenti che nutrono anche il *nostro senso di identità*. L'impulso interiore che *si fa movimento* è una delle possibili manifestazioni dell'Immaginazione Attiva di cui parla Jung<sup>89</sup>.

Nel Movimento Creativo educare ad un'espressione autentica della nostra creatività significa accrescere la capacità di gestire il nostro corpo, senza però che il gesto possa essere contaminato dalla soggettività, bensì possa fluire libero, esprimendo così la nostra anima. L'autenticità dell'espressione e del movimento è direttamente proporzionale allo sviluppo globale della consapevolezza di chi compie quell'espressione e quel movimento, nella più completa ricettività delle nostre emozioni, dei nostri pensieri ed immagini, senza alcun giudizio o critica. Pertanto, una relazione sincera ed autentica con noi stessi ci permette di porre in relazione in modo costruttivo le due parti, quella razionale e quella irrazionale, della mente, e nel contempo l'ascolto dei nostri slanci interiori con la capacità di elaborarli in un movimento espressivo articolato. Tutto ciò rappresenta un'importante percorso di crescita.

---

<sup>88</sup> García M.E.-Plevin, M, Macagno P. (2006). *Movimento creativo e danza*. Roma: Gremese Editore, p.26.

<sup>89</sup> **Carl Gustav Jung** (Kesswil, 26 luglio 1875 – Küsnacht, 6 giugno 1961) è stato uno psichiatra, psicoanalista, antropologo e astrologo svizzero.

La sua tecnica e teoria di derivazione psicoanalitica è chiamata "psicologia analitica" o, più raramente, "psicologia complessa". Inizialmente vicino alle concezioni di Sigmund Freud, se ne allontanò definitivamente nel 1913, dopo un processo di differenziazione concettuale culminato con la pubblicazione, nel 1912, di *La libido: simboli e trasformazioni*. In questo libro egli esponeva il suo orientamento, ampliando la ricerca analitica dalla storia personale del singolo alla storia della collettività umana. L'inconscio non è più solo quello individuale, ma nell'individuo esiste anche un inconscio collettivo che si esprime negli archetipi.

In effetti, si tratta di pervenire ad una capacità ricettiva che ci consenta di considerare l'energia nascente dei nostri impulsi profondi e di cogliere le potenzialità che essi hanno di svilupparsi in un gesto espressivo, intenzionale, volontario.

Il *movimento creativo*, quindi, rappresenta una metafora di stati emotivi e di movimento per eccellenza e rappresenta un peculiare modo di utilizzare il corpo.

All'interno del movimento creativo il gioco assume un ruolo di fondamentale importanza, attraverso *il gioco* del movimento creativo, infatti, al soggetto è offerta la possibilità di entrare in una dimensione ludica che gli consentirà di dare libera voce a se stesso senza che intervenga la razionalità.

Il Winnicott,<sup>90</sup> ha indicato nel Gioco, oltre che una validissima forma di comunicazione anche una straordinaria esperienza creativa ed afferma che solo mentre gioca l'individuo è libero di essere creativo e di fare uso della totalità del suo essere.

Stimolare la creatività, dunque, implica recuperare uno spirito d'azione giocosa che tutti nella nostra infanzia abbiamo in diversa misura conosciuto.

Lo stesso corpo è per tutti il primo oggetto del gioco ed il giocare con il proprio corpo diventa l'elemento che può arricchire la creatività in senso ampio.

*“Nel giocare troviamo un modo per armonizzare il mondo della realtà con i limiti della sua concretezza, e il mondo interno è fatto di impulsi, desideri e fantasie nei quali tutto è possibile ... Il gioco inoltre è piacevole, eccitante e stimola la curiosità ... Il gioco con il proprio corpo non solo è piacevole ma offre la possibilità di tornare a sperimentare un senso di integrazione psico-corporea che in età adulta è molte volte dimenticato ... Il gioco favorisce la relazione, una relazione che permette allo stesso tempo l'affermazione di sé e lo scambio con gli altri”*.<sup>91</sup>

Il gioco, dunque, si incarna nel processo creativo: *“Noi vediamo che o gli individui vivono creativamente, e trovano che la vita vale la pena di essere vissuta, o che non possono vivere in maniera creativa e dubitano del vivere. Questa variabile negli esseri*

---

<sup>90</sup> **Donald Woods Winnicott** (Plymouth, 7 aprile 1896 – Londra, 28 gennaio 1971) è stato un medico e psicoanalista inglese. Winnicott, che inizialmente abbracciò le concezioni della Klein circa il rapporto madre-bambino, successivamente si discostò dal suo pensiero divenendo meno ortodosso ed entrando nel gruppo degli *indipendenti* britannici (il cosiddetto *middle group*, gruppo di mezzo), passando alla storia come uno dei pionieri della scuola delle relazioni oggettuali. La sua concomitante professione di pediatra lo portò ad osservare a lungo i bambini e la loro interazione con la madre, permettendogli così di elaborare originali teorie sullo sviluppo psicologico ed emotivo del bambino.

<sup>91</sup> Garcia, Plevin et al. *op. cit.* pp. 58, 59.

*umani è direttamente in rapporto alla qualità e alla quantità di opportunità ambientali all'inizio o nelle prime fasi dell'esperienza di vita di ciascun bambino*"<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> Winnicott D., W., (1994). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore, p. 129.

## II. 4 Il movimento creativo e la Danza – Movimento - Terapia

Il movimento nel suo aspetto qualitativo è strettamente congiunto all'inconscio, ci parla di esso ed è per questa ragione che i conflitti inconsci non possono che svelarsi nel movimento ed un processo inconscio porterà con sé inevitabilmente movimenti conflittuali.

La danza spontanea e l'improvvisazione stimolano il mondo emotivo del soggetto e favoriscono la *scarica* del conflitto (potenzialità catartica dell'attività motoria). Infatti, come afferma Schilder,<sup>93</sup> movimento e danza sono modi per *dissolvere* ed *indebolire* la forma rigida del modello posturale del corpo, perché nel movimento c'è un continuo cambiamento da entità cristallizzate e compatte a stati di dissoluzione.

Danza e movimento, dunque, sono un mezzo attivo, corporeo, espressivo e comunicativo attraverso cui è possibile lavorare a vari livelli secondo obiettivi specifici. Possono, infatti, essere utilizzati a scopo riabilitativo, terapeutico, per allentare la tensione e diminuire la depressione, o semplicemente per attivare modalità comunicative che spesso vengono trascurate per valorizzare attività intellettuali ritenute più elevate.

È dunque nel differente uso che si fa del movimento la sostanziale differenza tra la danza come rappresentazione artistica e la danza come movimento, ma in entrambi i casi il movimento è il mezzo principale ed i suoi elementi base, sono: il corpo, il tempo, lo spazio, l'energia o la forza.

Il Movimento Creativo, è un termine generico diventato per noi significativo di un approccio specifico, oggi conosciuto come *Metodo García Plevin*, ed utilizzato in vari ambiti educativi, riabilitativi e artistici che sviluppa la capacità di prestare attenzione, ascoltare, differenziare, chiarire e comprendere un processo creativo fino alla sua risoluzione, cioè partendo dal primo spontaneo impulso creativo, fino alla decisione e al completamento di un progetto. Il metodo è centrato sull'utilizzo dell'improvvisazione che permette di sviluppare la spontaneità del movimento e la consapevolezza della reciproca relazione mente – corpo. Tale consapevolezza viene utilizzata come fulcro per un ulteriore processo che consente di aggiornare il potenziale creativo individuale o di gruppo, migliorando di conseguenza la qualità della vita delle persone e la loro relazione con gli altri.

---

<sup>93</sup> Cfr., Schilder P., *op. cit.*, p.52.

La premessa di fondo è che la creatività si trova alla base del benessere dell'individuo, della famiglia e della società. Attraverso la consapevolezza corpo – mente, infatti, una persona può diventare più ricettiva e presente a se stessa. Si sviluppa, così, nell'individuo una maggiore interazione che lo incoraggia ad essere più creativo, con se stesso e con l'ambiente.<sup>94</sup>

Il corpo e la mente sono indissolubilmente connessi, tanto che un blocco emotivo si può manifestare fisicamente come tensione muscolare, dolori, ecc., ed un trauma fisico può influire sulla nostra tranquillità psicologica.

La memoria somatica è molto antica e spesso sconosciuta alla nostra parte razionale. I momenti gioiosi e dolorosi sono registrati nel nostro corpo.

Il movimento creativo e l'espressione corporea superano l'idea di dualismo, di separazione dell'essere umano dove mente e corpo costituiscono due entità divise. Fino a non molto tempo fa, infatti, il nostro modo di relazionarci e di educare rifletteva questa logica disgiuntiva e la persona veniva privata di un senso di unità psicomotoria. Oggi grazie a cambiamenti culturali profondi e ad un'apertura alla filosofia orientale assistiamo al positivo recupero del corpo vissuto e al riconoscimento dello sviluppo psicomotorio nella crescita e nell'apprendimento.

Il linguaggio corporeo assume particolare importanza nel momento in cui il corpo ci aiuta a contattare noi stessi in profondità, a percepire le nostre emozioni, a leggere quelle dell'altro e a relazionarci in modo diretto e spontaneo.

Infatti, il linguaggio corporeo, che precede quello verbale più formale e strutturato, ha la caratteristica di mettere in contatto la persona con aspetti di sé molto profondi, che appartengono all'inconscio e per questo favoriscono l'accesso ad emozioni antiche.

È un linguaggio definito analogico, attraverso il quale i bambini comunicano ed esprimono appieno la propria dimensione psicofisica; è importante avere una conoscenza profonda di come è perché il bambino si esprime con il corpo, che si manifesta senza schermi, rappresentando con il motorio situazioni emozionali e reazioni ambientali che sono prodotte dal sistema neurologico. È fondamentale lasciare la possibilità al corpo del bambino di esprimersi liberamente e di comunicare; è con questo

---

<sup>94</sup> Cfr., García et al. *op. cit.*

sistema analogico che deve nascere un feed-back comunicativo tra il fanciullo ed il mondo.<sup>95</sup>

Il movimento creativo dà così voce a quelle parti che non sono in grado di esprimersi con la parola, aprendo la strada a nuovi modi di comunicare e quindi di percepire e di essere, servendosi del primo linguaggio con cui entriamo in contatto fin dai primi giorni di vita: quello corporeo. Un linguaggio universale, diretto, che permette di relazionarsi con spontaneità e di condividere qualcosa che va oltre il gesto e l'immagine, qualcosa che nasce dalla nostra anima che si trasforma in movimento, in una comune quanto personale creazione.

La prima infanzia è contrassegnata dalla diretta relazione con la vitalità del corpo e successivamente vengono acquisite nuove capacità indispensabili per lo sviluppo; si acquisisce la capacità di parlare, di pensare, di affrontare le esigenze crescenti dell'ambiente e tutto ciò ci separa dall'esperienza del corpo sentito.

I movimenti volontari si dissociano dai nostri impulsi profondi ed anche il nostro modo di percepire si trasforma, ed il nostro autentico modo di vibrare nell'incontro con il mondo rimane sullo sfondo. Questo incide profondamente su come percepiamo il corpo che consideriamo non più in maniera globale ma segmentata.<sup>96</sup>

Gli operatori che si avvalgono di tecniche di Movimento Creativo considerano la danza creativa come una danza in cui i movimenti si auto-generano e sono strettamente legati gli uni agli altri così da formare una danza. I vari tipi di movimento vengono usati in modo mirato, enfatizzando la qualità dei movimenti e le relazioni tra le persone.

Analizzando la metodologia didattica del Movimento Creativo del metodo Garcia – Plevin emerge una scansione dettagliata in quattro fasi che agevola l'analisi del processo creativo e che sono:

- preparazione;
- incubazione;
- illuminazione;
- autovalutazione.

La **preparazione** si esplicita attraverso un processo preventivo d'armonizzazione corpo/mente. Per avviare un processo creativo attraverso il movimento è basilare che i

---

<sup>95</sup> Cfr., Argyle M., *Il corpo ed il suo linguaggio*; in M. Sibilio, (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p.91.

<sup>96</sup> Cfr., Garcia et al. *op. cit.* p.27.

riscaldamenti, gli allungamenti e la sperimentazione di una varietà di *patterns* o sequenze motorie proseguano simmetricamente all'accrescimento di una coscienza ricettiva e aperta all'esperienza interiore.

Solo quando la coscienza è pronta e si sono ampliate le potenzialità corporee, è possibile raggiungere un'**esplorazione** più libera.

**Esplorazione** e **scoperta** rappresentano le modalità in cui si evidenzia l'**incubazione** della creatività attraverso il movimento. Ci si sente liberi di muoversi, di realizzare il gesto, senza la paura dei pregiudizi. È la caratteristica di questa fase.

L'**illuminazione** può manifestarsi in momenti diversi del processo creativo, ed esprime la coscienza d'unità tra l'intenzione e il movimento del sé.

L'**autovalutazione** si esplicita nel linguaggio del movimento attraverso momenti d'esecuzione o di performance. La rappresentazione di una forma per il proprio movimento espressivo si verifica attraverso la combinazione dei movimenti scoperti in precedenza e la ricorrente selezione di quelli più adatti alla propria intenzione espressiva.

Il graduale miglioramento dell'esecuzione può essere il momento finale della realizzazione; il grado di precisione dipenderà dall'età e dall'esperienza del soggetto impegnata nel processo del creare.

In tutto il processo si evidenziano due tipi di atteggiamento. Nella prima parte, le condizioni della creatività portano ad un discernimento e apertura interiore, nell'ultima parte, quella più importante, si realizza la nostra volontà di interpretare col gesto ciò che abbiamo scoperto. Senza la determinazione all'agire, la nostra creatività potrebbe non affiorare mai.<sup>97</sup>

Un processo creativo, quindi, è qualcosa di inafferrabile quando si cerca di descrivere le sue fasi e resta misterioso nelle sue parti essenziali, l'incubazione e l'illuminazione, le quali possono presentarsi in momenti svariati e con diversa importanza. Pensare in termini di fasi può comunque essere utile ed è qualcosa da tenere in considerazione nel programmare attività di promozione alla creatività. Infatti, sebbene non sembri possibile insegnare l'incubazione e l'illuminazione, è però possibile mettere i soggetti in situazioni che possono favorire il loro insorgere.

Tutto questo perché esiste un legame tra azione ed emozione, emozione e sensazioni corporee. A questo punto è importante definire il concetto di Sé.

---

<sup>97</sup> Cfr., García et al. *op. cit.* pp.94, 95, 96.

Il nostro corpo è predisposto già prima della nascita ad entrare in relazione dinamica con il mondo. Nella vitalità del corpo e nella sua tendenza a manifestarsi, entrando in relazione con l'ambiente, si innesca la spinta creativa.

L'immagine corporea costituisce la base della coscienza di sé o coscienza dell'io che indica sia la nozione che abbiamo di noi stessi come soggetti staccati e, nel contempo, socialmente collegati alla realtà esterna, sia la capacità di discriminazione fra la nostra identità e quella degli altri. La coscienza di sé e l'immagine corporea si fondano su un dinamismo interdipendente, che è anche il risultato della relazione dell'individuo con l'ambiente in cui vive.<sup>98</sup>

In generale, istintivamente elaboriamo le nostre esperienze in modo che ci portano ad attribuirle ad una qualche forma di organizzazione del tutto soggettiva, che comunemente chiamiamo il senso del sé. Anche se la natura del Sé potrà rimanere un concetto inaccessibile, di certo è un fenomeno che non possiamo ignorare, in quanto le nostre esperienze quotidiane, il rapporto con gli altri sono mediati da questa struttura psicologica mediante la quale organizziamo il nostro modo di essere e di relazionarci col mondo.

Il senso del Sé, nella forma che potrà assumere durante la crescita, influisce sullo sviluppo interpersonale. Il modo in cui un individuo sviluppa il Sé è essenziale per la costruzione delle interazioni sociali. La grave compromissione di quei sensi del Sé che guidano i nostri rapporti col mondo, può danneggiare il normale funzionamento sociale portando anche alla follia o a gravi *deficit* sociali.

Il sentire corporeo è spesso legato allo sviluppo del nostro senso del Sé in epoche molto precoci della crescita. La consapevolezza e la lettura accurata delle nostre sensazioni interne è importantissimo perché riguarda il nostro rapporto con noi stessi e con il nostro mondo interpersonale. Quando parliamo di sensazioni, ci riferiamo a tutto ciò che attiene agli organi di senso: cioè agli effetti che gli stimoli esterni hanno su di noi attraverso le funzioni degli organi percettivi. Questa esperienza del corpo in relazione con l'ambiente gli consente di costruire degli schemi che funzionano come strutture interiori e permettono al bambino l'elaborazione definitiva della propria immagine corporea e, quindi, del proprio io.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Cfr., Giugni G., *op.cit.*, p.16.

<sup>99</sup> Cfr., Coste J. C., *op.cit.*, p. 14.

Un bambino piccolo capisce molto prima le comunicazioni verbali e risponde agli stimoli visivi se coglie la sottigliezza delle attenzioni della madre nei suoi gesti di accoglienza e contenimento.

Questi primi ricordi sono cinestesici, dato che il sistema nervoso non è ancora sviluppato per decodificare il linguaggio. Le prime forme di interazione che il neonato esperisce con la madre sono connotate da un intenso e variegato insieme di scambi comunicativi. I contatti corporei e la distanza che intercorre tra piccolo e madre costituiscono rinforzi sociali che, fin dalla nascita, modellano il comportamento.

Alcuni fra i principali stimoli discriminativi prodotti dalla madre (prossimità, attenzione e affetto elargito) risulteranno di grande importanza per il resto della vita.<sup>100</sup>

Prima di diventare rappresentazione e parola, il bisogno e la mancanza si esprimono sotto forma di sensazione corporea senza nome.

Attraverso le sensazioni cinestesiche, soprattutto l'essere cullati e manipolati della madre, emergono l'immagine del corpo, il senso di sé e la struttura mentale.

Il sentire corporeo è un fatto dinamico, poiché le sensazioni interne cambiano continuamente. Questo cambiare continuo è il movimento stesso della vita.

Un buon rapporto col proprio corpo, con le sensazioni e i vissuti permettono di percepire un senso di integrità, interezza del proprio corpo, percezione del proprio spazio e del volume, col senso di esistere, permanere e avere una continuità nel cambiamento.

Intorno agli anni 40, Trudi Schoop<sup>101</sup> e Marian Chace<sup>102</sup>, durante la loro esperienza di danzatrici, portarono la loro attenzione all'aspetto terapeutico della danza, riconoscendo l'importanza di basare l'insegnamento tecnico della danza sui bisogni individuali. Insieme a medici, psicologi e psichiatri, si dedicarono ad aiutare persone affette da

---

<sup>100</sup> Cfr., Cozzolino M., (2007). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Carlo Amore Edizioni, p.104.

<sup>101</sup> **Trudi Schoop** (1904, Switzerland – July 14, 1999, Van Nuys, California) was a comedic dancer who pioneered the treatment of mental illness with dance therapy.

<sup>102</sup> **Marian Chace** (31 October 1896 – 19 July 1970) è una dei fondatori della moderna danza terapia. Ha studiato danza moderna e coreografia con Ted Shawn e Ruth St. Denis alla Denishawn School of Dance. Insegnando a Washington D.C. ha notato che I suoi studenti si interessavano molto più alle espressioni dell'emozione che alla tecnica della danza e quindi iniziò a dedicarsi anch'ella a questi aspetti durante il lavoro nelle sue classi.

disturbi psichici, entrambe dando molta importanza all'approccio quasi esclusivamente artistico, portando grande attenzione alla postura, alle tensioni corporee, all'uso dello spazio e del ritmo.

La stessa Shoop affermava: "*La danza si rivolge alla parte ancora sana della natura umana, presente in ogni essere, per quanto malato e confuso sia*".

Il fatto che furono proprio delle danzatrici a mettere nuovamente in luce l'aspetto catartico e liberatorio della danza, vedendo in essa un potente mezzo di espressione per chi non è in grado di comunicare mediante il linguaggio verbale, spiega in parte il perché gli operatori in danza – movimento - terapia sono per lo più allievi o professionisti provenienti dal mondo della danza.

Terapia è un termine che deriva dal tedesco *Therapie*, e ancor prima dal greco *Therapeia* che significa "*cure, servizi, assistenza*" e di conseguenza, "*terapeutica*" è l'insieme di azioni e pratiche destinate a trattare e guarire malattie.

Il termine terapia ha avuto un'importante evoluzione negli ultimi anni. Se fino a qualche tempo fa era definita come un trattamento medico, oggi, nel linguaggio corrente, ha anche il significato di tecnica di sviluppo personale, quindi si basa su una concezione positiva della salute, facendo, al contempo, appello a nuovi criteri come la creatività, lo sviluppo personale, la comunicazione.

L'aggettivo "*Terapeutico*" designa anche un processo di trasformazione e la danza stessa essendo energia vitale è terapeutica.

L'arte è simbolizzazione e quindi quando, ad esempio, un paziente fa passare la sua rabbia nel disegno, attraverso il tratto e il colore, rinuncia all'espressione motrice reale della sua emozione, per darle, appunto, una forma.

A favorire i processi di simbolizzazione pare sia il particolare stato di coscienza indotto dall'attività artistica, una sorta di sospensione della sfera del controllo, della razionalità e della logica. L'attività creativa è, difatti, collegata all'emisfero cerebrale destro, l'emisfero del linguaggio non verbale, dell'intuizione, dell'immaginazione, delle metafore, dei doppi sensi, della musica.<sup>103</sup>

Il principio della danza – movimento - terapia è nel riconoscimento della forte relazione tra azione ed emozione e di conseguenza compito del terapeuta è quello di osservare i

---

<sup>103</sup> Muret M. (1991). *op. cit.*

pazienti ed aiutarli a rendere migliore il loro rapporto tra sfera fisica e quella psico - emotiva.

Nella danza – movimento – terapia le risposte di movimento che derivano dall'inconscio possono stimolare il richiamo associativo e quindi la riattivazione di fenomeni primari.

Il danza – terapeuta, dunque, può collaborare alla ricerca delle qualità e delle esperienze motorie che risultano essere utili per uno sviluppo sano e creativo della personalità.

Claire Schmais tratteggia la *dance movement therapy* come “*una forma di psicoterapia in cui il terapeuta utilizza l'interazione attraverso il movimento come mezzo primario per raggiungere scopi terapeutici*”.<sup>104</sup>

L'autrice espone gli assunti basilari che concernono la *dance therapy*:

1. il movimento riflette la personalità;
2. la relazione che si stabilisce tra terapeuta e paziente attraverso il movimento rende possibili dei cambiamenti a livello del comportamento;
3. i cambiamenti significativi che avvengono a livello del movimento influenzano il funzionamento totale dell'individuo<sup>105</sup>.

La danza – movimento – terapia può, dunque, essere considerata come un processo evolutivo che, muovendo dal livello di sviluppo fisico – psichico in cui si trova un individuo in un preciso momento, gli procura esperienze che incoraggiano la crescita e l'estensione del Sé.

La danza, in sintesi, come direbbe Maria Fux<sup>106</sup>, è un percorso che si fa insieme, perché “*Io non faccio terapia, la terapia si fa ... Sono un ponte e un appoggio per l'altro... non sono una professoressa, sono un'artista, uso la mia arte, il mio corpo, tutta me stessa per capirmi meglio e approfondire i miei rapporti con gli altri... continuo a trasformare la possibilità di dare e di creare... sono maturata nell'incessante ricerca di poter dare agli altri, con estrema semplicità, la possibilità di crescere*”.

---

<sup>104</sup> Schmais C., (1974). *Dance Therapy in Prospective, Focus on dance VII*, part I, pp 7,12.

<sup>105</sup> AA. VV. (1999). *Tra il Corpo e l'Io. L'Arte e la Danza-Movimento Terapia ad orientamento psicodinamico*. Bologna: Pitagora Editrice.

<sup>106</sup> **Maria Fux**, coreografa e danzaterapeuta argentina di grande esperienza artistica e pedagogica, svolge da quaranta anni il lavoro di formazione alla danzaterapia in vari paesi dell'America e dell'Europa, nei quali è ampiamente praticato il suo metodo per il recupero psicofisico attraverso il movimento creativo in diverse situazioni di handicap.

La stessa Fux afferma *"devo ringraziare la vita: nonostante mi abbia sempre sottoposta ad una costante e difficile lotta, tuttavia mi ha introdotta nel meraviglioso mondo della danza che è, in essenza, l'incontro di un essere con gli altri"*<sup>107</sup>.

*"Quando la danza diventa per la persona un qualcosa per stare meglio, allora lì vi è unità, amore e non tecnica. È importante risvegliare nell'altro la capacità di amare se stesso, la vita.... di creare le condizioni adatte a far sì che possa liberarsi quell'impulso alla guarigione"*.

È considerevole l'esperienza, e moltissimo l'intuizione, la sensibilità, la capacità di ascoltare l'altro da dentro, di entrare in risonanza somatica, empatica, perché noi siamo in grado di provare nel nostro corpo le emozioni, le sensazioni dell'altro, siamo in grado di fare esperienza dell'altro, di *sentirci nella sua pelle*; il nostro sistema nervoso è già programmato per questo, a patto che tra noi e l'altro non collochiamo i pregiudizi che sono frutto della risposta alla nostra storia individuale.

Tutto questo però implica un funzione di autoconoscenza, un continuo impegno su noi stessi, perché non possiamo entrare in rapporto empatico con l'altro se non siamo capaci di avere un contatto autentico con noi stessi, non trascurando che il nostro ruolo è essere artisti ma anche terapeuti<sup>108</sup>.

La danza – movimento – terapia, dunque, può configurarsi come attività capace di rivolgersi direttamente alla sfera dei processi primari dell'individuo, facendo leva sulle facoltà artistiche e creative, attribuendo anche una posizione privilegiata all'aspetto analogico, un'analogia che parla il linguaggio della totalità, arriva dove la razionalità non può, favorendo il crearsi di un'esperienza *esterna* molto simile a quella che la persona vive interiormente. E' anche sfiorando i tasti dell'analogia che la danza può farsi terapia.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Fux M., (1999). Frammenti di vita nella danza terapia. Pisa: Del Cerro Edizioni.

<sup>108</sup> Cfr., Fux M. (1999). *op. cit.*

<sup>109</sup> Ivi.

# CAPITOLO III

## MOVIMENTO CREATIVO E DIMENSIONE FORMATIVA DELLA DANZA EDUCATIVA

### III.1 Elementi di richiamo alla danza educativa nella pedagogia

La riflessione pedagogica sulla dimensione umana della persona ha accompagnato la storia dell'umanità, evolvendosi nelle diverse civiltà e nei differenti popoli, ma solo di recente gli studi nel campo delle neuroscienze hanno contribuito a restituire al corpo una dignità educativa, facendo luce sui meccanismi dell'apprendimento<sup>110</sup>.

Volendo soffermarsi sulle ricerche di alcuni studiosi che hanno fortemente condizionato l'idea del corpo e dei suoi rapporti con la mente nei processi di apprendimento, non è possibile non soffermarsi sul contributo di **Sigmund Freud**<sup>111</sup> che già sosteneva l'identità tra l'io e l'io corporale e sul contributo di **Jean Piaget**<sup>112</sup> che, attraverso i suoi studi sull'età evolutiva e le sue teorie sullo sviluppo psicomotorio del fanciullo ha chiarito il ruolo della dimensione motoria nei processi di apprendimento.

Nella sua descrizione dello sviluppo della conoscenza, Piaget afferma la funzione propedeutica del motorio come substrato di funzioni più complesse del pensiero, rappresentando, con le sue forme la base del sistema simbolico.

Il corpo è protagonista di operazioni che consentono già intorno ai sette anni le operazioni concrete.

L'introduzione dei termini “*vissuto*”, “*percepito*” e “*rappresentato*”, indicano la valenza precognitiva e cognitiva del corpo, configurando la definizione di cognitivo in una

---

<sup>110</sup> Sibilio M., (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Esselibri S.p.A.

<sup>111</sup> **Sigmund Schlomo Freud** detto Sigmund (Freiberg,1856 – Londra,1939) è stato un neurologo e psicoanalista austriaco, fondatore della psicoanalisi, una delle principali correnti della moderna psicologia.

<sup>112</sup> **Jean Piaget** (Neuchâtel, 1896 – Ginevra,1980) è stato uno psicologo e pedagogista svizzero. È considerato il fondatore dell'epistemologia genetica, ovvero dello studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi legati alla costruzione della conoscenza nel corso dello sviluppo.

dimensione dinamica ed evolutiva, ampliando le forme intelligenti dell'attività umana<sup>113</sup>.

Gli studi di Piaget hanno posto le basi della moderna psicomotricità, intesa come approccio sistemico ai meccanismi di abilitazione, apprendimento, comunicazione e sviluppo della persona che ha visto nascere in Francia i suoi più grandi ricercatori, tra i quali **Pierre Vayer**<sup>114</sup> e **Jean Le Boulch**,<sup>115</sup> i quali hanno rilanciato la dimensione educativa e formativa della psicomotricità.<sup>116</sup>

Se Le Boulch evidenzia il forte nesso tra i comportamenti del corpo e l'emotività ed analizza l'evoluzione della corporeità nelle fasi cronologiche dell'emotività, della iperattività e della rappresentazione, Vayer si soffermerà sulla gradualità degli apprendimenti motori e sul loro ruolo propedeutico ad altri apprendimenti.

Le teorie di Gardner aprono, invece, nuove prospettive "biologiche e interculturali", ponendo l'accento sui rapporti tra corpo e attività intelligenti e collocando l'intelligenza corporeo-cinestesica allo stesso livello delle altre intelligenze, rivalutando addirittura la prospettiva di esperienze di apprendimento fondate su di un substrato motorio.

La svolta nella moderna psicomotricità avviene per opera di Aucouturier<sup>117</sup> e Lapierre<sup>118</sup>, che partendo dalle acquisizioni di Wallon e Piaget, mettono a punto una metodologia

---

<sup>113</sup> Cfr., Sibilio M., (2002). *op. cit.*, p. 31.

<sup>114</sup> **Pierre Vayer**, laureato in Lettere e Scienze umane, docente di Psicologia e di Scienze dell'Educazione, attualmente Direttore della ricerca presso l'Istituto Piaget di Lisbona. Sostiene un'azione educativa e un contesto formativo concepiti in funzione del bambino e rapportati all'età e ai bisogni tipici di quella età "bisogna dunque andare oltre la nozione di educazione psicomotoria, quale tecnica di rieducazione, per pensare ai problemi posti dall'educazione del bambino piccolo in maniera globale, il che necessariamente conduce all'integrazione dell'educazione dell'Io corporeo in un contesto educativo pensato in funzione del bambino, cioè della sua età e delle sue necessità.

<sup>115</sup> **Jean Le Boulch** (1924-2001) laureato in medicina, con specializzazione in psicologia e riabilitazione funzionale, si è interessato dello studio dei fattori della valenza motoria. Fu uno dei fondatori della moderna psicomotricità, che ha come obiettivo la formazione di base di ogni bambino e lo sviluppo della sua affettività.

<sup>116</sup> Cfr., M. Sibilio, (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p.33.

<sup>117</sup> **Bernard Aucouturier**, professore di educazione fisica specializzata, direttore del centro di Educazione fisica specializzata di Tours. Professore presso il centro Regionale di Formazione degli Insegnanti per l'adattamento e l'integrazione scolastica di Tours. La iniziale concezione psicomotoria di questo autore parte da un corpo organico e meccanico composto di ossa, muscoli, leve ossee, al quale si chiede soltanto un funzionamento corretto e un rendimento fisico ottimale ma, lavorando nel campo

che evidenzia un nuovo aspetto del movimento, una sua dimensione simbolica, che scava negli strati più profondi del soggetto, connettendosi profondamente al piano affettivo-relazionale.

Intanto, gli studi sulla psicomotricità si arricchiscono di ulteriori contributi scaturiti dalla psicoanalisi di Winnicott, Dolto, Klein e dagli studi effettuati sulla comunicazione non verbale, fino a giungere ad una fase del corpo emozionale e, cioè, un corpo capace di esprimere significati, di produrre segni e di agire.

Si fa, dunque, strada il concetto di *corporeo*, e cioè la dimensione naturale del soggetto in continuo divenire, dove germina il linguaggio nelle sue diverse forme.

A tal proposito la danza, quale disciplina formativa ed educativa, incentrata sul corpo, può essere considerata come una struttura articolata di corporeità espressiva capace di dar forma, rinnovare e mutare quanto è stato percepito ed esperito attraverso un uso anche strumentale del movimento.

Essa, prendendo le distanze da una visione educativa della corporeità ad orientamento fisico-motorio, quindi esecutiva e addestrativa, può contribuire al riavvicinamento fra corpo e pensiero, aprendosi ad una dimensione artistica ed espressiva del corpo.<sup>119</sup>

Una pedagogia che scelga il corpo come parametro di confronto con cui compararsi, si trova inevitabilmente a riflettere sul fatto che questo “*oggetto*” non si presta al pari di altri ad essere separato, osservato, messo a distanza da chi guarda. Non possiamo indagarlo a prescindere da noi stessi, perché lo abitiamo e, al tempo stesso, abitano in lui moti fisici di sangue, ossa, organi, che non si esauriscono nella loro descrizione fisiologica ma creano rimandi e intrecci con la nostra esperienza emozionale e psichica. Qualunque progetto formativo, entro quest’ottica, non può eludere il confronto con risorse e vincoli della complessità fisica. Spessore senza il quale non posso apparire all’altro, né l’altro a me; sguardo non ignorabile, il corpo propone una modalità conoscitiva che non è oggettivante come quella dell’intelletto, la quale possiede le cose

---

riabilitativo si rese conto che la meccanica umana aveva anche altre dimensioni, se non altro quella neuromotoria.

<sup>118</sup> **Andrè Lapierre**, insegna Kinesiterapie a Parigi dal 1946. Da quindici anni lavora con i bambini in un Centro di Rieducazione Fisica e pratica la vertebroterapia. La sua esperienza lo conduce a mettere in discussione il suo orientamento meccanicistico e ad attribuire un’importanza sempre maggiore alla qualità della relazione, correlando il vissuto sensoriale e affettivo con i primi apprendimenti percettivi e cognitivi.

<sup>119</sup> Zagatti F., (2009). *La danza educativa*. Bologna: Mousikè-Progetti educativi. p.23-26.

distanziandosele, opera un salto, costruisce protendendosi a un mondo che non abbraccia né possiede, ma verso cui non cessa di dirigersi e progettarsi.<sup>120</sup>

In questo senso il corpo è portatore di un sapere che ha in sé il potere di oltrepassare gli schemi mentali, è la messa in gioco di sé attraverso i sensi, l'apertura e il percorrere canali oltre la parola, l'idea già codificata, le categorie mentali a cui si è soliti riferirsi. È essere consapevole che muoversi, camminare, danzare, non sono mai solo e soltanto spostamenti fisici, ma possibilità mentali di costruzioni di senso, nuovo conferimento di significato. Il movimento non è mai unicamente moto esterno od esteriore.

Lungo questo sentiero, l'incontro si lega ad un concetto di estrema rilevanza dal punto di vista di ogni relazione: l'*entropatia*.<sup>121</sup> Entro i suoi confini il riconoscimento dell'altro avviene attraverso il riconoscimento del suo corpo, la somiglianza tra le nostre dimensioni corporee pur nella presa di coscienza della relativa prospettiva, la relatività dello sguardo. Ogni tentativo di comprensione dell'altro dà origine a nuove associazioni e possibilità di comprensione che a loro volta dischiudono sguardi nuovi su ciò che di se stessi si può capire. Questo movimento entropatico si avvale del tratto del cerchio senza mai chiudersi in esso e la costruzione di significati che contribuisce al conoscere è dentro questa trama di confronti che si apre oltre ciascuno come legame simbolico e reale di ogni parte con le altre. Se l'incontro è incontro di corpi, l'incontro è incontro di corpi in relazione.

A livello pedagogico questo si esplica in un orientamento che non separa attività formativa e relazione, bensì persegue l'obiettivo di un loro intreccio descritto come comune conquista continua, costante rimodellamento.<sup>122</sup> L'incontrare appartiene alla corporeità, perché ciascun corpo è la memoria di un itinerario percorso e possibile, è il diario che raccoglie i libri letti e i luoghi da cui ci siamo lasciati affascinare. Conseguentemente, è racconto di sé, autobiografia, opinione riflessa oltre la dimensione dell'intelletto. In ciascuna pelle è dunque espresso il legame con ciò che è stato e l'opportunità di agire, relazionarsi, interagire con, la possibilità di intervenire su quanto

---

<sup>120</sup> Cfr., Galimberti U., (1987). *“Il corpo”*. Milano: Feltrinelli. p. 65

<sup>121</sup> L'*entropatia* come riconoscimento della vita psichica dell'altro tramite la corporeità, e l'orientamento entropatico come senso centrale di ogni relazione formativa ed educativa; in De Monticelli R., (1998). *“La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia”*. Milano: Guerini e Associati.

<sup>122</sup> Cfr., Bottero E., *“Sapere del corpo e prospettive didattiche”*, (2002). in Balduzzi L., (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia. p. 7.

non è ancora accaduto. Questo collocarsi del corpo al crocevia tra passato e futuro, entro uno spazio, nell'incontro con l'altro, ci parla di un dare, prendere, modificare forma che è proprio del *congegno formativo*. Punto di incontro tra tempo e dimensione geografica, ci ricorda che è un processo temporale quello che ci conduce a crescere: il rapporto educativo come rapporto di reciprocità e incontro tra alterità, si esprime sempre a partire da uno spazio, un tempo, un essere corpo collocandosi nella storia.<sup>123</sup>

Il nostro stesso processo di identificazione identitaria passa da un sistema di delimitazioni significative, che costruiscono gradualmente l'identità come guida e che sono strettamente legate ai confini corporei. Il corpo nel suo insieme o anche solo una delle sue parti, muovendosi, definisce un movimento. L'idea di movimento è quella che Merleau Ponty definisce **movimento astratto**, inteso come macrocategoria da contrapporre a quella del **movimento concreto**. Secondo quest'analisi il corpo può muoversi svolgendo specifiche e concrete funzioni, come camminare, spostare un oggetto, afferrare qualcosa, rapportandosi direttamente e concretamente al mondo fenomenologico, oppure svolgere funzioni evocative e proiettive che si sostanziano in presenza, ma anche in assenza di compiti specifici, come giocare, esprimersi coi gesti, danzare. In questo modo il corpo diventa quella macchina strana che faccio funzionare per diletto. Il movimento concreto si traduce nell'essere, mentre il movimento astratto nel possibile o nel non essere.<sup>124</sup>

Con questa visione, si può considerare la danza come arte educativa, che si realizza nella sua struttura articolata di corporeità espressiva capace di dar forma, rinnovare e mutare quanto è stato percepito ed esperito attraverso un uso anche strumentale del movimento. La forza equivoca dell'arte può diventare uno spazio educativo di estrema significatività. Essa infatti si costruisce proprio in forza di una molteplicità possibile di significare, fondandosi su simboli che aprono inevitabilmente la via all'interpretazione. Muove il soggetto a interrogarsi sul possibile e rimanda e collega alle storie personali, a quanto di noi troviamo o non troviamo in essa, a simboli del passato collettivo capaci di collegarci alla memoria ancestrale legata all'antico. Si alimenta di ciò che è confine tra corpo e mente, dell'intuizione che è ponte nuovo.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> Cfr., Isidori E., (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*". Roma: Anicia, p.19.

<sup>124</sup> Cfr., Merleau Ponty M., (1965). *La fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore, p.166.

<sup>125</sup> Cfr., Dollari M., (1995). *A regola d'arte*. Milano: La Nuova Italia, p.18.

L'arte è aperta a un possibile che può mettere molto in gioco chi la pratica. Una sola opera letteraria nasconde un infinito, complesso mondo culturale che interconnette vite, scienza, storia, spiritualità, etica. Confrontarsi con i punti di vista dei racconti, la difesa che ciascun personaggio fa di sé in un romanzo, al di là della sua prevalente connotazione, il potersi immedesimare in situazioni mai pensate per noi è una ricchezza che diventa scoperta di sé. Il confronto con l'arte narrativa del teatro, il dipanarsi di scene su pellicola, la lettura in volume, la sperimentazione di sé entro i confini di uno spazio scenico, estendono lo sguardo sugli incroci complessi che investono soggetto e collettività. Mi propongono una realtà in cui è credibile immedesimarsi, osservare i giorni con l'occhio di personaggi lontani o prossimi, scoprirne le sfaccettature molteplici, il bianco e il nero dell'esistere, le verità doppie, le identità mai concluse o complete. Si legge, vive, in risonanza, quanto le condizioni, le contingenze possano trasformare le persone messe di fronte alla forza senza compromessi di certe situazioni. Quanto alcune punte di esistenza possano trasformare in eroi, folli o vili. Quanto non ci sia mai definizione compiuta per un soggetto, mai possibile riduzione di esso a una parte del suo passato, a quella che codifichiamo come sua parte peggiore. È l'esperienza coinvolgente e significativa che interfaccia continuamente *Homo sapiens* e *Homo demens* e appartiene all'arte in quanto vita. In una prospettiva che vede il percorso formativo come imparare a vivere e a trasformare la conoscenza in sapienza, si sottolinea come cinema, teatro, letteratura possano andare a costruire una scuola che è scuola della scoperta di sé, in cui il soggetto riconosce la sua vita personale attraverso quella dei personaggi. È nel romanzo, nel film, nel poema che l'esistenza manifesta la sua miseria e la sua tragica grandezza, con il rischio dello scacco, dell'errore, della follia. È nella morte dei nostri eroi che facciamo le nostre prime esperienze della morte. È dunque nella letteratura che l'insegnamento sulla condizione umana può prendere forma vivente e attiva per illuminare ciascuno sulla propria vita; un romanzo, un quadro, uno spettacolo, di personaggi multipli è una carta interessante che conduce e orienta alla comprensione di un soggetto umano variamente sfaccettato, non passando necessariamente dal ragionato dibattito, ma da una via che è conoscenza per analogia e intuito. È forte l'implicazione pedagogica di quanto detto, considerando che molti percorsi educativi si fondano ampiamente sull'uso di segni codificati piuttosto che articolare vie simboliche, che mettano realmente in campo uno spirito critico e

creativo.<sup>126</sup> In particolare la danza, rispetto alle altre arti, possiede la capacità di unire e conciliare lo sviluppo motorio con quello espressivo ed emozionale, il corpo è conduttore del messaggio artistico e diviene al tempo stesso strumento e oggetto del suo stesso agire. Proprio quest'esperienza artistico – espressiva acquista nell'educazione finalità formativa, non in quanto rappresentazione esteriormente formalizzata, ma in virtù dell'enfasi percettiva che viene data all'esperienza soggettiva, emozionale ed estetica di ciò che viene rappresentato. Tutto ciò implica nella didattica la realizzazione di un percorso di acquisizione artistico – estetico, e non come cammino disciplinare finalizzato al raggiungimento di particolari capacità tecniche. Partendo dall'analisi e studio della musica e dello spazio circostante, ascoltando le nostre emozioni e sensazioni, possiamo dar vita ad infinite espressioni del nostro corpo che non sono finalizzate alla pura funzionalità motoria. Possiamo dire che tutti quei movimenti, che fanno parte dell'attività naturale di tanta educazione motoria, possono essere rielaborati e liberamente uniti all'interno di un sistema di segni che ha la capacità di auto rinnovarsi. Nella danza non è il gesto singolo a descrivere un segnale, ma il ruolo e la funzione ad esso assegnati all'interno di un insieme di movenze a generarne il significato.<sup>127</sup>

L'azione educativa si connota, così, come incontro non generico né astratto, ma concretamente caratterizzato dai racconti dei nostri volti, dei nostri sguardi e gesti, come una particolare situazione comunicativa tra corpi. Quello che porto è un corpo che racconta, narra il riso ed il pianto, che io sia piccolo o adulto, parla nella misura in cui porta scritta in sé la storia formativa personale. Il corpo ricorda e le sue parole sono i fatti che l'esistenza gli ha proposto come un disegno che muta ma non si cancella. Ricorda la nostra presenza reale nella vita.<sup>128</sup> Ed è forse questo uno degli aspetti da coltivare all'interno dei percorsi formativi che si confrontano con la dimensione della fisicità: dare spazio alla narrazione di sé, in cui pensieri e mani abbiano cittadinanza, non per ricostruire verità statiche ma per condurre verso il l'intimo del nostro ricordo, guardando al soggetto come centro e responsabilità vissuta nei confronti della conoscenza.

---

<sup>126</sup>Cfr., Bertolini P., (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Milano: La Nuova Italia, p.23.

<sup>127</sup>Cfr., Zagatti F., *op .cit.*, p.28.

<sup>128</sup> Cfr., Octavi Fullati Genis, (2002). *Le parole del corpo*. Roma: Anicia, p.17.

### **III.2 La dimensione formativa della danza educativa**

L'uomo fin dall'antichità ha progressivamente utilizzato le forme del movimento per dominare l'ambiente, anche costruendo oggetti finalizzati al miglioramento della qualità della vita. L'uso intenzionale del gesto motorio ha contribuito quindi alla capacità di crescita di alcuni popoli; in particolare sviluppando abilità e destrezza sono nate forme di addestramento militare, pratiche artigianali per la costruzione e l'uso di utensili, attività religiose a carattere espressivo, "danze" e giochi finalizzati a tramandare i valori identificativi di quel popolo.

La danza, in particolare, è una manifestazione artistico-performativa presente nella storia e nella cultura di ogni popolo e accompagna la sua evoluzione culturale; in questo senso può essere considerata come un linguaggio universale che non conosce confini e che nasce istintivamente per poi assumere significati e connotazioni diverse.

Il linguaggio corporeo che è la reale impalcatura della danza, precede quello verbale più formale e strutturato ed ha la caratteristica di mettere in contatto la persona che si avvicina a questa esperienza artistico-performativa di approdare a dimensioni cinesico - percettive molto profonde, che appartengono all'inconscio e per questo favoriscono l'accesso ad emozioni antiche. La danza consente, quindi, di entrare in contatto con le emozioni e con il fascino, che accompagna la sua pratica e che caratterizza la sua identità culturale ed estetica, è in grado di rappresentare artisticamente un corpo che si muove in sintonia con la musica. Questa originale forma artistico-espressiva assolve un notevole ruolo formativo per il suo stretto legame con la vita, per la stretta relazione che richiede tra la dimensione psichica e quella fisica, per il potenziale di espressione personale e di controllo che richiede; inoltre la sua capacità comunicativa, di presa di coscienza dell'altro e della collettività ne fanno una speciale esperienza formativa.

Con questa visione, si può considerare la danza nella scuola come la struttura formativa articolata e complessa di una corporeità espressiva capace di dar forma, rinnovare e mutare quanto è stato percepito ed esperito attraverso un uso anche strumentale del movimento.

La danza restituisce dignità ad una dimensione riduttiva del corporeo che ha radici profonde nel pensiero occidentale, contaminando per un lungo periodo anche l'istituzione scolastica che per un lunghissimo periodo ha considerato ogni attività di movimento all'interno della scuola secondo un rigido dualismo mente-corpo che in

qualche caso è stato tradotto in una vera contrapposizione. L'attività motoria in questa visione ha corrisposto alla ginnastica, emarginando la dimensione educativa nell'esperienza formativa realizzata nella scuola attraverso il movimento; nello stesso tempo il termine ginnastica, movimento, sport si è culturalmente e riduttivamente distinto in ambito scolastico dal pensiero riflessivo e razionale: corpo da addestrare in palestra, mente da educare in classe. Solo negli ultimi decenni si è proclamata a gran voce l'unitarietà e la complessità olistica del soggetto che apprende e si è sottolineato l'inestricabile legame fra esperienza motoria e pensiero cognitivo.

La dicotomia azione-cognizione che ha caratterizzato per lungo periodo la scuola non ha completamente esaurito i suoi effetti in ambito didattico, in quanto ancora oggi è forte la tendenza nel valorizzare il pensiero astratto come una dimensione autonoma e distinta dall'esperienza. In questo senso molti percorsi formativi scolastici non hanno saputo sempre valorizzare attività finalizzate allo sviluppo del pensiero divergente e si è posta quindi l'attenzione, in molti casi, sull'intelligenza logico-matematica, sempre più a discapito dell'immaginazione e della creatività.

In tale contesto la danza si configura come una delle attività educative capaci di riannodare il legame didattica-movimento-creatività, arricchendo una visione educativa della corporeità ad orientamento esclusivamente fisico-motorio attraverso lo sviluppo di una dimensione artistica ed espressiva del corpo.

In questa prospettiva educativa il nuovo contesto dell'autonomia, richiedendo ad ogni istituto di assumersi la responsabilità di dotarsi di un proprio piano dell'offerta formativa, consente di realizzare il superamento di una programmazione rigida in favore di un'identità progettuale che si apre ed accoglie quadri disciplinari di più ampio respiro, di tipo motorio-artistico-espressivo come la danza.

In Italia, già da tempo, si mette in risalto l'importanza e l'utilizzo nella scuola dell'educazione ai linguaggi delle arti e dello spettacolo, come il teatro, la danza, la musica, e il cinema. In particolare, la danza rappresenta un importante strumento di formazione ed educazione della persona in quanto forma espressiva del movimento fin dai primissimi anni di vita.

La Danza Educativa rappresenta pertanto un'originale e stimolante alternativa per diversificare ed arricchire le attività indicate dai programmi di attività motoria previsti dagli ordinamenti ministeriali. Conoscere la danza rappresenta per i bambini un'importante occasione di crescita corporea ed emotiva, in quanto attraverso essa

l'allievo impara a conoscere il proprio corpo e ad usare il movimento come mezzo di comunicazione con gli altri, a scoprire che la tipologia e la qualità del movimento è legata alle emozioni e alle sensazioni che è capace di suscitare ed è strettamente collegata allo spazio usato, alla musica, al ritmo, e al gruppo. La danza permette quindi di sviluppare un movimento in forma creativa, dando la possibilità di esternare un'espressione cosciente di ciò che si rappresenta e si anima in ognuno, risvegliando una molteplicità di nuove esperienze sensoriali, di immaginazione e di pensiero, andando così ad arricchire il proprio patrimonio personale.

Nel movimento proprio dell'esperienza artistico-espressiva della danza educare corrisponde ad un'espressione autentica della nostra creatività e significa quindi accrescere la capacità di gestire il corpo. In questa prospettiva metodologica, la danza può essere definita come l'arte di usare e organizzare il movimento per esprimersi, comunicare e inventare. In questo senso imparare a danzare non va perciò considerato esclusivamente un problema di esecuzione di passi e abilità fisiche, ma va inteso come un prezioso strumento di formazione della persona e dell'individuo.

La Danza Educativa si rivela quindi particolarmente applicabile al contesto scolastico, in quanto si pone in una prospettiva esperienziale e non esecutiva della materia: non insegna, cioè, a fare le cose in un modo ben preciso, ma ad identificarle secondo principi comuni. Un adeguato lavoro sul corpo con un marcato interesse dato alla creatività e all'espressività può rendere gli allievi più consapevoli dei propri movimenti, lasciando nel contempo la possibilità di esprimersi liberamente e di comunicare, per realizzare un feed-back tra il fanciullo ed il mondo.

La danza viene definita, in relazione alla sua marcata dimensione dinamica ed espressiva, come la più alta ed armonica configurazione del movimento umano, che ha per obiettivo la creazione di immagini a loro volta emergenti da un'immagine dominante: quella dell'uomo nella sua individualità e nella sua interezza, confermando inoltre la funzione determinante del potenziale corporeo-chinestesico nelle origini della comunicazione.

Le origini della danza non possono infatti non considerare che l'uomo nel corso della sua evoluzione, muovendosi, ha provato piacere e questo piacere è divenuto sempre più

raffinato – attraverso la percezione estetica – mutando completamente la sensibilità e fornendo un’attitudine superiore al piacere attraverso la dimensione chinestesica<sup>129</sup>.

La danza, scrive Susanne K. Langer,<sup>130</sup> è “*una apparizione di forze attive, un’immagine dinamica*”, infatti osservando le sue diverse manifestazioni non si vede ciò che ci sta materialmente davanti, persone che corrono tutte intorno o girano su se stesse, si vede un gioco di forze in azione reciproca, che esistono solo per la percezione .

La danza in questo senso è simbolo dell’atto di vivere, perché aiuta ad esprimere con la massima intensità il rapporto con la natura e con la società e manifesta il bisogno di integrazione con l’assoluto. La danza infatti aiuta l’uomo ad identificarsi al movimento ritmico di tutto ciò che abita sia in lui sia nelle forze della natura per capitalizzarne gli effetti benefici; la pratica della danza è quindi una esperienza personale e collettiva capace di trasformare i ritmi della natura ed i ritmi biologici in ritmi volontari, umanizzando la natura e acquisendo la consapevolezza di interagire con essa e utilizzare alcuni dei suoi principi regolativi; inoltre l’attività connessa alla danza è potenzialmente capace di realizzare le condizioni per costruire il gruppo superando l’individualismo ed esprimendo la coesione e il potere trascendente della comunità. I movimenti della danza, secondo Von Laban, hanno un significato al di là dell’immediato. “*Pensare per movimenti e non per parole o per mimi, significa andare al di là della realtà già esistente e scorgere una realtà che sta per nascere, per decidersi e poi per costituirsi nel cuore dell’uomo. Un solo movimento, o una sequenza di movimenti, deve rivelare contemporaneamente il carattere di chi lo compie, lo scopo perseguito, gli ostacoli esterni e i conflitti interni che nascono da questo sforzo*”<sup>131</sup>. La danza assolve conseguentemente la funzione di accrescere ed arricchire l’esperienza della vita, realizzando un’armonia globale fra l’uomo e la natura, offrendo una originale esperienza di partecipazione, contribuendo a realizzare una società aperta, in cui il comunitario non decada in totalitario né l’espressione della persona in individualismo, ma in cui l’uomo unisce come in una sinfonia, con la sua dimensione sociale e la sua creatività, in un sistema cosciente, oggettivo ed aperto all’avvenire.<sup>132</sup>

---

<sup>129</sup> Giugni G., *op. cit.*, p.111.

<sup>130</sup> **Susanne Katherina Langer** (1895 - 1985) è stata un’americana filosofa della mente.

<sup>131</sup> Cfr., Garaudy R., *op.cit.*, p.18.

<sup>132</sup> Cfr., Giugni G., *op. cit.*, p.116.

Una delle caratteristiche dell'esperienza connessa alla danza è lo sviluppo della creatività che si traduce nella possibilità di esternare un'espressione cosciente di ciò che si muove dentro se stessi, di esprimere all'esterno ed in forma libera ed incondizionata pensiero, emotività e corporeità. Questo tipo di movimento che si definisce creativo può risvegliare una molteplicità di nuove esperienze sensoriali, di immaginazione e di pensiero, andando così ad arricchire il proprio essere. Nel Movimento Creativo educare ad un'espressione autentica della nostra creatività significa accrescere la capacità di gestire il nostro corpo; l'autenticità dell'espressione e del movimento è direttamente dipendente dallo sviluppo globale di chi compie quell'espressione e quel gesto, nella più completa ricettività delle nostre emozioni, dei nostri pensieri ed immagini, senza alcun giudizio o critica. Pertanto il movimento creativo nella danza consente di porre in relazione in modo costruttivo le due parti, quella razionale e quella irrazionale e nel contempo favorisce l'ascolto dei nostri slanci interiori e la capacità di indirizzarli in un movimento espressivo articolato. Tutto ciò rappresenta un'importante percorso di crescita ed il *movimento creativo* può diventare nella scuola un particolare modo di utilizzare il corpo, il movimento e il contatto.

Il movimento creativo nella danza può quindi dare voce a quelle dimensioni e quei bisogni che non sono in grado di esprimersi attraverso la parola, aprendo la strada a nuovi modi di comunicare e quindi di percepire e di essere. La danza è quindi lo spazio naturale di un linguaggio universale e diretto, che permette di relazionarsi con spontaneità e di condividere qualcosa che va oltre il gesto e l'immagine, qualcosa che nasce dalla nostra componente emotiva ed affettiva e si trasforma creativamente in movimento, in una comune quanto personale creazione.

La sfida di ogni educazione alla creatività attraverso la danza è quella quindi di accrescere la padronanza del nostro corpo, riconoscendo la dimensione affettiva ed emotiva dei nostri gesti e non comprimendo i bisogni di creatività che in ognuno rendono a pieno giustizia alla soggettività. Il potenziale creativo della danza, per essere utilizzato in ambito scolastico, richiede un contesto formativo che aiuti lo sviluppo della coscienza dell'alunno e la consapevolezza delle sue risorse e dei suoi limiti, lo renda spettatore interno e attore aperto a tutti i livelli dell'esperienza: alle emozioni, alle percezioni, alle impressioni e al pensiero.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Cfr., García et al. *op. cit.*, p.33.

### III.3 Contenuti strutturali della danza educativa

L'accezione del termine "danza", oltre a comprendere il significato di movimento espressivo del corpo, è quindi potenzialmente riferibile a qualsiasi gesto finalizzato e a qualsiasi manifestazione corporea inserita in un codice riconoscibile come appartenente ad una forma artistica specifica.

L'importanza della pratica del movimento creativo in un contesto formativo ed educativo si inserisce in questa dimensione artistico-espressiva della danza, realizzabile attraverso l'istituzione di un *laboratorio di movimento creativo*, finalizzato a favorire l'osservazione e l'analisi dei concetti corporei, che formano il materiale base della comunicazione.

Se un laboratorio, nella sua peculiarità, si pone "*quale nuovo ambiente di apprendimento, nel quale lo spazio è una dimensione importante dell'intelligenza umana, non neutrale ai processi di apprendimento*"<sup>134</sup>, il laboratorio di movimento creativo si configura, quindi, come uno spazio specifico dove consentire l'integrazione della dimensione fisica, emotiva, cognitiva e relazionale, favorendo corporeamente i processi di maturazione affettiva e psico-sociale e creando i presupposti per il miglioramento attivo della qualità della vita.

Si tratta di *un laboratorio aperto a tutti*, bambini, adulti, anziani e, in particolar modo, trova applicazioni educative con persone che hanno difficoltà relazionali o psichiche, menomazioni fisiche o sensoriali o con coloro che intendono ampliare le proprie capacità relazionali, superando blocchi emozionali, rigidità della postura, paure inconsce del contatto con gli altri ed infine difficoltà di relazionarsi con se stessi ed il proprio corpo.

Incontaminato da esasperazioni di tipo tecnico e agonistico, un laboratorio didattico destinato allo sviluppo del movimento creativo si propone quale pratica di un'attività globale che mira a unire e conciliare lo sviluppo motorio con l'evoluzione emozionale del soggetto che, attraverso la corporeità, esprime la propria identità e la trasforma in un messaggio artistico. Il movimento in questa forma artistico-educativo-motoria riesce quindi a spingersi oltre i confini della biomeccanica, diventando energia, attività creativa, espressione delle potenzialità latenti della persona e assumendo il carattere rigoroso della *disciplina* intesa come pratica umana strutturata e regolamentata.

---

<sup>134</sup> Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.

È attraverso l'esperienza del movimento da sviluppare nel laboratorio creativo che è possibile liberare le risorse della persona, le sue abilità inesplorate e tracciare nuovi itinerari di conoscenza intrapersonale. In un laboratorio di movimento creativo potranno essere privilegiate, in particolare, le attività che chiarificano e focalizzano l'attenzione sui messaggi corporei e percettivi in quei soggetti che hanno un'immagine del corpo inadeguata, permettendo ad essi di compiere, attraverso il movimento e la danza, un lavoro più profondo su quelle competenze di cui ciascuno è dotato, ma che spesso sono segregate o archiviate.

Il lavoro potrà eventualmente essere sempre accompagnato dall'ascolto cosciente della musica, che permetta di attingere al potenziale energetico nello spazio-tempo, aprendosi tramite il corpo, all'espressività creativa che diviene di volta in volta immagine, linea, forma, colore, parola che si fa danza.

In uno spazio così strutturato, in particolare il bambino può percepire il movimento del proprio corpo come una delle componenti espressive più importanti e necessarie, riconoscendo i molteplici aspetti che fanno parte del fenomeno motorio come peso, energia, spazio, campo visivo, suono, concentrazione, equilibrio etc.

Ogni attività svolta all'interno del laboratorio di movimento creativo potrà avere carattere ludico-educativo e potrà essere orientata a stimolare la fantasia, i diversi stili cognitivi, diventando esperienza dal carattere totalizzante, capace di coinvolgere l'intera persona, sviluppandone le potenzialità intellettive, espressive, relazionali, culturali e cinestesiche.

Gli obiettivi educativi di base che un laboratorio di movimento creativo dovrebbe perseguire potrebbero essere sintetizzati in :

1. Associare il movimento con l'osservazione e la percezione del mondo circostante;
2. Riconoscere, sperimentare e familiarizzare con gli elementi di base del movimento creativo;
3. Organizzare la progettualità creativa individuale e di gruppo, in forma di movimento elaborato consapevolmente;
4. Utilizzare il laboratorio di movimento creativo come ponte fra aree disciplinari.

Ogni obiettivo andrà considerato in relazione al soggetto interessato, in rapporto a sé stessi e agli altri.

Le finalità che dovranno essere necessariamente conseguite all'interno di un percorso di movimento creativo possono essere riassunte in:

- Strutturazione dello schema corporeo;
- Acquisizione e controllo dell'equilibrio (statico, dinamico, e statico – dinamico);
- Coordinazione senso – motoria;
- Controllo della respirazione;
- Capacità di rilassamento corporeo;
- Controllo posturale;
- Coordinazione dinamica.

In particolare, per ciò che concerne *la relazione con il corpo* del singolo individuo potrà essere privilegiato:

- Il rapporto con le parti del corpo più strettamente connesse al concetto di femminilità (bacino, glutei, seno, obiettivo per persone di sesso femminile);
- La valutazione dei gradi di difficoltà nell'azione di tocco del proprio corpo durante gli esercizi;
- L'espressione corporea delle emozioni (capacità di esprimere le proprie emozioni attraverso il movimento e la mimica, sia liberi che guidati);
- Il rapporto con la propria immagine riflessa allo specchio;
- Il rapporto con la musica (armonia nei movimenti, coordinazione corporea, sensibilità musicale);
- L'utilizzo dello spazio a disposizione (libero e guidato).

Per quanto concerne, invece, *la relazione con gli altri* potrà essere potenziata:

- La capacità di condividere lo spazio con gli altri;
- La coordinazione dei propri movimenti in relazione al movimento altrui;
- La facilitazione nell'approccio con il corpo dell'altro.

*Se è vero, come credeva Laban, che la qualità della nostra esistenza dipende dalla qualità del nostro movimento*<sup>135</sup>, la funzione centrale di un laboratorio creativo in ambito educativo su corporeità e danza richiede la costruzione, non solo di uno specifico ambiente di apprendimento, ma l'adozione di una cultura interdisciplinare e di

---

<sup>135</sup> Zagatti F., in Laban R., (2009). *La danza moderna educativa*. Macerata: Ephemera Editrice.

un metodo didattico complesso e innovativo, capace di far esplodere le diverse abilità inespresse del bambino.

### **III.4 Creare occasioni di apprendimento in campo educativo: fare danza a scuola**

Il bambino nelle diverse fasi di costruzione della sua identità corporea procede dalla fase della globalità a quella dell'analisi, nella quale il rapporto tra corpo ed azione si evolve, favorendo continue fasi di adattamento che accompagnano il suo sviluppo auxologico e psicomotorio; si tratta, quindi, di una riscoperta e valorizzazione del corpo che va considerato come una struttura significativa e costitutiva dell'identità dell'essere umano. Il corpo, oltre ad esprimere la personalità del bambino, rivela, per mezzo di segni, come sguardo, parola, gesto e movimento, gli stati d'animo, i sentimenti e le emozioni, visibili anche quando non manifestati intenzionalmente.

È in questa fase di crescita che attraversa il periodo dai 3 ai 6 anni che la motricità spontanea traduce i bisogni primari e manifesta i primi segnali comunicativi entrando in relazione con l'ambiente.

In questa prospettiva l'attività ludico-motoria assume un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino che nella scuola ha il diritto di fruire del suo potenziale motorio, impara a conoscere se stesso e le cose, comunica e si relaziona con l'ambiente, ma soprattutto impara a dare significato al proprio movimento.

La crescita motoria nel bambino viene condizionata in prima istanza dal patrimonio genetico e successivamente dall'interazione ambientale attraverso esperienze motorie vissute in modo diretto o indiretto.

In tale ottica, l'educazione motoria si presenta come un'opportunità eccellente per toccare le molteplici dimensioni della persona, per educare le diverse intelligenze e per supportare, secondo quanto affermato da Mounier<sup>136</sup>, la formazione e l'espressione che la caratterizzano: incarnazione, vocazione e relazione.

Il movimento in sé non può essere considerato strumento educativo; lo diventa quando è utilizzato per sviluppare e realizzare la personalità, quando è cercato, voluto, sentito, precisato e controllato; diventa educativo quando è ispirato da una precisa intenzionalità volta a raggiungere quegli obiettivi soggettivi che hanno implicazioni collettive e si realizzano nel contesto formativo adatto. L'insegnante, nel suo ruolo di regista delle

---

<sup>136</sup> **Emmanuel Mounier** (Grenoble, 1° aprile 1905 – Parigi, 22 marzo 1950) fu il filosofo francese che definì la posizione filosofica conosciuta come personalismo. Nel 1949 pubblicò la sua opera fondamentale, *Il personalismo (Le personnalisme)*.

attività educative, deve predisporre ambienti stimolanti e ricchi di opportunità e programmare giochi (forma privilegiata di attività motoria) che possano adempiere a *rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante, a quella creativa.*<sup>137</sup>

Il corpo, inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, si riafferma come valore che esprime la totalità della persona; esso è “*nodo di significati viventi*”<sup>138</sup>, è il luogo imprescindibile dell’esistenza dell’uomo, nel quale e grazie al quale si intrecciano tutti i dati del vivere, della coscienza di sé nel tempo e nello spazio alla relazione con gli altri, e con le cose.

La rivalutazione della dimensione corporea trova dunque la sua premessa nella “*riformulazione*”<sup>139</sup> dell’ idea di corpo recepito come medium di conoscenza e comunicazione con se stessi, con gli altri, con l’ambiente. In questo particolare orizzonte pedagogico un bambino assimila e conosce il mondo attraverso il proprio corpo e solo successivamente dà voce e parole alla realtà percettiva che ha costruito, dando una forma dinamica ad ogni successiva integrazione fra conoscenza, emozione e comunicazione; a partire dalla corporeità e attraverso il movimento libero del corpo il bambino, infatti, inizia ad elaborare quelle informazioni che gli consentiranno di strutturare autonomamente la realtà delle cose, dei sentimenti, delle idee, in relazione a sé ed agli altri.

In questo senso, il complesso delle esperienze motorie e corporee vissute rappresenta, dunque, un importante contributo per lo sviluppo di un’immagine positiva di sé.

Nel periodo dai tre ai sei anni che comprende la fascia di età della scuola dell’infanzia secondo il documento elaborato dal Ministero della Pubblica Istruzione Italiano, è fondamentale lasciare libero il bambino di sperimentare, di scoprire e di confrontarsi con i limiti spazio-temporali, indispensabili per una buona padronanza della motricità, perché in tal modo gli viene assicurata la possibilità di esprimersi attraverso la motricità che gli è propria e di acquisire armonia fino “a raggiungere, verso i quattro anni il massimo dell’eleganza gestuale”<sup>140</sup>. In realtà, come sostiene Wallon<sup>141</sup>, questi anni “...

---

<sup>137</sup> Ivi.

<sup>138</sup> Merleau-Ponty M., (1965). *La fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore, p.177.

<sup>139</sup> Frabboni F., Pinto Minerva F., (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza, p. 163.

<sup>140</sup> Casolo F., Melica S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e pensiero, p. 101.

*rappresentano l'età dell'esuberanza: il bambino è sempre in movimento, è pieno di gioia nel sentirsi vivere, ama correre e saltare, galoppare, ma questa è anche l'età della grazia, dell'armonia, della spontaneità e dell'eleganza dei movimenti*"<sup>142</sup>. Tutto ciò rappresenta l'input per imparare a muoversi intenzionalmente e non nella completa libertà, esplorando ed operando aggiustamenti, per poter affrontare successivamente le esperienze operative della vita, pur permettendo alla sua motricità di conservare il carattere espressivo.

Il bambino, notoriamente, costruisce e condivide con gli altri nuove relazioni corporeo-chinestesiche attraverso una integrazione continua tra esperienze che si susseguono ed edificano attivamente i processi di apprendimento attraverso il fare e l'agire. Una motricità che attraverso il corpo ed il movimento viene mostrata in chiave psicomotoria e sociomotoria, che da un lato punta allo sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi motori di base, e dall'altra alla progressiva acquisizione e padronanza dei movimenti indispensabili ad interagire con l'ambiente.

La dimensione corporea proposta all'interno del documento programmatico riepiloga la singolarità del movimento nella scuola dell'infanzia, finalizzato alla coscienza del valore del corpo come contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva del sé.

La sfera corporea si identifica quale canale privilegiato di interazione e comunicazione, in quanto qualunque proposta di educazione percettiva rappresenterà, in primo luogo, uno spazio nell'attività motoria globale e segmentarla, configurandosi come apprendimento cognitivo accompagnato costantemente da un vissuto corporeo.

---

<sup>141</sup> **Henri Wallon** (Parigi, 15 giugno 1879 – Parigi, 1 dicembre 1962) è stato uno psicologo, pedagogista e filosofo francese. Docente di psicologia dell'età evolutiva alla Sorbona, attribuì un enorme valore alla componente emozionale, sostenendo che “[...] il tono e la motricità contengono nel loro sviluppo i primi lineamenti delle relazioni emozionali ed affettive contribuendo all'organizzazione progressiva della conoscenza. La costante preoccupazione di Wallon è stata quella di segnalare l'importanza della fusione affettiva primitiva nei confronti di tutto il successivo sviluppo del soggetto, fusione che si esprime tramite fenomeni motori, in un dialogo che prelude alla successiva relazione verbale e che è stato denominato **dialogo tonico**.” La costante preoccupazione di Wallon è stata quella di segnalare l'importanza della fusione affettiva primitiva nei confronti di tutto il successivo sviluppo del soggetto, fusione che si esprime tramite fenomeni motori, in un dialogo che prelude alla successiva relazione verbale e che è stato denominato **dialogo tonico**.

<sup>142</sup> Le Boulch J., *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*. In Casolo F., Melica S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e pensiero, p. 102.

Il bambino, attraverso percorsi di danza educativa, sperimenta con il corpo il modo più naturale per apprendere concetti spaziali, topologici e temporali e assimila i suoni, il ritmo e la musica.

L'orientamento verso la danza come espressività e movimento e verso la danza come arte influenza gli obiettivi e la tipologia degli incontri, i possibili sviluppi e le procedure di valutazione. Si può iniziare con movimenti di coordinazione di alcune parti del corpo; infatti, acquisendo una maggiore consapevolezza del proprio corpo, le persone riescono ad accettare le proprie imperfezioni e ad esercitare di conseguenza un migliore controllo su se stesse.

Il *movimento creativo*, all'interno di un percorso scolastico ben strutturato, svolge una funzione fondamentale, perché, attraverso la creatività e l'espressività corporea, si ripristina quella capacità di ascoltare il proprio sentire, di guardarlo senza combatterlo, di avvicinarlo senza contrastarlo, di riconoscerlo come proprio. Il corpo diventa, ed è, fonte e veicolo della vita affettiva, e i nostri stati d'animo sono sensazioni fisiche specifiche che comunichiamo agli altri attraverso il nostro corpo.

Il Movimento Creativo non propone esercizi e tecniche da imitare, ma attinge alla vita emozionale, utilizzando metodi di improvvisazione e composizione che hanno come meta ultima il raggiungimento di una sempre maggiore libertà e armonia.

Il potenziale creativo può evolversi solo in un ambiente che offra adeguate opportunità. La sfida di ogni educazione alla creatività è quella di accrescere la padronanza del nostro corpo, senza rimuovere l'anima ai nostri gesti.

In questo momento della nostra evoluzione, l'emergere dei livelli più originali di espressività non è possibile senza un completo sviluppo della coscienza della persona. Quest'ultima aumenta quando cresce in noi una specie di spettatore interno che può osservare senza condizionare tutti i nostri processi interiori. Questo spettatore non rivolge la propria attenzione soltanto alla dimensione razionale, ma è aperto a tutti i livelli dell'esperienza: alle emozioni, alle percezioni, alle impressioni e al pensiero.<sup>143</sup>

L'approccio alla danza è il risultato di una consapevolezza che nasce dal bambino stesso, che scopre nel percorso le capacità e le potenzialità espressive, fisiche e creative. In generale, la pianificazione di un corso comincia dall'analisi dei bisogni, l'individuazione delle finalità e degli obiettivi e la definizione dei contenuti del corso.

---

<sup>143</sup> Cfr., García et al. *op. cit.*, p.33.

È importante, quindi, avere informazioni sul gruppo classe al quale si andrà ad insegnare: da chi e da quanti bambini sarà composto, il sesso, se hanno bisogni speciali, e da quale *background* culturale ed etnico provengono.

Tra gli obiettivi specifici che si vogliono raggiungere durante le lezioni di un corso che educi al movimento creativo abbiamo:

- la conoscenza del proprio corpo, della respirazione e delle emissioni vocali;
- i giochi per la consapevolezza del peso, del campo visivo, dello spazio e dell'energia dei movimenti;
- i giochi per conoscere il mondo sonoro e musicale, favorendo un ascolto attivo della musica, affinando i movimenti corporei allo stimolo musicale;
- l'utilizzo di oggetti per sviluppare le possibilità motorie e creative, come elastici, nastri, cerchi, palle, fazzoletti, carta, e altro materiale riciclabile;
- la realizzazione di una danza o una fiaba narrata dall'insegnante, attraverso disegni realizzati durante le lezioni.

Gli allievi stessi potrebbero indicare delle vie più interessanti per sviluppare il materiale rispetto a quelle pianificate, sviluppando ancor di più il loro senso estroso e fantasioso. Un atteggiamento flessibile permette così di poter trarre vantaggio dalle eventuali variazioni di percorso.

Tra i diversi metodi volti allo sviluppo della creatività nell'individuo l'*Art Model* che è tra quelli di più grande interesse; esso ha come principi guida il comporre, il rappresentare e l'apprezzare. In base all'età, all'esperienza e al grado di consapevolezza raggiunto, le componenti dell'*Art Model* dovrebbero essere considerate in forme semplici e poi sempre più complesse. Si potrà allora parlare di:

- fare, ripetere, mostrare;
- comporre, danzare, discutere;
- coreografare, rappresentare, analizzare.

Comporre è un elemento essenziale delle arti in genere, vuol dire creare danza, ed è un'attività che ne include delle altre, come immaginare, esplorare, improvvisare, selezionare, ripetere, e *problem-solving*.

Per chi insegna, è molto importante cercare di mettere ogni allievo nelle condizioni di poter dar forma alla propria danza. Grazie a questo processo, infatti, ognuno può esprimere idee, pensieri e sentimenti, e comunicarli attraverso la danza. Ogni allievo ha l'opportunità di affermarsi come individuo grazie a un produzione artistica che è solo

sua, è unica. Sebbene le nostre lezioni abbiano soprattutto a che fare con il processo, cioè il danzare in sé, con lo sviluppo di alcune abilità su un piano corporeo, o con il creare o il comporre danza, è altrettanto importante cercare di finalizzare un lavoro e guardare con attenzione al prodotto che ne può scaturire.

L'esito performativo può assumere forme diverse: può essere un'esecuzione informale, una semplice condivisione con gli altri, anche solo degli amici, o può essere una dimostrazione di lavoro più strutturata. La rappresentazione è un senso di costruzione, il quale proietta verso un avvenimento conclusivo che riassume tutto il percorso e che per questo motiva ad andare avanti. Il periodo delle prove permette di imparare davvero a concentrarsi e sviluppare le proprie capacità espressive e interpretative.

Oltre a sviluppare le competenze necessarie all'improvvisazione, alla esecuzione e alla composizione, parte essenziale di un buon insegnamento è stimolare una maggiore comprensione degli aspetti legati all'apprezzamento della danza. Percepire, riconoscere, analizzare e differenziare rendono la pratica di danza un'esperienza stratificata.<sup>144</sup>

Così, attraverso il gioco ed il movimento espressivo i discenti si accostano e vengono educati a sviluppare le proprie capacità senso - percettive.

In particolare, la coscienza corporea e la sensibilità musicale stimolano ad esprimere la propria creatività e fantasia. Con la consapevolezza della propria struttura corporea si migliora la postura, oltre al potenziamento muscolare che consentirà di sviluppare movimenti sempre più complessi. Quindi in un percorso ben strutturato si favorisce la relazione con gli altri bambini, per creare assieme uno spazio dove possano esprimere le proprie emozioni e scaricare le tensioni.

Parliamo di un ambiente non giudicante, che incoraggia la spontaneità dell'espressione anziché l'attesa immediata di una forma compiuta, dove il bambino può sentire la possibilità d'essere altro da ciò che è abitualmente. Per questo, stabilire la fiducia tra insegnante e allievo è fondamentale. Bisogna promuovere negli allievi lo sviluppo dell'arte dell'essere presenti attraverso una serie di fattori che configurano, sia il modo di entrare in una certa qualità d'attenzione, sia la possibilità di mantenerla autonomamente.

Il primo fattore fondamentale è il ruolo di guida dell'insegnante, il suo modo d'invitare e dirigere gli studenti ad uno stato di ascolto, proponendo di volta in volta esperienze che possano sviluppare presenza e consapevolezza. Il discente è orientato

---

<sup>144</sup> Cfr., Gough M., (2010). *Insegnare danza*. Bologna: Mousikè, pp.23-61-93.

all'esplorazione del proprio movimento, in silenzio o con la musica. Lo sviluppo di questa forma di presenza consapevole può avere inizio da qualsiasi suggerimento, al muoversi lentamente o rapidamente cambiando il modo in cui si fa esperienza dello spazio e del peso, amplificando o diminuendo il raggio del movimento. Anche il timbro vocale dell'insegnante, la scelta di parole evocative, la modulazione delle consegne e le pause tra le stesse creano un'intimità profonda con lo studente che favorisce la percezione di stimoli interni ed esterni.<sup>145</sup>

Il ruolo dell'insegnante è di mantenere una connessione tra tutti gli individui nella loro ricerca. Inoltre, in base al contesto in cui operano, devono possedere competenze diversificate e sapere in che modo tali competenze debbano essere applicate.

L'educatore ha il compito di costruire una cultura educativa all'interno della quale i *feedback* siano, non solo accettati di buon grado, ma anche richiesti esplicitamente attraverso un buon processo comunicativo e interattivo, per favorire l'attivazione e lo sviluppo di una reciprocità condivisa da insegnanti e allievi. Un percorso creativo, che ha come finalità la promozione e la conquista di nuove abilità nel bambino, è volto al rafforzamento della propria autostima e al soddisfacimento del bisogno di sicurezza che permette a quest'ultimo di sentirsi bene con se stesso e con gli altri.

I bambini stimolati e condotti all'esplorazione del movimento danzato, possono quindi affinare le potenzialità individuali, sviluppare l'immaginazione e la fantasia, favorire la maturazione fisico-motoria, potenziare le occasioni di crescita sociale. L'obiettivo di fondo della scuola deve essere quello di collegare la danza alle altre attività della programmazione formativa attraverso tematiche, quali l'educazione multiculturale, la scrittura creativa, l'integrazione alle arti visive e plastiche; inoltre le attività motorie connesse al ballo nella scuola possono favorire una piena concorrenza tra la comunicazione non verbale, la dimensione espressiva e sensoriale della persona e gli aspetti cognitivi e emotivi.

La possibilità di inserire un laboratorio di danza educativa nella scuola assicura pertanto l'opportunità di nutrire formativamente corpo e mente, spaziando dall'ambito motorio a quello artistico, dall'educazione personale e sociale all'interazione con le diverse aree didattiche scolastiche, in una direzione di trasversalità.

---

<sup>145</sup> Cfr., García et al. *op.cit.*, p.34.

La metodologia utilizzata nella danza educativa, prendendo spunto da elementi di Danza Terapia<sup>146</sup>, può inoltre prevedere l'attività pratica guidata, il lavoro individuale, a coppie o di gruppo, e proposte atte a stimolare la creatività e l'autonomia dei bambini in forma personalizzata. Il metodo di insegnamento deve essere fondato su un corretto equilibrio fra spontaneità e regole, stimolando l'interesse di ogni bambino attraverso l'ampliamento del linguaggio motorio di base.

È quindi auspicabile che questo tipo di danza entri nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, nelle quali l'esperienza motoria può essere direttamente collegata alle modalità dell'apprendimento e della percezione del bambino, alla ricerca di percorsi didattici alternativi e sempre nuovi, capaci di integrare l'esercizio nelle sue diverse forme esecutive, con lo sviluppo della consapevolezza espressiva e creativa dell'allievo *“per un modo nuovo di fare e pensare la danza, tutto declinato fra il rigore della didattica e la vivacità creativa della proposta”*<sup>147</sup>.

Si tratta, in definitiva, attraverso convenienti ed adeguate esperienze educative, di *educare il movimento* al fine di favorire la sua integrazione, la sua razionalizzazione e la sua interiorizzazione, finalizzate all'armonica edificazione della personalità del bambino, concorrendo al processo di formazione integrale della persona.

In conclusione, è utile ribadire che la danza educativa, favorendo lo sviluppo delle potenzialità e delle diverse abilità di espressione e comunicazione della persona, rappresenta **una danza per la scuola e da introdurre nella scuola**, tesa alla costruzione di spazi originali di partecipazione, di espressione e di relazione fra mondo degli adulti e quello dell'infanzia attraverso un processo di mediazione artistica.

---

<sup>146</sup> Cfr., Payne H. (2000). *Danzaterapia e movimento creativo*. Trento: Erickson, p.6.

<sup>147</sup> Cfr., Zagatti F. (1999), *op. cit.*, pp. 8,9.

### III.5 Riferimenti alla danza educativa nella Normativa Scolastica

Il processo di riforma del sistema di istruzione e formazione oggi in atto nella scuola italiana ha risentito fortemente della progressiva rivalutazione delle scienze motorie e sportive, in particolar modo per quel che riguarda l'aspetto didattico-educativo, pur non puntando ad una chiara evidenziazione del ruolo educativo della danza.

Il primo concreto mutamento metodologico-didattico dell'ambito motorio si ebbe nella scuola dell'infanzia nel 1958 con gli “**Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna**”<sup>148</sup> che, prestando attenzione allo sviluppo fisico-psico-spirituale del bambino, fecero emergere un primo sostanziale riferimento all'*educazione fisica* del fanciullo, che poteva *giovare all'accrescimento ed allo sviluppo armonico del corpo, concorrendo all'esercizio delle attività spirituali e delle forze morali.....* Tali Orientamenti rappresentarono nella sostanza piccole indicazioni didattiche che confinavano l'educazione fisica ad un ruolo essenzialmente ludico, definendo “*le forme dell'educazione fisica dell'infanzia come giuochi di movimento, liberi, ritmici ed ordinati che devono svolgersi il più possibile all'aperto.*”<sup>149</sup>

Gli Orientamenti evidenziarono il ruolo dell'*educazione fisica* quale educazione della personalità nella complessità dei suoi aspetti e posero l'accento sulla possibilità di associare esercizi di **ritmica** e di **danza** alle attività di educazione fisica così da renderla educazione estetico-espressiva.

Sullo sfondo di questa nuova visione integrale, che mirava allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo, l'educazione fisica lasciava il posto ad uno specifico campo di esperienza, “*il corpo e il movimento*”, che attraverso la corporeità e la motricità “*contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una delle espressioni della personalità e condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa.*”<sup>150</sup>.

---

<sup>148</sup> “**Orientamenti per la Scuola Materna**” (D.P.d.R. 11 giugno 1958, n. 784).

<sup>149</sup> Ivi.

<sup>150</sup> D.M. 3 giugno 1991, **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.**

Il corpo e il movimento nella filosofia degli Orientamenti del 1991 rappresentano, nella fase dello sviluppo del bambino che va dai tre ai sei anni, la sintesi di un'identità che si struttura gradualmente in un ricorsivo processo rielaborativo, nel quale si integrano una pluralità stimoli e relazioni, che collegano il cognitivo con il motorio, *“secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo”*.<sup>151</sup>

In linea con quanto enunciato negli Orientamenti del 1991, le successive **Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nella Scuola dell'Infanzia**<sup>152</sup> del 2004, che sono diventati in Italia lo strumento di attuazione della Legge 53/2003, stabiliscono *“i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione ed alla formazione di qualità”*.<sup>153</sup> Le **Indicazioni Nazionali** definiscono la scuola dell'infanzia italiana come *“un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare....”*<sup>154</sup> in cui bisogna valorizzare la personalizzazione dell'insegnamento, favorendo la dimensione del gioco e l'esperienza diretta di contatto con la natura, le cose e i materiali e sintetizzano in cinque punti fondamentali i livelli di prestazione del campo di esperienza *“Corpo, movimento e salute”*.

Nelle **Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia**<sup>155</sup> viene sottolineata, in modo esplicito, la significatività sul piano cognitivo e comunicativo della corporeità e della motricità, perché *“la dimensione motoria è il substrato sul quale si fondano i processi cognitivi”*.<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali**, D.M.3 giugno 1991, parte I Infanzia, Società, Educazione, art.3 Il bambino soggetto di diritti.

<sup>152</sup> **Decreto Legislativo n. 59/2004** - Allegato A - *Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola dell'Infanzia*.

<sup>153</sup> **Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia**, 2004, in Obiettivi specifici di apprendimento.

<sup>154</sup> Ibidem, Allegato A.

<sup>155</sup> **"Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'infanzia"** (2004).

<sup>156</sup> Sibilio M., (2008). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen, p. 155.

Nelle **Raccomandazioni** sono previsti i *Traguardi di sviluppo* da raggiungere alla conclusione della scuola dell'infanzia che si indirizzano verso "lo sviluppo delle capacità senso-percettive delle capacità coordinative ed infine verso la progressiva acquisizione della padronanza del proprio comportamento tattico nell'interazione motoria con l'altro e con l'ambiente, vale a dire nella capacità di progettare ed attuare efficaci strategie motorie e di intuire-anticipare quelle degli altri, aggiustando le proprie, nel corso di attività motorie individuali e comuni".<sup>157</sup>

In questo senso, il complesso delle esperienze motorie e corporee vissute rappresenta, dunque, un importante contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Nelle **Indicazioni per il Curricolo**<sup>158</sup> del 31 luglio 2007, finalizzate ad una ulteriore revisione delle Indicazioni Nazionali, oltre a venire indicati i veri e propri obiettivi di apprendimento, vengono offerti all'insegnamento i sistemi metodologici necessari per programmare le attività didattiche nella prospettiva dei traguardi di sviluppo delle competenze, stabiliti per ogni campo di esperienza.

Nelle **Indicazioni per il Curricolo** "Il corpo in movimento"<sup>159</sup> rappresenta il contesto operativo e formativo entro cui si riassume la didattica, luogo di affermazione dello sviluppo di sistemi simbolici e quadri concettuali. Il bambino motorialmente costruisce e condivide con gli altri nuove relazioni corporeo-cinestesiche attraverso una integrazione continua tra esperienze che si susseguono ed edificano attivamente i processi di apprendimento attraverso il fare e l'agire. Una motricità che attraverso il corpo ed il movimento viene mostrata in chiave psicomotoria e sociomotoria, che da un lato punta allo sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi motori di base, e dall'altra alla progressiva acquisizione e padronanza dei movimenti indispensabili ad interagire con l'ambiente.

La dimensione corporea proposta all'interno del documento programmatico riepiloga la singolarità del movimento nella scuola dell'infanzia, finalizzato alla coscienza del valore del corpo come contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva del sé.

---

<sup>157</sup> "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'infanzia" (2004).

<sup>158</sup> D.M. del 31 luglio 2007 - Le nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

<sup>159</sup> Ivi.

La sfera corporea si identifica quale canale privilegiato di interazione e comunicazione, in quanto qualunque proposta di educazione percettiva rappresenterà, in primo luogo, uno spazio nell'attività motoria globale e segmentaria, configurandosi come apprendimento cognitivo accompagnato costantemente da un vissuto corporeo.

Appare evidente, altresì, il richiamo nel documento programmatico anche alla qualità dei movimenti, alla loro raffinatezza ed alla loro precisione, in una sorta di continua alternanza di impegno e complementarietà tra intelligenza sensoriale, intelligenza percettiva, intelligenza motoria e intelligenza spaziale. A tal proposito sembra chiaro il riferimento al sistema teorico di Gardner sulla pluralità di intelligenze che “*ognuno di noi può mettere in gioco*”<sup>160</sup>, in quanto ognuna “*riflette la possibilità di risolvere problemi o di mettere a punto prodotti apprezzati in uno o più ambienti culturali...*”.<sup>161</sup>

Per quanto concerne la scuola elementare, volendo analizzare i mutamenti dal punto di vista metodologico e normativo nel campo dell'educazione motoria, in effetti, non è necessario andare molto indietro nel tempo, in quanto è solo con l'approvazione dei Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria, varati con il **Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104**, che furono introdotte sostanziali novità nell'ambito dell'educazione motoria, che si distaccò dall' Educazione morale e civile, per divenire disciplina autonoma.

Con i programmi del 1985 è decretato un nuovo significato della corporeità, in quanto, “*L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva*”.<sup>162</sup>

“*La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport..... Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di*

---

<sup>160</sup> Cfr., Sibilio M., (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Esselibri, p.38.

<sup>161</sup> Cfr., Gardner H., (2000). *Saper comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli, p.72.

<sup>162</sup> **Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104.**

*maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità.*”<sup>163</sup>

Nell’esplicazione degli obiettivi e dei contenuti il concetto di movimento si delinea “*come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa attraverso i meccanismi di **percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione** presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale ..... Compito dell'insegnante è promuovere in ogni alunno, e, perciò, nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio*”.<sup>164</sup>

Interessante dal punto di vista metodologico appare il suggerimento evidenziato nelle Indicazioni didattiche che “*Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età. In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc.*

*L'importanza della ludicità nell'educazione motoria risponde al bisogno primario del fanciullo di una forma gratificante e motivata delle attività. Il gioco è quindi sempre da sollecitare e gestire in tutte le sue forme e modalità (d'invenzione, di situazione, dei ruoli, di regole, ecc.).*

*Nella seconda fascia d'età (8-11 anni) il raggiungimento di congruenti livelli di autonomia, è legato alla ricchezza delle esperienze educative vissute, all'ampiezza della base motoria, al complesso delle capacità coordinative acquisite. In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quattro porte, mini-basket, mini-volley,*

---

<sup>163</sup> Ivi.

<sup>164</sup> Ivi.

*mini-handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre-atletica; corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmo; esperienze di nuoto, ecc.)”.*<sup>165</sup>

In realtà, nei Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria, pur essendo presente una forte attenzione al ruolo dell'educazione motoria, non vi è alcun richiamo all'importanza della danza o del movimento creativo.

È solo nell'Educazione all'immagine, che ritroviamo un flebile richiamo ad essa, in quanto, configurandosi l'educazione all'immagine nei Programmi “*come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa ... che si affianca all'educazione linguistica, all'educazione musicale, all'educazione motoria, ecc., in quanto l'immagine, come la lingua verbale, il suono musicale, il gesto, ecc., appartiene all'universo del linguaggio, inteso come opportunità di simbolizzazione, espressione, comunicazione...*”, prevede nelle Indicazioni didattiche che debba essere stimolata la “*La creatività ... facendo ricorso a tipi di metodologia attiva, ricca di sollecitazioni, utilizzando proposte creative (giochi e sperimentazioni). I linguaggi iconici devono servire a cogliere tutte le esperienze e gli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestetica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la fotostoria, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il reportage televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, **teatro-danza**, teatro delle ombre, teatro delle marionette e dei burattini)*”<sup>166</sup>.

È sempre negli stessi programmi che in un'altra disciplina, l'Educazione al suono e alla musica, si ritrova negli obiettivi e nei contenuti il richiamo “*all'ascolto di brani di musica delle diverse epoche e di vario stile, anche in rapporto al teatro, al cinema, alla danza*” e nelle Indicazioni didattiche il richiamo alla necessità di “*attuare esperienze di teatro musicale e di teatro danza*”.

---

<sup>165</sup> Ivi.

<sup>166</sup> Ivi.

Nelle **Indicazioni per il Curricolo**<sup>167</sup> del 31 luglio 2007, all'interno dell'AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA, leggiamo che *“L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline: lingua italiana; lingue comunitarie; musica; arte-immagine; corpo-movimento-sport. Tutte queste discipline, pur mantenendo un ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisziplinare, in cui esse ritrovano una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano. Gli esseri umani, infatti, con i linguaggi verbali, iconici, sonori e corporei hanno da sempre attuato la loro propensione a narrare e a descrivere spazi, personaggi e situazioni sia reali sia virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio di valori estetici, culturali, religiosi, etici e civili di una comunità”*<sup>168</sup>.

Nello specifico, nell'area **Corpo movimento sport**, ritroviamo un richiamo alla dimensione corporeo-motoria e la connotazione dell'esperienza motoria come “vissuto positivo”, e viene messa in risalto *“la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite”*<sup>169</sup>. È altresì sottolineata la necessità che l'esperienza motoria debba *“realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità”*<sup>170</sup>.

In effetti, nelle Indicazioni ancora non troviamo un richiamo alla danza, ma è presente un riferimento al senso creativo ed espressivo del movimento e difatti, nei **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria**, leggiamo: *“Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali”* e,

---

<sup>167</sup> **D.M. del 31 luglio 2007** - Le nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

<sup>168</sup> Ivi.

<sup>169</sup> Ivi.

<sup>170</sup> Ivi.

**negli Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria**

*“Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva, troviamo come obiettivo “Utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d’animo, emozioni e sentimenti, anche nelle forme della drammatizzazione e della **danza**”<sup>171</sup>.*

La danza, è, di fatto, presente nella scuola italiana dall’infanzia alle superiori con svariate sfumature ed articolazioni, ma, non essendovi una precisa normativa di riferimento, la danza-educativa, quella dal *valore formativo ed educativo*, appunto, resta spesso confinata ad una attività creativa ed espressiva, che non si sostanzia in una disciplina dal valore autentico, finalizzata alla formazione della persona.

La danza, spesso, nel sistema scolastico italiano, solo nei casi più fortunati si traduce in un percorso laboratoriale integrato alla programmazione, avviato su scelta autonoma della singola istituzione scolastica all’interno del P.O.F., ed affidato ad un esperto esterno che si configura come danza - educatore.

La figura del danzeducatore, non vuole e non può sostituirsi all’insegnante curriculare, ma si pone come un mediatore artistico che cerca di diffondere con strumenti adeguati e metodologie efficaci la danza, intesa quale forma di espressione privilegiata del corpo, capace di dare forma, rinnovare e convertire quanto è stato assimilato attraverso un uso strumentale del corpo.

Si tratta, quindi, di favorire, attraverso la danza educativa, l’esplicarsi di forme di movimento che trovano, nel loro libero organizzarsi e strutturarsi, lo spazio adatto alla nascita di una forma artistica del movimento.

Difatti, la danza condivide obiettivi comuni a molte aree del sapere scolastico e si integra nella realizzazione di specifici percorsi formativi, come ampiamente descritto nella Direttiva n. 365 del 12 giugno 1997 del Ministero della Pubblica Istruzione, che sottolinea l’importanza di utilizzare nella scuola l’educazione ai linguaggi delle arti e dello spettacolo, compreso il teatro, la danza e la musica. La Direttiva sollecita la promozione di intese tra Direzione Regionale del Ministero della Pubblica Istruzione, enti locali, soggetti istituzionali operanti nel settore educativo, nonché professionisti dello spettacolo (enti teatrali, lirici, orchestre, compagnie di danza, ecc.) per facilitare

---

<sup>171</sup> Ivi.

l'organizzazione, da parte delle scuole, di azioni formative destinate a studenti e docenti nell'ambito dell'educazione artistico-espressiva.

Questo nuovo approccio, che ha dato piena cittadinanza alla dimensione culturale ed alla valenza formativa della danza, si è accompagnato alla trasformazione dell'Accademia Nazionale di Danza in Istituto di Alta cultura con la legge n. 508 del 21 dicembre 1999 ed alle riforme previste dalla Legge 53/2003<sup>172</sup> che hanno introdotto, tra l'altro, la formazione *coreutica*, rivisitando alcune gerarchie dei saperi della scuola pubblica.

---

<sup>172</sup> **LEGGE 28 marzo 2003, n. 53** - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

## **Conclusioni**

I risultati della ricerca teorico-argomentativa effettuata hanno dimostrato che la danza – educativa, oltre a contribuire ad una migliore utilizzazione e ad un possibile miglioramento delle capacità motorie, aiuta lo sviluppo di tutte le dimensioni della personalità favorendo in maniera attiva ed alternativa i processi di apprendimento.

La pratica di attività di movimento creativo e di danza educativa costituisce un elemento facilitatore anche dell'integrazione e dell'acquisizione dell'autonomia personale nei soggetti diversamente abili, attraverso l'arricchimento delle esperienze motorie, intellettive, senso-percettive.

La danza, infatti, è integrativa non solo quando è terapeutica, ma tutte le volte che diventa occasione di riconoscimento della propria identità e delle proprie potenzialità di un soggetto. Partendo da un'analisi della storia della danza e del movimento nel mondo occidentale, attraverso anche l'evoluzione stilistica della stessa ed integrando questi elementi con l'analisi dei principali modelli teorici che supportano e giustificano scientificamente la relazione tra corpo, movimento, cognizione ed emozioni, si può definire un quadro teorico dal quale estrapolare strategie didattiche capaci di riconoscere e valorizzare la danza-educativa.

Le attività di danza-educativa, in questa prospettiva, si configurano come validi strumenti di accesso alla conoscenza, conquistando spazi inesplorati della relazione e della socializzazione. Il movimento creativo nelle sue dimensioni motorio-espressive costituisce un raffinato ed alternativo ambiente di apprendimento, nel quale i movimenti assumono una sintassi particolare, ricchissima, molto più ricca di quella linguistico - verbale, che riesce a dar corpo ai più sottili sentimenti del cuore umano, ma soprattutto evidenziano che l'elemento educativo è presente come substrato fin dalle origini.

La conoscenza e la pratica della danza rappresenta per i bambini un'importante occasione di crescita corporea ed emotiva, in quanto attraverso essa l'allievo impara a conoscere il proprio corpo e ad usare il movimento come mezzo di comunicazione con gli altri, a scoprire che la tipologia e la qualità del movimento è legata alle emozioni e alle sensazioni che è capace di suscitare ed è strettamente collegata allo spazio usato, alla musica, al ritmo e al gruppo. La danza permette quindi di sviluppare un movimento in forma creativa, dando la possibilità di esternare un'espressione cosciente di ciò che si rappresenta e si anima in ognuno, risvegliando una molteplicità di nuove esperienze

sensoriali, di immaginazione e di pensiero, andando così ad arricchire il proprio patrimonio personale.

Nel movimento proprio dell'esperienza artistico-espressiva della danza educare corrisponde ad un'espressione autentica della nostra creatività e significa quindi accrescere la capacità di gestire il corpo. In questa prospettiva metodologica, la danza può essere definita come l'arte di usare e organizzare il movimento per esprimersi, comunicare e inventare. In questo senso imparare a danzare non va perciò considerato esclusivamente un problema di esecuzione di passi e abilità fisiche, ma va inteso come un prezioso strumento di formazione della persona e dell'individuo.

La Danza Educativa si rivela, quindi, particolarmente applicabile al contesto scolastico, in quanto si pone in una prospettiva esperienziale e non esecutiva della materia: non insegna, cioè, a fare le cose in un modo ben preciso, ma ad identificarle secondo principi comuni. Un adeguato lavoro sul corpo con un marcato interesse dato alla creatività e all'espressività può rendere gli allievi più consapevoli dei propri movimenti, lasciando nel contempo la possibilità di esprimersi liberamente e di comunicare, per realizzare un feed-back tra il fanciullo ed il mondo.

La Danza Educativa rappresenta pertanto un'originale e stimolante alternativa per diversificare ed arricchire le attività previste dai programmi di attività motoria previsti dagli ordinamenti ministeriali.

L'analisi dei principali documenti normativi nazionali ed internazionali relativi alla presenza della danza all'interno delle attività didattiche della scuola dell'infanzia e della scuola primaria evidenzia un progressivo, seppur lento, interesse alla possibilità di offrire valore educativo alla danza, ma evidenzia che essa si può configurare come una delle attività educative capaci di riannodare il legame didattica-movimento-creatività, arricchendo una visione educativa della corporeità ad orientamento esclusivamente fisico-motorio attraverso lo sviluppo di una dimensione artistica ed espressiva del corpo.

In questa prospettiva educativa il nuovo contesto dell'autonomia, richiedendo ad ogni istituto di assumersi la responsabilità di dotarsi di un proprio Piano dell'offerta formativa, è possibile realizzare il superamento di una programmazione rigida in favore di un'identità progettuale che si apre ed accoglie quadri disciplinari di più ampio respiro di tipo motorio-artistico-espressivi come la danza.

In Italia già da tempo si mette in risalto l'importanza e l'utilizzo nella scuola dell'educazione ai linguaggi delle arti e dello spettacolo, come il teatro, la danza, la musica e il cinema. In particolare, la danza rappresenta un importante strumento di formazione ed educazione della persona in quanto forma espressiva del movimento fin dai primissimi anni di vita.

Dunque, *Se è vero, come credeva Laban, che la qualità della nostra esistenza dipende dalla qualità del nostro movimento*<sup>173</sup>, la funzione centrale di un laboratorio creativo in ambito educativo su corporeità e danza richiede la costruzione, non solo di uno specifico ambiente di apprendimento, ma l'adozione di una cultura interdisciplinare e di un metodo didattico complesso e innovativo, capace di far esplodere le diverse abilità inespresse del bambino.

---

<sup>173</sup> Zagatti F., in Laban R., (2009). *La danza moderna educativa*. Macerata: Ephemeria Editrice.

## **ALLEGATI**

### **Allegato 1. Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.**

#### **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali**

##### **CAMPI DI ESPERIENZA EDUCATIVA**

Con questo termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.

Ciascun campo di esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica ed implica una pluralità di sollecitazioni ed opportunità.

L'organizzazione dell'attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica in relazione alla variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento, oltre che delle motivazioni degli interessi dei bambini. In particolare per i bambini in condizioni di handicap o di svantaggio, che non devono venire esclusi da nessun campo di esperienza, è necessario stabilire specifici punti di arrivo, percorsi metodologici ed indicatori di verifica valorizzando le loro capacità e potenzialità.

##### **IL CORPO E IL MOVIMENTO**

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come una espressione della personalità e come condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa.

Ad esso ineriscono inoltre quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del «corpo vissuto» alla prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, etc.), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce semplici strutture ritmiche.

Verso i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e

riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

I traguardi di sviluppo da perseguire consistono, da una parte, nello sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base (camminare, correre, saltare, lanciare, stare in equilibrio etc.) per adattarli ai parametri spazio-temporali dei diversi ambienti; dall'altra nella progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie.

L'educazione alla salute sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita, le prime conoscenze utili per una corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'azione di positive abitudini igienico-sanitarie.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dalla attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. va avvertito che la dimensione della sessualità investe anche altri campi della esperienza educativa.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione di comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione e sulla ponderazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale.

L'impegno costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, che i bambini possono facilmente manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria. va poi osservato che la disponibilità di impianti e attrezzature costosi e sofisticati non costituisce in sé garanzia di consistenza e significatività educativa delle attività, ma é da considerarsi utile o addirittura indispensabile la relazione agli obiettivi della programmazione.

Ai soggetti disabili deve essere offerta la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali ed evitando occasioni di esclusione.

## **Allegato 2. D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104.**

### **Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria**

#### **EDUCAZIONE MOTORIA**

L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva.

La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di una educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport.

Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità:

- morfologico-funzionale;
- intellettuale-cognitiva;
- affettivo-morale;
- sociale.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità:

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso-percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;
- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e alla organizzazione dei movimenti;
- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto delle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;
- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica.

Le finalità indicate concorrono allo sviluppo delle caratteristiche morfologico-biologiche e funzionali del corpo e allo sviluppo della motricità in senso globale e analitico.

L'intervento educativo rivolto alla motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, delle sue modalità di realizzazione, del suo sviluppo.

La struttura del movimento è costituita da unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali. Essi permettono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti o per inibirli, ma anche per assumere atteggiamenti o posture.

Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi, quelli posturali sono schemi

statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc... e possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo.

Sia gli schemi motori che quelli posturali maturano secondo un processo di sviluppo che si evidenzia in caratterizzanti tratti di maturità.

In ciascuna fase dello sviluppo occorre quindi che l'insegnante realizzi le condizioni per ampliare il più possibile il repertorio di schemi motori e posturali.

Conseguire una base motoria più ampia possibile rappresenta perciò un obiettivo educativo e didattico dell'educazione motoria.

### **Obiettivi e contenuti**

Il movimento si sviluppa, come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa attraverso i meccanismi di **percezione, coordinazione, selezione ed esecuzione** presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale.

Compito dell'insegnante è promuovere in ogni alunno, e, perciò, nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio.

Le differenti caratteristiche di sviluppo e maturazione dell'alunno della scuola elementare esigono perciò tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quello funzionale della sua motricità.

Le attività motorie consentono di conseguire prima una serie di obiettivi relativi alle **capacità senso-percettiva, visiva, uditiva, tattile e cinestetica**.

Fin dalla scuola materna, e particolarmente fra i 5-7 anni, il fanciullo deve sviluppare le capacità di percezione, analisi e selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori.

In rapporto all'organizzazione ed alla regolazione del movimento un'ulteriore serie di obiettivi da perseguire è rappresentata dalla promozione delle **capacità coordinative** deputate alla scelta del movimento, alla sua direzione, al suo controllo.

Queste capacità, che conoscono un periodo di sviluppo intensivo fra i 6 e gli 11 anni, possono essere così identificate:

#### **a) percezione, conoscenza e coscienza del corpo**

Attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta, compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti, si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico.

In tale rappresentazione si integrano gli aspetti relazionali, emotivi, affettivi e di motivazione per una completa consapevolezza corporea;

#### **b) coordinazione oculo-manuale e segmentaria**

Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici;

#### **c) organizzazione spazio-temporale**

Saranno programmate ed attuate attività che, a partire dai giochi di esplorazione

dell'ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, concorreranno alla progressiva costruzione ed organizzazione dello spazio fisico-geometrico e relazionale, nonché alla iniziale intuizione della successione temporale delle azioni. Attraverso l'utilizzazione di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche in giochi di movimento, su schemi liberi o prestabiliti, con o senza attrezzi, in forma individuale o collettiva, si favorirà nel fanciullo l'acquisizione di **concetti relativi allo spazio e all'orientamento** (vicino/lontano, sopra/sotto, avanti/dietro, alto/basso, corto/lungo, grande/piccolo, sinistra/destra) e di **concetti relativi al tempo e alle strutture ritmiche** (prima/dopo, contemporaneamente/insieme, lento/veloce);  
d) **coordinazione dinamica generale.**

Integrando le precedenti capacità coordinative, la coordinazione dinamica generale controlla il movimento, consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità sempre più ricca ed armoniosa sia sul piano dell'espressione che dell'efficacia. Tale capacità si svilupperà progressivamente attraverso situazioni di gioco e di attività via via più complesse che, intorno ai 9-10 anni, si collegheranno in modo naturale ai fondamentali gesti del gioco-sport.

### **Indicazioni didattiche**

La programmazione degli interventi didattici dovrà tener conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno al momento dell'ingresso a scuola. Tali valutazioni iniziali saranno facilitate anche dalle indicazioni fornite dalla famiglia, dalla scuola materna frequentata e dai servizi sanitari del territorio.

Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età.

In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc.

L'importanza della ludicità nell'educazione motoria risponde al bisogno primario del fanciullo di una forma gratificante e motivata delle attività. Il gioco è quindi sempre da sollecitare e gestire in tutte le sue forme e modalità (d'invenzione, di situazione, dei ruoli, di regole, ecc.). Compito dell'insegnante sarà di programmare e suggerire i giochi più idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nella seconda fascia d'età (8-11 anni) il raggiungimento di congruenti livelli di autonomia, è legato alla ricchezza delle esperienze educative vissute, all'ampiezza della base motoria, al complesso delle capacità coordinative acquisite.

In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quattro porte, mini-basket, mini-volley, mini-handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre-atletica; corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmo; esperienze di nuoto, ecc.).

Ciò non dovrà costituire pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive, né deve presentarsi come esperienza scolastica episodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport.

Verranno individuati opportuni momenti di verifica e valutazione attraverso

l'osservazione sistematica del comportamento motorio degli alunni, tenendo sempre presenti i punti di partenza, le differenti situazioni esperienziali, i diversi ritmi di sviluppo individuale.

In presenza di alunni in situazione di difficoltà motoria, gli interventi saranno, in relazione ai contenuti, agli strumenti e alla durata, adeguati alle effettive possibilità e necessità di ogni fanciullo.

Costituiscono luogo ideale per lo svolgimento delle attività motorie la palestra, gli spazi aperti attrezzati e non, o comunque opportunamente recuperati o ricondizionati allo scopo. Si rammenti, a tale proposito, l'opportunità di attivare ogni possibile intervento teso alla migliore utilizzazione delle strutture e delle risorse scolastiche esistenti, purché rispondenti a requisiti minimi di agibilità e sicurezza per lo svolgimento delle attività stesse. Particolare attenzione va data anche all'uso dei materiali e delle attrezzature che potranno essere sia quelli tradizionali, sia altri particolarmente idonei (palle colorate, palloni, clavette, cerchi, bacchette, fettucce elastiche, ostacoli, panche, materassini, ceppi, tappeti, ecc.).

## **Allegato 3. LEGGE 28 marzo 2003, n.53**

### **Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.**

#### **Art.1.**

##### **(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)**

1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

2. Fatto salvo quanto specificamente previsto dall'articolo 4, i decreti legislativi di cui al comma 1 sono adottati su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro per la funzione pubblica e con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica da rendere entro sessanta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi; decorso tale termine, i decreti legislativi possono essere comunque adottati. I decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale sono adottati previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997.

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;

dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico;

dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti;

dello sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti;

della valorizzazione professionale del personale docente;

delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;  
del concorso al rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;

della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);

degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione;

degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti; m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

5. Ulteriori disposizioni, correttive e integrative dei decreti legislativi di cui al presente articolo e all'articolo 4, possono essere adottate, con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi e con le stesse procedure, entro diciotto mesi dalla data della loro entrata in vigore.

## **Art.2.**

### **(Sistema educativo di istruzione e di formazione)**

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b)

sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea; c)

è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge; d)

il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale; e) la scuola dell'infanzia, di durata

triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei

e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che

rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

**Art.3.**

**(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)**

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità;

ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

**Art.4.**

**(Alternanza scuola-lavoro)**

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o

con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi;

fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale;

indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

#### **Art.5.**

##### **(Formazione degli insegnanti)**

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione,

coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini

dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca; g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di belle arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante" sono soppresse.

**Art.6.****(Regioni a statuto speciale e province autonome di Trento e di Bolzano)**

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e relative norme di attuazione, nonché alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

**Art.7.****(Disposizioni finali e attuative)**

1. Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline;

alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;

alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

2. Le norme regolamentari di cui al comma 1, lettera c), sono definite previa intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

3. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

4. Per gli anni scolastici 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006 possono iscriversi, secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione, compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei comuni, secondo gli obblighi conferiti dall'ordinamento e nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità, al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini e le bambine che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2004, ovvero entro date ulteriormente anticipate, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera e). Per l'anno scolastico 2003-2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004.

5. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera f), e dal comma 4 del presente articolo, limitatamente alla scuola dell'infanzia statale e alla scuola primaria statale, determinati nella misura massima di 12.731 migliaia di euro per l'anno 2003, 45.829 migliaia di euro per l'anno 2004 e 66.198 migliaia di euro a decorrere dall'anno 2005, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca provvede a modulare le anticipazioni, anche fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera f),

garantendo comunque il rispetto del predetto limite di spesa.  
6. All'attuazione del piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, si provvede, compatibilmente con i vincoli di finanza pubblica, mediante finanziamenti da iscriverne annualmente nella legge finanziaria, in coerenza con quanto previsto dal Documento di programmazione economico-finanziaria.

7. Lo schema di ciascuno dei decreti legislativi di cui agli articoli 1 e 4 deve essere corredato da relazione tecnica ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 2, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

8. I decreti legislativi di cui al comma 7 la cui attuazione determini nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica sono emanati solo successivamente all'entrata in vigore di provvedimenti legislativi che stanziino le occorrenti risorse finanziarie.

9. Il parere di cui all'articolo 1, comma 2, primo periodo, è espresso dalle Commissioni parlamentari competenti per materia e per le conseguenze di carattere finanziario.

10. Con periodicità annuale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dell'economia e delle finanze procedono alla verifica delle occorrenze finanziarie, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziare annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

11. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

12. La legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata.

13. La legge 20 gennaio 1999, n. 9, è abrogata.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

## Allegato 4. Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

### Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria

*Le Indicazioni esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità.*

#### **La Scuola Primaria**

Successiva alla Scuola dell'Infanzia, essa è *Primaria* non tanto, o almeno non solo, nel senso comune che è la prima Scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, oppure perché in quasi tutti i Paesi dell'Ocse è aggettivata in questo modo, quanto e soprattutto per un'altra serie di ragioni che affondano le loro radici nella nostra migliore tradizione pedagogica e che qui si presentano senza attribuire all'ordine con cui sono esposte alcun particolare valore gerarchico.

La prima è culturale. Essa promuove nei fanciulli e nelle fanciulle<sup>174</sup> l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine, indispensabili alla comprensione intersoggettiva del mondo umano, naturale e artificiale, nel quale si vive. In questo senso, aiutando il passaggio dal «sapere comune» al «sapere scientifico», costituisce la condizione stessa dell'edificio culturale e della sua successiva sempre più approfondita sistemazione ed evoluzione critica.

La seconda è gnoseologica ed epistemologica. L'esperienza è l'abbrivo di ogni conoscenza. Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza. La Scuola Primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato.

La terza è sociale. Essa assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche e organizzative idonee a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che limitando di fatto la libertà e la giustizia dei cittadini, «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione, dalle opinioni politiche e dalle condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione). Senza quest'opera di decondizionamento che la Scuola Primaria è chiamata a svolgere sarebbero largamente pregiudicati i traguardi della giustizia e dell'integrazione sociale.

La quarta è etica. Per «concorrere al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione) è necessario superare le forme di egocentrismo e praticare, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della

<sup>174</sup> Successivamente si useranno soltanto i sostantivi 'fanciullo', 'fanciulli', oppure 'allievo', 'allievi'. Essi si riferiscono al "tipo" persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica.

solidarietà. La Scuola Primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale.

L'ultima è psicologica. Proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla scuola dell'infanzia, la Scuola Primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità e pone la basi per una immagine realistica, ma positiva di sé, in grado di valorizzare come potenzialità personale anche ciò che, in determinati contesti di vita, può apparire e magari è un'oggettiva limitazione.

Per tutte queste ragioni, la Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale.

#### *Obiettivi generali del processo formativo*

*Valorizzare l'esperienza del fanciullo.* I fanciulli che entrano nella Scuola Primaria hanno già maturato concettualizzazioni intuitive, parziali e generali, che impiegano per spiegare tutti i fenomeni che incontrano; anche quelli più complessi. Si può dire che abbiano maturato in famiglia, nei rapporti con gli altri e con il mondo, nella scuola dell'infanzia non soltanto una «loro» fisica, chimica, geologia, storia, arte ecc. «ingenua», ma che abbiano elaborato anche una «loro» altrettanto «ingenua», ma non per questo meno unitaria, organica e significativa visione del mondo e della vita. La Scuola Primaria si propone, anzitutto, di apprezzare questo patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale ereditato dal fanciullo, e di dedicare particolare attenzione alla sua considerazione, esplorazione e discussione comune.

*La corporeità come valore.* La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa.

*Esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza.* La Scuola Primaria, coinvolgendo la famiglia e nel rispetto della coscienza morale e civile di ciascuno, mira, inoltre, a far esplicitare ai fanciulli l'implicito e lo scontato presente nel patrimonio di visioni, teorie e pratiche che ha accumulato, e ad assumere consapevolmente queste ultime, insieme ai valori che contengono, in armonia con la Costituzione della Repubblica Italiana.

*Dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali.* La Scuola Primaria accompagna i fanciulli a passare dal mondo e dalla vita ordinati, interpretati ed agiti solo alla luce delle categorie presenti nel loro patrimonio culturale, valoriale e comportamentale al mondo e alla vita ordinati ed interpretati anche alla luce delle categorie critiche, semantiche e sintattiche, presenti nelle discipline di studio e negli ordinamenti formali del sapere accettati a livello di comunità scientifica. In questo passaggio, tiene conto che gli allievi 'accomodano' sempre i nuovi apprendimenti e

comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi, e che il ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già posseduto da ciascuno influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali. Alla luce di questa dinamica, la Scuola Primaria favorisce l'acquisizione da parte dell'alunno sia della lingua italiana, indispensabile per tutti i fanciulli alla piena fruizione delle opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche, sia di una lingua comunitaria, l'inglese, privilegiando, ove possibile, la coltivazione dell'eventuale lingua madre che fosse diversa dall'italiano. Parallelamente, essa favorisce l'acquisizione delle varie modalità espressive di natura artistico-musicale, dell'approccio scientifico e tecnico, delle coordinate storiche, geografiche ed organizzative della vita umana e della

*Convivenza civile*, mantenendo costante l'attenzione alla parzialità di ogni prospettiva di ordinamento formale dell'esperienza e al bisogno continuo di unità della cultura pur nella distinzione delle prospettive in cui si esprime.

*Dalle idee alla vita: il confronto interpersonale.* La Scuola Primaria, grazie a questo graduale e progressivo percorso di riflessione critica attivato a partire dall'esperienza, sempre in stretta collaborazione con la famiglia, si propone di arricchire sul piano analitico e sintetico la «visione del mondo e della vita» dei fanciulli, di integrare tale visione nella loro personalità e di stimolarne l'esercizio nel concreto della propria vita, in un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale che sia anche affettivamente significativo. In questo senso, tutte le maturazioni acquisite dai fanciulli vanno orientate verso la cura e il miglioramento di sé e della realtà in cui vivono, a cominciare dalla scuola stessa, e verso l'adozione di «buone pratiche» in tutte le dimensioni della vita umana, personale e comunitaria.

*La diversità delle persone e delle culture come ricchezza.* La Scuola Primaria utilizza situazioni reali e percorsi preordinati per far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale. Parimenti, essa porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti.

*Praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale.* La Scuola Primaria opera, quindi, in modo che gli alunni, in ordine alla realizzazione dei propri fini ed ideali, possano sperimentare l'importanza sia dell'impegno personale, sia del lavoro di gruppo attivo e solidale, attraverso i quali accettare e rispettare l'altro, dialogare e partecipare in maniera costruttiva alla realizzazione di obiettivi comuni. In questo senso, trova un esito naturale nell'esercizio competente di tutte le "buone pratiche" richieste dalla *Convivenza Civile* a livello e in prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale.

*In conclusione*, il percorso complessivamente realizzato nella Scuola Primaria promuove l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia,

<p>all'autoinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico.</p>	
<p><b>SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE</b></p>	
<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prime</b></p>	
<p>Le varie parti del corpo. I propri sensi e le modalità di percezione sensoriale. L'alfabeto motorio Le posizioni che il corpo può assumere in rapporto allo spazio ed al tempo. Codici espressivi non verbali in relazione al contesto sociale. Giochi tradizionali.</p>	<p>Riconoscere e denominare le varie parti del corpo. Rappresentare graficamente il corpo, fermo e in movimento. Riconoscere, differenziare, ricordare, verbalizzare differenti percezioni sensoriali (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche). Coordinare e collegare in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare, rotolare, arrampicarsi, ...). Collocarsi, in posizioni diverse, in rapporto ad altri e/o ad oggetti. Muoversi secondo una direzione controllando la lateralità e adattando gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali. Utilizzare il corpo e il movimento per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche. Comprendere il linguaggio dei gesti.. Partecipare al gioco collettivo, rispettando indicazioni e regole.</p>
<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento per le classi seconda e terza</b></p>	
<p><b>Schemi motori e posturali.</b></p>	<p>Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvoltura, ritmo (paleggiare, lanciare, ricevere da fermo e in movimento, ...). Utilizzare efficacemente la gestualità fino-motoria con piccoli attrezzi codificati e non nelle attività ludiche, manipolative e grafiche-pittoriche.</p>

<p>Giochi di imitazione, di immaginazione, giochi popolari, giochi organizzati sotto forma di gare.</p> <p>Corrette modalità esecutive per la prevenzione degli infortuni e la sicurezza nei vari ambienti di vita.</p> <p>Modalità espressive che utilizzano il linguaggio corporeo.</p>	<p>Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibri (eseguire una marcia, una danza, ...).</p> <p>Apprezzamento delle traiettorie, delle distanze, dei ritmi esecutivi delle azioni motorie.</p> <p>Utilizzare abilità motorie in forma singola, a coppie, in gruppo.</p> <p>Utilizzare consapevolmente le proprie capacità motorie e modularne l'intensità dei carichi valutando anche le capacità degli altri.</p> <p>Utilizzare in modo corretto e sicuro per sé e per i compagni spazi e attrezzature.</p> <p>Rispettare le regole dei giochi organizzati, anche in forma di gara..</p> <p>Cooperare all'interno di un gruppo.</p> <p>Interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità.</p> <p>Utilizzare il linguaggio gestuale e motorio per comunicare, individualmente e collettivamente, stati d'animo, idee, situazioni, ecc.</p>
---	---

**Obiettivi specifici di apprendimento  
per le classi quarta e quinta**

<p>Consolidamento schemi motori e posturali.</p> <p>Affinamento delle capacità coordinative generali e speciali</p> <p>Le principali funzioni fisiologiche e i loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.</p> <p>Variazioni fisiologiche indotte dall'esercizio e tecniche di modulazione/recupero dello sforzo (frequenza cardiaca e respiratoria)</p> <p>L'alimentazione e la corporeità.</p> <p>Salute e benessere.</p> <p>Regole di comportamento per la sicurezza e la prevenzione degli infortuni in casa, a scuola, in strada.</p>	<p>Utilizzare schemi motori e posturali, le loro interazioni in situazione combinata e simultanea</p> <p>Eseguire movimenti precisati e adattarli a situazioni esecutive sempre più complesse.</p> <p>Controllare la respirazione, la frequenza cardiaca, il tono muscolare</p> <p>Modulare i carichi sulla base delle variazioni fisiologiche dovute all'esercizio.</p> <p>Eseguire le attività proposte per sperimentare e migliorare le proprie capacità.</p> <p>Utilizzare tecniche di sperimentazione e miglioramento delle proprie capacità</p> <p>Eseguire semplici composizioni e/o progressioni motorie, utilizzando un'ampia gamma di codici espressivi</p> <p>Rispettare le regole dei giochi sportivi praticati.</p>
--	--

	<p>Svolgere un ruolo attivo e significativo nelle attività di gioco-sport individuale e di squadra.</p> <p>Cooperare nel gruppo, confrontarsi lealmente, anche in una competizione, con i compagni.</p> <p>Riconoscere il rapporto tra alimentazione e benessere fisico.</p> <p>Assumere comportamenti igienici e salutistici.</p> <p>Rispettare regole esecutive funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, anche in quello stradale.</p>
--	--

## **Allegato 5. Decreto ministeriale del 31 luglio 2007.**

### **Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo**

#### **I CAMPI DI ESPERIENZA**

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare, nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario.

#### **IL CORPO IN MOVIMENTO**

##### **Identità, autonomia, salute**

I bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle sue funzioni, della sua immagine, delle possibilità sensoriali ed espressive e di relazione e imparano ad averne cura attraverso l'educazione alla salute.

Il bambino che entra nella scuola ha già acquisito il dominio delle principali funzioni del corpo, il senso della propria identità e alcune conoscenze fondamentali riguardanti lo schema e il linguaggio corporeo, attraverso le quali si esprime e organizza la sua presenza attiva nel mondo circostante.

Sviluppa la conoscenza del proprio corpo attraverso l'esperienza sensoriale e percettiva che gli permette di sperimentarne le potenzialità, di affinarle e di rappresentarlo. I giochi e le attività di movimento consolidano la sicurezza di sé e permettono ai bambini e alle bambine di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, i rischi dei movimenti incontrollati e violenti, le diverse sensazioni date dai momenti di rilassamento e di tensione, il piacere del coordinare le attività con quelle degli altri in modo armonico.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale. Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti delle attività espressive e di movimento libero o guidato e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e

all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere, capire e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, di rispettarlo e di averne cura, di esprimersi e di comunicare attraverso di esso per giungere ad affinarne la capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività.

### **Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Il bambino raggiunge una buona autonomia personale nell'alimentarsi e nel vestirsi, riconosce i segnali del corpo, sa che cosa fa bene e che cosa fa male, conosce il proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e consegue pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio, coordinarsi in altri giochi individuali e di gruppo che richiedono l'uso di attrezzi e il rispetto di regole, all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri. Esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo.

Conosce le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.

## **DISCIPLINE E AREE DISCIPLINARI**

### **AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA**

L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline: lingua italiana; lingue comunitarie; musica; arte-immagine; corpo-movimento-sport.

Tutte queste discipline, pur mantenendo un ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisciplinare, in cui esse ritrovano una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano. Gli esseri umani, infatti, con i linguaggi verbali, iconici, sonori e corporei hanno da sempre attuato la loro propensione a narrare e a descrivere spazi, personaggi e situazioni sia reali sia virtuali, a elaborare idee e a rappresentare sentimenti comuni creando l'immaginario collettivo, attraverso il quale è stato elaborato e trasmesso il patrimonio di valori estetici, culturali, religiosi, etici e civili di una comunità.

Nel delineare un curriculum dell'area, la dimensione trasversale e quella specifica di ogni disciplina vanno tenute entrambe presenti; si devono favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi per ampliare la gamma di possibilità espressive.

L'alunno sarà guidato alla scoperta delle potenzialità comunicative ed espressive che le discipline offrono e all'apprendimento sempre più autonomo delle forme utili a rappresentare la sua personalità e il mondo che lo circonda. È utile che egli abbia l'occasione di riflettere sul diverso significato che messaggi simili possono assumere, privilegiando i codici tipici di una disciplina o quelli di un'altra, allo scopo di apprezzare, valutare e utilizzare la varietà di espressioni a sua disposizione.

Il linguaggio del corpo collabora alla comunicazione artistica (nella mimica, nelle

gestualità teatrale, nel balletto) e alla comunicazione quotidiana, con la gestualità, ma anche con le diverse modalità attraverso le quali il corpo occupa lo spazio.

La realizzazione guidata di operazioni di traduzione da un codice a un altro darà la possibilità all'alunno di conoscere sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia nello stesso tempo la specificità da loro assunta all'interno di un particolare codice. L'alunno apprenderà, altresì, a sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi attraverso la comprensione e la produzione di ipertesti.

L'alunno sarà guidato a riflettere sul fatto che nella realtà quotidiana raramente un solo linguaggio assolve il compito di realizzare una comunicazione efficace. Infatti, non solo nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana, i vari linguaggi si supportano e si integrano a vicenda, allo scopo di creare forme di comunicazione potenziata. La presenza delle lingue comunitarie nella stessa area della lingua italiana darà l'occasione all'alunno di esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale e di avviare riflessioni sulla lingua che sfruttino le conoscenze e le competenze linguistiche già acquisite, individuando omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue. Le lingue, quella nativa e le altre, valorizzano le possibilità specifiche del linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e di metacognizione.

Nel progettare le attività di apprendimento si terrà conto nel tempo che le diverse esperienze culturali degli alunni condizionano la percezione, la sensibilità, la gestione del corpo e la gestione dello spazio. È necessario quindi che i curricoli siano sempre pensati in una prospettiva interculturale e comunque attenta ai reali punti di partenza degli alunni.

Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell'informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l'espressione, la costruzione e la rappresentazione delle conoscenze, sui quali è necessario che lo studente maturi competenze specifiche.

### **CORPO MOVIMENTO SPORT**

Nel primo ciclo "corpo-movimento-sport" promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere.

In particolare, lo "stare bene con se stessi" richiama l'esigenza che nel curricolo dell'educazione al movimento confluiscono esperienze che conducono a stili di vita corretti e salutari, che comprendono la prevenzione di patologie connesse all'ipocinesia, la valorizzazione delle esperienze motorie e sportive extrascolastiche, i principi essenziali di una corretta condotta alimentare, nonché una puntuale informazione riguardante gli effetti sull'organismo umano di sostanze che inducono dipendenza.

Le attività motorie e sportive forniranno all'alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfo-funzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offriranno altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria sarà quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che

vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, l'alunno potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi. L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Attraverso la dimensione corporeo-motoria l'alunno esprime istanze comunicative e, a volte, manifesta disagi di varia natura che non riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri". In questo modo le varie forme di diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze.

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità.

### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria**

L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso l'ascolto e l'osservazione del proprio corpo, la padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spaziali e temporali.

Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali.

Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di conoscere e apprezzare molteplici discipline sportive. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.

Si muove nell'ambiente di vita e di scuola rispettando alcuni criteri di sicurezza per sé e per gli altri.

Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo e a un corretto regime alimentare.

Comprende all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport il valore delle regole e l'importanza di rispettarle, nella consapevolezza che la correttezza e il rispetto reciproco sono aspetti irrinunciabili nel vissuto di ogni esperienza ludico-sportiva.

### **Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria**

*Il corpo e le funzioni senso-percettive*

– Riconoscere e denominare le varie parti del corpo su di sé e sugli altri e saperle rappresentare graficamente; riconoscere, classificare, memorizzare e rielaborare le informazioni provenienti dagli organi di senso (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche).

*Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo*

– Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro (correre/saltare, afferrare / lanciare, ecc).

– Sapere controllare e gestire le condizioni di equilibrio statico-dinamico del proprio corpo.

– Organizzare e gestire l’orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate spaziali e temporali (contemporaneità, successione e reversibilità) e a strutture ritmiche.

– Riconoscere e riprodurre semplici sequenze ritmiche con il proprio corpo e con attrezzi.

*Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*

– Utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d’animo, emozioni e sentimenti, anche nelle forme della drammatizzazione e della danza.

– Assumere e controllare in forma consapevole diversificate posture del corpo con finalità espressive.

*Il gioco, lo sport, le regole e il fair play*

– Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di numerosi giochi di movimento e presportivi, individuali e di squadra, e nel contempo assumere un atteggiamento positivo di fiducia verso il proprio corpo, accettando i propri limiti, cooperando e interagendo positivamente con gli altri, consapevoli del “valore” delle regole e dell’importanza di rispettarle.

*Sicurezza e prevenzione, salute e benessere*

– Conoscere e utilizzare in modo corretto e appropriato gli attrezzi e gli spazi di attività.

– Percepire e riconoscere “sensazioni di benessere” legate all’attività ludico-motoria.

### **Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria**

*Il corpo e le funzioni senso-percettive*

– Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione e conseguenti all’esercizio fisico, sapendo anche modulare e controllare l’impiego delle capacità condizionali (forza, resistenza, velocità) adeguandole all’intensità e alla durata del compito motorio.

*Il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo*

– Organizzare condotte motorie sempre più complesse, coordinando vari schemi di movimento in simultaneità e successione.

– Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

*Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*

– Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.

– Elaborare semplici coreografie o sequenze di movimento utilizzando band musicali o

strutture ritmiche.

*Il gioco, lo sport, le regole e il fair play*

- Conoscere e applicare i principali elementi tecnici semplificati di molteplici discipline sportive.
- Saper scegliere azioni e soluzioni efficaci per risolvere problemi motori, accogliendo suggerimenti e correzioni.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.
- Partecipare attivamente ai giochi sportivi e non, organizzati anche in forma di gara, collaborando con gli altri, accettando la sconfitta, rispettando le regole, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

*Sicurezza e prevenzione, salute e benessere*

- Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.
- Riconoscere il rapporto tra alimentazione, esercizio fisico e salute, assumendo adeguati comportamenti e stili di vita salutistici.

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (1999). *Tra il Corpo e l'Io. L'Arte e la Danza-Movimento Terapia ad orientamento psicodinamico*. Bologna: Pitagora Editrice.
- Acquaviva S. S., (1978). *In principio era il corpo*. Roma: Ed. Borla.
- Argyle M., (2001). *Il corpo ed il suo linguaggio*; in M.Sibilio, *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen.
- Ausubel, D. (1998). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill.
- Bertolini P., (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Milano: La Nuova Italia.
- Boncinelli, E. (1999). *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Mondatori.
- Bottero E., "Sapere del corpo e prospettive didattiche", (2002). in Balduzzi L., (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova Italia.
- Bruner J. S. (1998). *La mente a più dimensioni*. Roma- Bari: Laterza.
- Bruner, J. & Olver, R. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. & Jolly A. (1981). *Il gioco. Gioco e realtà sociale*. Roma: Armando Ed.
- Bruner, J. S. & Jolly, A. (1981). *Il gioco in un mondo di simboli*. Roma: Armando Ed.
- Bruner, J. S. & Brown, R. W. (1969). *Il pensiero: strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. & Jolly A. & Sylva K. (1981). *Il gioco. La prospettiva evoluzionista*. Roma: Armando Ed.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Casini, Ropa E. (1990). *Alle origini della danza moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Casolo F., Melica S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e pensiero.
- Contini M.G., (a cura di). (2000). *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci.
- Coste J. C., (1979). *L'Antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline.
- Coste J. C., (1981). *La psicomotricità*. Firenze: La nuova Italia.

- Cozzolino, M. (2007). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Carlo Amore Edizioni.
- Damasio A., (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- De Bartolomeis, F. (1967). *John Locke: Il pensiero filosofico e pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bono, E. (2002). *Il meccanismo della mente*. Milano: ECS Libri.
- De vera D'Aragona, P. (1986). "Curarsi Danzando". Milano: *Riza Scienze*, n.13.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1968). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Bernardi, V. (2006). *Ruth St. Denis*. Palermo: L'Epos.
- Dollari M., (1995). *A regola d'arte*. Milano: La Nuove Italia.
- Duncan, I. (2003). *La mia vita*. Roma: Dino Audino.
- Fechner, Mallarmé Valéry, Otto. (1998). *Filosofia della danza*, Genova: Il nuovo Melangolo.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Freud S. (1905). *Frammento di un 'analisi d'isteria*, Opere, vol. 4, Torino: Bollati Boringhieri.
- Galimberti U., (1987). "Il corpo". Milano: Feltrinelli.
- Garaudy R., (1973). *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella.
- García M.E.-Plevin, M, Macagno P. (2006). *Movimento creativo e danza*. Roma: Gremese Editore.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.

- Gardner, H. (1999). *Saper comprendere: Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere: stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Genco, A. (1968). *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*. Padova: Liviana Scolastica.
- Giugni G., (1991). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Ed. internazionale.
- Goleman, D. & Dalai Lama (2003). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia desiderio e illusione*. Milano: Mondatori.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Goleman, D. (2001). *Lo spirito creativo. La forza che anima la vita e la storia dell'uomo*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Gough M., (2010). *Insegnare danza*. Bologna: Mousikè.
- Graham, M. (1991). *Blood Memory*. New York: Doubleday. Tr. it. (1992). *Memorie di sangue. Un'autobiografia*. Milano: Garzanti.
- Guglielmi A., (2007). *Il linguaggio segreto del corpo*. Milano: ed. Piemme.
- Guyton, A.C. (1996). *Neuroscienze: basi di neuroanatomia e neurofisiologia*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Isidori E., (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*". Roma: Anicia.
- Kandel, E.R. & Schwartz, J.H. (1994). *Principi di neuroscienze*. Milano: CEA.
- Langer S. K., (1962). *Problemi dell'arte*. Milano: il Saggiatore.
- Le Boulch J., *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*. In Casolo F., Melica S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e pensiero.
- LeDoux, J. (2002). *Il sè sinaptico*. Milano: Raffeale Cortina Editore.
- LeDoux, J. (2003). *Il cervello emotivo*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Masella A., (2000). *Storia della danza*. Torino: Ed. Interlinea.
- Maturana, H. & Varela, F. (1985). *Autopoiesis e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Garzanti.

- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: R.C.S. Libri.
- Montaigne, M. E. (1952). *Saggi*. Bari: Laterza.
- Montessori M., (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1975). *La mente del bambino*. Milano:Garzanti.
- Montessori, M. (1991). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin, E. (2001). *Il metodo. La natura della natura*. Milano:Raffaello Cortina.
- Muret M. (1991). *Arte-Terapia*. Como: Red Edizioni.
- Nietzsche, F., (1885). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali nella didattica*. Gardolo (TN): Erickson.
- Novak, J.& Gowind, B.D. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Octavi Fullati Genis, (2002). *Le parole del corpo*. Roma: Anicia.
- Pasi M., in Pasi M., Rigotti D., (1993). *Danza e Balletto*. Milano: Jaca Book Spa.
- Payne H. (2000). *Danzaterapia e movimento creativo*. Trento: Erickson.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2001). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. & Sears, R.R. (1992). *Nella pratica pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze:Giunti-Barbera.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1983). *Biologia e conoscenza: saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. (1983). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firene: Giunti-Barbera.
- Piaget, J. (1999). *Cos'è la pedagogia*. Roma: Newton & Compton.
- Piaget, J. (2000). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pitruzzella S., (2008). *L'ospite misterioso. Che cosa è la creatività, come funziona e come può aiutarci a vivere meglio*. Milano: Franco Angeli.
- Pontremoli, A., (2002). *Storia della danza*. Firenze: Le Lettere.
- Sachs C., (2006). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore.

- Schilder P. (1984). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Schmais C., (1974). Dance Therapy in Prospective, *Focus on dance VII*, part I.
- Sibilio M., (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Gruppo Editoriale Esselibri- Simone.
- Sibilio, M. ( 2001). *Il laboratorio come percorso di ricerca*. Napoli: CUEN.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M. (2003). *Educatori sportivi*. Napoli: Manna.
- Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse*. Napoli: Ellissi-Simone.
- SibilioM., (2001). *Il corpo e il movimento*. Napoli: Cuen.
- Testa A. (2005). *Storia della danza*. Roma: Gremese Editore.
- Valéry P. Refléxions, in Sinibaldi C., (1997). *Il corpo spirituale. Sulle tracce della danza sacra contemporanea*. Teatro e Storia.
- Viti E. (1998). *La danza per i bambini*. Roma: Gremese Editore.
- Volli U.,(2001). *Il corpo della danza. Vent'anni di Oriente Occidente. Oriente Occidente. Incontri internazionali di Rovereto Danza Teatro*, Rovereto: Osiride.
- Watzlawick, P. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Watzlawick, P. (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- Winnicott D., W., (1994). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- Zagatti F. (1999). *Oggi a scuola ho fatto danza*. Bologna: Mousikè.
- Zagatti F., (2009). *La danza educativa*. Bologna: Mousikè-Progetti educativi.
- Zagatti F., in Laban R., (2009). *La danza moderna educativa*. Macerata: Ephemeria Editrice.

## **Riferimenti Normativi**

**D.M. 3 giugno 1991, Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.**

**D.M. del 31 luglio 2007** - Le nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

**Decreto Legislativo n. 59/2004 - Allegato A - *Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola dell'Infanzia.***

**Decreto Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104.**

**Decreto Presidente della Repubblica 11 giugno 1958, n. 784.** Orientamenti per la Scuola Materna.