

LA FORMAZIONE CORPOREA DEL COUNSELLOR

Ivano Gamelli

Riassunto

Il corpo come oggetto della formazione del counsellor è il tema del presente saggio. Segue l'esperienza, di alcuni anni, da me condotta all'interno della Scuola triennale di counselling psicosociale organizzata dal Centro di Psicologia e Analisi Transazionale in collaborazione con la Cooperativa Terrenuove di Milano. Una bellissima esperienza, l'opportunità offertami, di cui sono molto grato alle responsabili, di mettere a tema il vissuto corporeo di chi si appresta ad agire i gesti della cura, tanto più importante e significativa se si pensa che, nel migliore dei casi, quando abitualmente si parla di corpi e cura, in gioco non è mai il corpo dell'operatore, ma il corpo «emozionale ed emozionato di chi i gesti della cura li riceve» (quando non li subisce) (Manuzzi, 2009). Per questa ragione, il mio contributo formativo alla scuola ha imposto una ridefinizione del setting: abbiamo lavorato nella sala sgombra di sedie, muovendoci scalzi, sedendoci e sdraiandoci per terra...

Il lavoro di cura consiste in un vero e proprio “corpo-a-corpo”. Ciò spiega la rinnovata attenzione, negli ultimi anni, verso la dimensione corporea nella formazione degli operatori. Ma che cosa dobbiamo intendere con formazione corporea? A quale idea di corpo ci riferiamo? Prendendo le mosse dalle opzioni epistemologiche e metodologiche della “pedagogia del corpo”, e seguendo idealmente lo sviluppo, attraverso alcune esemplificative proposte, di un corso rivolto a dei futuri *counsellor*, il contributo delinea caratteristiche e stile di un approccio trasversale volto a integrare saperi, emozioni, sentimenti ed esperienze tradizionalmente separati: il codice della parola e quelli meno riconosciuti del movimento, del gesto, dello sguardo, dei suoni, dei sensi tutti.

Il volto dell'altro

Due sedie sono disposte al centro della sala. Due partecipanti del gruppo si offrono come volontari per un esercizio. Una volta seduti l'uno di fronte all'altro, li invito a guardarsi intensamente per alcuni minuti come se volesse-

ro fare una “fotografia”, memorizzare con precisione e nitidezza i rispettivi volti, per poi chiudere gli occhi. Con l’immagine del volto dell’altro, la consegna è quella di immaginare di sfogliare, con calma e attenzione, un grande ipotetico “album fotografico” dei volti di coloro che si sono conosciuti nella propria vita: ogni volta che uno di questi volti rinvierà, per le più disparate ragioni, a quello del compagno sulla sedia precedente memorizzato, i due volontari dovranno “staccare” la fotografia dall’album e “metterla da parte”. Trascorsi alcuni minuti nel silenzio generale, prendo nuovamente la parola per anticipare le mosse successive. Al mio segnale, i due apriranno gli occhi, si guarderanno e, a turno, con consapevolezza e presenza, diranno semplicemente all’altro: “Tu non sei (il nome di una delle foto ‘staccate’ dall’album), tu sei (il nome dell’altro)”; dovranno farlo tante volte quante saranno le persone rintracciate nella memoria autobiografica in associazione al volto dell’altro; ma, soprattutto, dovranno ascoltare sensazioni ed emozioni che tale esperienza di reminiscenza susciterà in loro.

Al vero incontro con l’altro che precede ogni esperienza concettuale e speculativa, il filosofo Emmanuel Lévinas (1980) dà il nome di *visage*, volto. L’altro è sempre cercato nel suo volto ed è a partire da questa prossimità percettiva che la relazione si gioca e dispiega i suoi significati. È dal volto, in quanto presupposto di tutte le relazioni umane, che inizia e si rende possibile ogni discorso. L’altro mi guarda e mi riguarda, dice il filosofo, e si disfa dell’idea che di lui ho in mente.

Allo stesso tempo, il mio sguardo non è mai ingenuo. È impossibile cogliere il volto dell’altro senza sovrapporgli le “immagini” della nostra storia pregressa. Il desiderio di essere agenti di cura nasce nella storia incarnata delle cure ricevute, ed è dunque necessariamente “compromesso” autobiograficamente. Le emozioni, anche forti, che l’esercizio sopra descritto sempre suscita (attraverso un volto “qui e ora” io intravedo sempre altri volti “là e allora” del mio vissuto) testimoniano quanto le nostre idee risentano della verità corporea e percettiva, per lo più inconsapevole, con cui ci disponiamo alla relazione e all’ascolto. Il nuovo scenario multietnico nel quale ci troviamo concretamente a vivere da alcuni anni anche nel nostro Paese, dove l’altro, lo straniero, non è più semplicemente una rappresentazione distante come lo era fino a non molto tempo fa, ma vive con noi, ha un corpo, un volto; questo «farsi interno dello straniero» – profetizzato agli inizi del Novecento dal sociologo George Simmel (1989) –, tale poiché «non si può più espellere né assimilare, e che costituisce di conseguenza una fonte permanente di ansia e di disagio» (Pulcini, 2009), è forse la misura più evidente della differenza e della profondità corporee dell’esperienza rispetto alla pura dimensione immaginativa.

Il corpo vive di molteplici ambivalenze. Noi siamo un corpo e abbiamo un corpo. Lo siamo e tanto più lo scopriamo quando il disagio fisico, la malattia minano la sua autonomia; da questo punto di vista, una prospettiva “somatopsichica” è certamente più esplicativa della nostra condizione di quanto non lo sia la ben più accreditata “psicosomatica”. Ma anche “abbiamo” un corpo: come acutamente ci fa notare un importante antropologo del corpo qual è David Le Breton (2007), il corpo “non esiste”, quando io mi guardo attorno (a proposito di volti) non vedo corpi, vedo uomini, donne, bambini. Il corpo è una costruzione sociale.

Già solo per queste ragioni si capisce la difficoltà che comporta l'affrontare, nella formazione, questo tema, difficoltà che si scontra e si alimenta con la moltiplicazione di proposte corporee con cui, in virtù di saperi e di arti anche nobili, ci si rivolge oggi ai professionisti della cura. Per quanto si possa essere favorevoli al fatto che teatranti e artisti in genere mettano a nostra disposizione le loro abilità, credo che sia altrettanto indispensabile che tutto ciò si configuri all'interno di una cornice teorica che non riduca le potenzialità del corpo a delle tecniche. La formazione corporea alla cura è formazione a una presenza, a una competenza a esserci che parte da sé e che si alimenta di un sapere (anzi di saperi) a essa connessi: le tecniche sono solamente “le istruzioni per l'uso della relazione” (Formenti 2008). In egual modo, è bene ricordarlo, i saperi (filosofici, psicologici, pedagogici ecc.) debbono essere incarnati per evitare, quella deformazione professionale diffusa che si esprime nella “tendenza a teorizzare su tutto ciò che accade, applicando schemi di comprensione alla relazione, senza riuscire a starci dentro” (Formenti, 2008).

La consapevolezza corporea originaria

Non esistono vie di fuga: per “starci dentro” – riprendendo le parole della Formenti – per evitare la deriva di un'astratta teorizzazione, non è pensabile una pratica che possa fare a meno di una cornice epistemologica. La miglior pratica è sempre una buona teoria. Per buona teoria intendiamo, nel nostro caso, una visione del mondo che prenda le mosse dalle consapevolezze corporee originarie, che tutti noi condividiamo, e che non possono essere che quelle proprie del vissuto del bambino. È noto come la relazione primaria si costruisca attraverso una condivisione emozionale che rappresenta un riferimento imprescindibile di ogni relazione terapeutica. Meno noto è il ruolo degli aspetti corporei sottesi al dialogo madre-bambino delle prime fasi della vita, ed è pertanto da questi, in relazione alle consapevolezze terapeutiche, da una loro più chiara esplicitazione, che è necessario partire (Cartacci, 2006).

Nei suoi primi anni di vita, il bambino vive la globalità dell'essere, disponendo di un linguaggio fondato sull'unità di azione e pensiero, alimentata dall'insieme delle sensazioni muscolari e viscerali profonde, un'unità che egli esperisce e "tiene insieme" quasi esclusivamente attraverso il piacere del movimento.

Prima della consapevolezza mentale di avere un corpo, il bambino è un corpo: un corpo che sente e conosce sperimentandosi all'interno di polarità, di contrasti (equilibrio-disequilibrio, dentro-fuori, vicino-lontano, tensione-rilassamento ecc.) rintracciabili in tutti i giochi che costantemente mette in scena. È su questa originaria consapevolezza che la psicomotricità istituisce la sua ricerca tesa a porre in luce gli stretti rapporti esistenti fra il mondo delle sensazioni e delle emozioni con il divenire delle rappresentazioni mentali nella vita psichica del bambino. La psicomotricità, dunque, prima di essere una disciplina scientifica specifica, è una dimensione costitutiva ontologica: chiamiamo "psicomotricità" la condizione esclusiva, naturale e spontanea, del bambino di abitare e di conoscere il mondo. Lo sviluppo del bambino, infatti – ci ricorda Jean Piaget nella sua concezione evolutiva (Gattico, 2001) – non va inteso come sviluppo di funzioni separate: biologiche, intellettive, morali. Il pensiero non è altro che un'azione interiorizzata, la conseguenza di un esercizio del suo corpo sul mondo, che così è ben sintetizzato da Umberto Galimberti:

Il bambino che nasce in un ambiente umano carico d'oggetti d'uso non li comprende come tali perché a un certo punto gli si sviluppa la "coscienza", ma la "coscienza" gli si sviluppa quando, maneggiando gli oggetti che gli si offrono sottomano, recupera nei suoi gesti e negli oggetti a cui si applicano l'intenzione di cui essi sono visibile testimonianza. Ogni oggetto d'uso, infatti, è il corpo di un'intenzione, e l'intenzione non è il prodotto di una coscienza, ma è il modo con cui il corpo umano si relaziona alle cose (Galimberti, 1987).

Dietro ogni nostro pensiero vi è un gesto dal quale esso è originariamente scaturito. Si potrebbe dire, ancor meglio, che ogni gesto fisico è già un gesto psichico. È grazie a questa straordinaria intuizione che la psicomotricità andrà legittimando le sue pratiche educative e terapeutiche, ponendo al centro l'approccio corporeo alla relazione e alla conoscenza del bambino. Ma non solo. Da Piaget in poi non sarà più possibile intendere la relazione fra azione e pensiero senza tener conto della natura ricorsiva e sistemica che li connette. È il capolinea di ogni visione del rapporto tra corpo e pensiero in termini lineari e gerarchici (Gamelli, 2005).

Mutuando le sue consapevolezze dall'epistemologia genetica costruttivista

piagetiana, la psicomotricità definisce tre aree di intervento educativo e terapeutico col bambino denominate:

- senso motoria
- simbolica
- di distanziamento

Queste tre aree, allestite all'interno della medesima sala e attrezzate con oggetti materiali consoni al loro esercizio, configurano il *setting* formativo dell'intervento, che si presenta quindi come un luogo di raccordo fra il mondo interno e quello esterno nell'esperienza apprenditiva del bambino. Una seduta di psicomotricità è un percorso che si propone al bambino, nel quale simbolicamente, ripercorrendo le fasi del suo sviluppo, ogni volta egli si "racconta" mettendo letteralmente in gioco contenuti ed emozioni che lo caratterizzano.

L'area sensomotrice, attraverso materiali "morbidi" (materassi, cuscini) ma anche piani inclinati, scale ecc., interessa il suo tono muscolare, inteso come "veicolo" di espressione e relazione, la sensibilità vestibolare, e implica i giochi d'equilibrio e disequilibrio, i rotolamenti, i dondoli, gli scivolamenti, le cadute: tutto quanto riconduce alle esperienze originarie, al primo dialogo tonico intessuto di contatti, accudimenti e manipolazioni del bambino da parte della madre. Il bambino ritrova qui tutto ciò e lo sperimenta in una dinamica continua di contrasti, grazie a proposte mirate a fargli vivere una relazione affettiva qualitativamente "buona", in grado di stimolare il suo potere di iniziativa e di libera esplorazione. Tutto diventa per lui occasione per sperimentare i confini corporei, la sua capacità di contenimento e di abbandono.

Se l'area sensomotrice appare governata dalla ricerca del piacere attraverso il movimento, nell'area simbolica il bambino manifesta di privilegiare il ricorso a un uso efficace del movimento, centrato sull'abilità, quindi sulle funzioni proprie della coordinazione più fine. È l'area del "far finta di", dove, tramite foulard, teli e oggetti vari destinati al "travestimento", il bambino può mettere in atto una sorta di "prototeatro", dando forma ed espressione a contenuti interni.

Nell'area di distanziamento, infine, si fa riferimento alla tendenza del bambino a rappresentare contenuti reali o immaginari, in assenza di azione, tramite strumenti e linguaggi quali il manipolare, il disegnare, il costruire, lo scrivere, tutte situazioni che qui trovano un'attenzione e uno spazio privilegiati. In questo modo il bambino prende distanza dall'oggetto, "oggettiva" e dà senso all'esperienza precedentemente esperita, e accede ai processi di astrazione.

Nelle manifestazioni dell'iniziativa spontanea del bambino all'interno

del *setting* psicomotorio, l'educatore e il terapeuta devono soprattutto mostrare la capacità di saper cogliere le ripetizioni significative che il bambino manifesta attraverso il gioco, individuando gli schemi motori a esse collegate, che si esprimono quasi sempre sotto forma di contrasti quali il riempire-svuotare, il salire-scendere, l'apparire-scompare, il costruire-distruocere, l'entrare-uscire, l'aprire-chiudere... L'adulto deve sapersi fare "cassa di risonanza tonico-emozionale" di fronte a questi schemi, specie quelli "negativi", che non a caso il bambino ripete compulsivamente nel tentativo di trovare una via per superare l'angoscia a essi legata. L'adulto, selezionando e rispecchiando al bambino i contenuti emozionali che gli invia attraverso il gioco, opera come una sottolineatura nel testo, declinando i contenuti emozionali con "canali" espressivi diversi (voce, sguardo, mimica, postura, movimento) (Cartacci, 2006). Canali che alludono alle competenze corporee dell'adulto, quelle che devono essere fatte proprie dalla sua formazione.

Dalla psicomotricità alla pedagogia del corpo. Le parole-chiave

Il corpo è uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Dobbiamo ai recenti sviluppi delle scienze umane (alla filosofia, alla psicologia, alla pedagogia, all'antropologia, come pure alle moderne neuroscienze) un deciso contributo alla sua attuale "riscoperta". Ma insieme a questa non sembra si sia sviluppato, tranne in rari casi, un cambiamento indicativo delle condizioni, quanto meno a livello istituzionale e accademico, in cui le conoscenze si danno: il coinvolgimento reale di una didattica "incorporata". Il corpo di cui oggi molto si parla nei luoghi della formazione e della cura è ancora un corpo depurato e astratto. È un corpo di cui, appunto, molto si parla, ma che poco si ascolta. Nelle mie intenzioni, la "pedagogia del corpo" (denominazione scientifica che ho proposto circa dieci anni fa e che oggi identifica alcuni insegnamenti universitari in Italia) definisce piuttosto un approccio trasversale volto a interrogare criticamente gli abituali scenari della formazione. La pedagogia del corpo (Gamelli, 2001) intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato sulla narrazione e sulla memoria, dove certe ritualità, la scelta attenta dei luoghi, delle parole, dei silenzi, possono rendere sensibile la differenza rispetto a un'esperienza quotidiana e educativa irriflessa, espropriata, massificata, antiecológica (Formenti, Gamelli, 1998).

Nelle tre macroaree (sensomotoria, simbolica, di distanziamento) della proposta psicomotoria si declina anche la proposta della pedagogia del corpo, che non si limita ai primi anni ma si rivolge alle diverse età della vita, nei diversi contesti della formazione e della cura. A ciascuna di queste aree del piacere della conoscenza del bambino si possono ricondurre altrettan-

te “qualità” dell’azione (tre parole-chiave) che rappresentano una sorta di prolungamento delle medesime nell’esperienza adulta:

- sensomotora = “sentire”
- simbolica = “rappresentare”
- di distanziamento = “comunicare”

Vediamole nel dettaglio.

Sentire

In quale “senso” si sviluppa la formazione alla cura? Nessuna formazione all’ascolto e alla presenza, nessun metodo possono prescindere da una reale compromissione, da un’educazione che proceda dai sensi, dal movimento, dall’azione.

In una prospettiva biologica ed evuzionistica, le emozioni sono definibili come collezioni complesse di risposte (re-azioni) chimiche e neurali che rivestono un ruolo regolatore interno (regolano l’omeostasi) e hanno rappresentato un vantaggio evolutivo, favorendo la sopravvivenza delle specie che ne sono dotate [...]. “Sentire”, “provare” un’emozione, infatti, implica percepire internamente i cambiamenti dello stato del corpo (Barile, 2007).

Mi ha sempre molto colpito la disattenzione con cui si predispongono le condizioni nelle quali tradizionalmente si opera. Sembra che per gli educatori e i terapeuti, la cura del *setting* non costituisca un elemento determinante per gli esiti del proprio lavoro. Se penso al mio lavoro come docente universitario e formatore, per la maggior parte dei colleghi uno spazio vale sostanzialmente un altro. Non è esagerato affermare che l’organizzazione degli spazi sia fondamentalmente pensata (reiterata inconsapevolmente) per parlare alla “testa” dell’altro, per escluderne il corpo, le sue sensazioni ed emozioni. Nell’università dove insegno, ad esempio, superando non poche resistenze, sono riuscito a “sottrarre” una grande aula in fase di ristrutturazione allo scontato destino che l’avrebbe portata ad accogliere la tradizionale cattedra e l’altrettanta scontata fila di sedie e banchi allineati di fronte a essa. Desideravo al contrario che questa si configurasse come uno spazio sgombro, “vuoto”, flessibile.

Questa “sala corporea” esiste da circa sette anni. È a disposizione di chiunque desideri utilizzarla a condizione che vi si acceda senza portarvi sedie e banchi e provvedendo a entrarvi scalzi. È l’aula dove io tengo buona parte delle mie lezioni universitarie di pedagogia del corpo ai futuri formatori, educatori, insegnanti. Tra i colleghi che regolarmente la utilizzano, vi è un’amica che, dapprima timidamente, da un po’ di tempo è solita utilizzarla per le sue lezioni di psicologia. Mi ha confidato, con un certo entusiasmo,

che ciò che l'ha convinta di questa scelta è stato constatare la conversione dell'attenzione che si determina rompendo alcuni schemi concernenti la tradizionale organizzazione *ex cathedra*, già solo per il fatto di doversi sedere per terra, in cerchio, scalzi. Il potersi muovere, parlare, leggere e scrivere assumendo posture diverse, il potersi sdraiare, cambiare fisicamente punto di osservazione e di ascolto.

Nell'università non esiste un altro spazio dove sia possibile fare lezione semplicemente spostando sedie e banchi, visto che qualcuno ha provveduto a inchiodarli al pavimento. Una situazione resa ancor più paradossale dalla consapevolezza che i giovani futuri laureati in Scienze dell'educazione si troveranno a dover operare in contesti nei quali saranno necessariamente chiamati a ricorrere a metodi attivi e a dover integrare la parola con altri linguaggi.

Che la conoscenza sia questione di fare costituisce un noto assioma del pensiero costruttivista. L'epistemologia è legata all'azione: «Se vuoi comprendere agisci, e agisci sempre per moltiplicare le possibilità di scelta», ci ricordano Humberto Maturana e Ximena Davila (2006). Quest'orizzonte di metodo qualifica profondamente l'approccio della pedagogia del corpo. Riprendendo una consapevolezza fondante della pratica psicomotoria, invece che illustrare il concetto che si vuole trasmettere, essa si propone di indurre dapprima – attraverso una regia delle condizioni esperienziali (degli spazi, dei tempi, dei corpi) – la ricerca personale e condivisa intorno alla domanda da cui il concetto è generato. Il *setting* apprenditivo diviene luogo di “brancolamento sperimentale” – per riprendere una felice definizione di Celestin Freinet, il padre del pensiero attivo del *Movimento di Cooperazione Educativa* – nel quale è possibile pensare e agire al contempo molteplici soluzioni.

Una delle chiavi per permettere concretamente di mettere in gioco più sensi nell'esperienza del conoscere sta proprio nel provare a sperimentare altri linguaggi, oltre a quello quasi sempre totalizzante della parola, orale o scritta. Non si tratta di rinunciare a ciò che certamente costituisce la cifra espressiva più qualificante dell'animale umano. Noi siamo indubbiamente esseri di parola, ma la parola può assumere uno spessore comunicativo differente, più incisivo, se integrata con i codici di altri linguaggi. Educare attraverso i sensi deve accompagnarsi alla capacità di mobilitare, di transitare attraverso linguaggi diversi. Se intendo insegnare a qualcuno ad andare in bicicletta, lo costringerò innanzitutto ad ascoltare una lunga disamina sulla tecnica ciclistica, a leggere e studiare attentamente il relativo manuale, o preferirò metterlo in contatto diretto con l'oggetto d'apprendimento, saggiarne forma e peso, trovare la giusta postura, sentire e rico-

noscere la giusta sinergia fra il ritmo della pedalata e il senso dell'equilibrio e, perché no, apprezzare il piacere del movimento, del vento fra i capelli?

Cominciamo allora col dire che “i sensi non sono finestre sul mondo, specchi che registrano le cose in modo indifferente alle culture e alle sensibilità”.

Le percezioni sensoriali sono modellate dall'educazione e vengono messe in gioco a seconda della storia personale di ciascuno [...]. L'antropologia dei sensi è una delle innumerevoli strade che l'antropologia è in grado di percorrere, e si occupa delle relazioni che le persone di differenti società umane intrattengono con il fatto di vedere, sentire, toccare, udire o gustare (Le Breton, 2007).

Il libro di Le Breton è costellato di esempi curiosi e interessanti. Ad esempio, mentre risulta per noi abituale riferirsi alla percezione del vento utilizzando solo pochi gradienti (forte, leggero, freddo, caldo), per gli eschimesi, che vivono in una regione battuta e caratterizzata dalle correnti d'aria, si contano decine di differenti modi per indicare il soffiare del vento; allo stesso modo, i Maori della Nuova Zelanda, terra contraddistinta da albe e tramonti che incantano, riconoscono, in stretta connessione con la struttura dell'oggetto e non viceversa come nei riferimenti occidentali, centinaia di *nuances* di colori rosso... Ritorna, insomma, quanto già evocato sopra, vale a dire il fatto che:

La vista esercita un ascendente su tutti gli altri sensi ed è, nelle nostre società, il riferimento primo. Ma altre società potrebbero evocare, anziché la “visione” del mondo, la “degustazione”, la “tattilità”, l’“audizione” o l’“odorato” di esso, per rendere conto del proprio modo di pensare o di percepire la relazione con gli altri e l'ambiente [...]. Ogni società elabora pertanto un “modello sensoriale” reso specifico dall'appartenenza di classe, gruppo, generazione, sesso e, soprattutto, dalla storia personale di ogni individuo, dalla sua sensibilità. Venire al mondo significa acquisire un particolare stile di visione, tatto, ascolto, gusto, olfatto, proprio della comunità di appartenenza (Le Breton, 2007).

Potremmo sostenere che l'approccio alla conoscenza si divide in due approcci originariamente differenti, due opzioni epistemologiche: chi si limita a “sapere” e chi invece desidera innanzitutto “sentire”, disporsi all'ascolto e alla ricerca del senso a partire dalle percezioni sensoriali. Ma che cosa comporta realmente conoscere per quest'ultima via?

Un concetto riassume in sé questa dimensione: è quello di *sun-aistesis*, “sinestesia”, “percezione simultanea” (Baracchi, 2008). Esso non solo rinvia al “sentire il sentire dell'altro”, allude al fatto che ciò sia possibile solo a con-

dizione che l'atto del sentire avvenga, al contempo, in vari registri percettivi. Una com-posizione sensoriale quale prodotto di un'unione dei sensi che eccede la loro sommatoria, e che esprime condizioni apparentemente paradossali, come quando diciamo: «Quella persona mi ha toccato il cuore», «Prova ad ascoltare il cadere soffice della neve», «Sto gustando questo meraviglioso silenzio». Un'esperienza sinestetica si ha dunque quando si percepisce uno stimolo, che il senso comune vorrebbe destinato all'apprezzamento di un particolare senso, con una reazione netta e propria anche di altri sensi. Al pari della metafora capace di connettere idee differenti fra loro, la sinestesia determina così la creazione di legami fra sensi diversi.

Le persone più sinestetiche sono spesso, come segnalano molti studi, quelle che sanno osservare in modo approfondito il mondo e che dimostrano elevate doti di intelligenza. Sinestetici per eccellenza sono gli artisti.

La sinestesia è, per molti versi, sinfonia. Il termine stesso fu coniato nel XIX secolo da Francis Galton, cugino di Charles Darwin, il quale si accorse che alcune persone quando sentivano una nota musicale vedevano un particolare colore.

Non deve dunque stupire che si ritrovino testimonianze di sperimentazioni di natura sinestetica proprio fra le fila dei musicisti. È il caso di Olivier Messiaen, compositore, organista e ornitologo francese, che nel corso degli anni Cinquanta del secolo scorso, in risposta alle critiche di sentimentalismo, approfondì all'estremo le ricerche in campo ritmico pervenendo a opere di eccezionale astrazione e complessità. Suo fu il sogno di un'estetica non solo multimediale, ma percepibile in una con-fusione dei sensi. Fin dalle sue prime opere egli appose titoli alle sue composizioni connotati da indicazioni sinestetiche (associanti cioè percezioni visive e uditive), rivelando non solo suggestioni poetiche, ma anche fisiologiche.

Che esista una stretta connessione fra strutture apparentemente diverse è ben messo in luce dagli studi di Vilayanur S. Ramachandran, voce fra le più autorevoli dell'attuale ricerca neuroscientifica. A proposito di sinestesia, soprattutto del fatto che essa non sia da considerare «una buffa prerogativa di un ristretto numero di persone», propone questo esempio illuminante:

Immaginiamo una forma ameboide tondeggianti dai contorni morbidi e ondulati e una forma angolosa con i contorni aguzzi e frastagliati del vetro rotto (le avete visualizzate?). Una la chiamiamo buba e l'altra kiki [...] qual è buba e qual è kiki? [...]. Il 98% delle persone ha battezzato buba la forma arrotondata e kiki la forma acuminata. Se anche voi avete fatto lo stesso, siete sinestetici (Ramachandran, 2004).

La chiave della scelta, come indica Ramachandran, sta naturalmente nel suono. L'aspetto visivo di *kiki* ha una qualità "aspra" che il suono *kiki*, rappresentato nella corteccia uditiva dei centri acustici del cervello, condivide. L'identico principio vale per il riconoscimento di *buba*.

Il cervello esegue un'astrazione sinestetica a modalità incrociata, riconoscendo la comune caratteristica (asprezza dei contorni, asprezza del suono), estrapolandola e giungendo alla conclusione che sia la lettera sia il suono sono *kiki* (Ramachandran, 2004).

Come si sia evoluta questa facoltà nell'uomo è questione che rinvia direttamente a una domanda ancor più radicale, ovvero al come si è passati, nel corso dell'evoluzione umana, "dai grugniti, dagli ululati e dai brontolii dei nostri progenitori ominidi al rigoglioso eloquio di uno Shakespeare". Questo fenomeno mantiene tuttora un suo alone di mistero, al punto che il linguista Noam Chomsky, di indubbie certezze laiche, è arrivato a sostenere che tutto ciò sembra quasi conseguenza di un miracolo. Per Steve Pinker, ricercatore del MIT di Boston, al contrario, l'evoluzione del linguaggio si spiega proprio riflettendo sul caso *buba-kiki*. La sinestesia è innanzitutto cerebrale, essendo strutturalmente contigue, nel cervello, le aree della mano e quelle della bocca. Ciò sarebbe all'origine di uno "sconfinamento" di segnali fra gesti e parole: basti pensare ai gesti orali, alle forme che la bocca assume pronunciando parole quali "piccino", "minimo", piuttosto che "grande", "abnorme"... Vale la pena qui ricordare – poiché la natura non getta via nulla – che le ossa della mandibola dei rettili si sono evolute nell'uomo trasformandosi in martello, staffa e incudine, componenti della struttura interna dell'orecchio preposta alla ricezione del suono. In estrema sintesi, il linguaggio umano dipenderebbe da tre cose:

Attivazione incrociata mano-bocca; attivazione incrociata tra bocca, forma visiva e contorni del suono; attivazione incrociata acustico-visiva, con effetto *buba-kiki*. Agendo insieme, le tre attivazioni hanno un effetto sinergico di innesco: una valanga che culmina nell'emergere di un linguaggio primitivo [...]. È lecito pensare che i *neuroni mirror* abbiano svolto un ruolo importante nello sviluppo di un vocabolario comune, perché hanno consentito di imitare vocalizzazioni viste e di stabilire una correlazione con i suoni uditi (Ramachandran, 2004).

In *sun-aistesis* echeggia il concetto di *sun-phatos*, simpatia, parola troppo banalizzata dal senso comune, confusa com'è con l'allegria o l'affabilità. In realtà, simpatia è il *pathos* congiunto, risonanza, una qualità costitutivamente corporea. Per molto tempo abbiamo infatti pensato alla risonan-

za (o empatia) come a un'attitudine su base prevalentemente involontaria, mentale, fortemente determinata dall'adesione a un modello morale. Oggi sappiamo molto di più, e di diverso. Circa dieci anni fa, nei laboratori dell'Università di Parma, monitorando l'attività cerebrale attraverso elettrodi ad alta impedenza nella risonanza magnetica funzionale, l'équipe di ricerca coordinata da Giacomo Rizzolatti rivelò l'esistenza di "neuroni specchio" nel cervello, più precisamente nella corteccia premotoria e successivamente in un'altra regione cerebrale. Questi neuroni si attivano non solo quando un individuo esegue azioni dirette verso un oggetto, ma anche quando l'individuo osserva le stesse azioni eseguite da un altro individuo, come pure se l'azione osservata è parzialmente oscurata, quando, ad esempio, se ne riconosce solo il rumore, così come quando si ascoltano parole che si riferiscono a quelle azioni motorie, dimostrando l'integrazione fra osservazione ed esecuzione. La prima conseguenza è che il sistema motorio non è il semplice esecutore di decisioni superiori, per cui le tradizionali mappe del cervello devono essere aggiornate se non addirittura rivoluzionate.

A differenza di quello che da sempre siamo abituati a pensare, infatti, la percezione sensoriale di ciò che è esterno a noi, la cognizione (la rappresentazione e l'elaborazione) e l'azione (la risposta che mettiamo in atto), non avvengono in sequenza (secondo la consolidata idea della teoria "sandwich"): le tre funzioni agiscono in modo compresente. Non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio. Quando osservo qualcuno calciare un pallone non mi si attiva solo il sistema visivo, ma anche quella zona del cervello che normalmente si attiva quando sono io a calciare il pallone. La comprensione implica sempre una forma pragmatica, chiama in causa quelle che potremmo definire le "melodie cinetiche" alla base di ogni nostro comportamento espressivo e comunicativo. Va da sé che noi risuoniamo più con ciò che ci è più familiare, congruente con il personale vissuto motorio. Se non è questa la sede per addentrarci nello specifico della teoria dei neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), interessante può essere provare a ricavarne alcune ricadute professionali a mio avviso immediate. Gli atti motori rimandano allo stato d'animo e alle emozioni interiori. L'esistenza dei neuroni specchio ci informa di come la condivisione degli stati emotivi dell'altro (l'empatia) passi attraverso la comprensione delle azioni, sulla scorta di quel dialogo corporeo con il quale siamo venuti al mondo nella relazione primaria con nostra madre e sul quale abbiamo costruito, agli esordi della nostra vita, quando ancora il linguaggio della parola non era accessibile, i nostri riferimenti emozionali e cognitivi. Il sistema *mirror* agisce su base involontaria (corporea), e rappresenta la porta d'ingresso che può illuminare la comprensione del fenomeno della sinto-

nizzazione fra esseri umani. Ricordandoci come le abilità cognitive dipendono fortemente dallo sviluppo delle competenze corporee, esso ci invita ad abbandonare la teoria del modulo mentale, per concentrarci al contrario sul corpo, sulla simulazione incarnata. Sempre secondo Ramachandran, nei prossimi decenni la scoperta dei neuroni specchio provocherà delle innovazioni nell'ambito delle scienze paragonabili, per importanza, a quelle a suo tempo innescate dall'avvento del DNA.

Rappresentare

Che cos'è il Teatro? si chiede Jerzy Grotowski (Gamelli, 2005), forse il più innovativo regista del teatro del Novecento. Che cosa lo rende unico rispetto alle altre espressioni artistiche rispetto, ad esempio, al cinema e alla televisione? Che cosa è irrinunciabile dell'esperienza teatrale per potersi dire tale?

Quando noi pensiamo al teatro, la prima immagine che ci viene in mente è quella dell'edificio che lo ospita, ma il teatro può essere fatto ovunque (nella strada, nelle carceri, nelle scuole: anzi, vista la crisi in cui versano le istituzioni tradizionali, il teatro è forse oggi più vivo e presente in questi luoghi rispetto a quelli classici). Essenziale al teatro non sono neppure gli artifici tecnici (la scenografia, le musiche, i costumi di scena, le luci); in molti casi (in un certo teatro di ricerca come pure nel teatro-danza) neppure la parola, il testo, il copione. Ciò che è essenziale del teatro, e che lo rende unico – per dirla sempre con Grotowski – è la presenza viva di un corpo in scena. La struttura qualificante del teatro è determinata dalle relazioni fra coloro che lo fanno, dall'incontro dei loro corpi, ovvero dall'intreccio delle loro voci, dei loro silenzi.

La parola teatro (*teatron*) significa “luogo degli sguardi”. Si ritiene che il teatro abbia le sue origini nel rito e nei racconti, ma un'altra sorgente del teatro si trova certamente nei giochi che i bambini praticano fin dalla prima infanzia, come abbiamo evidenziato a proposito dell'area simbolica (l'area del “far finta di”) del *setting* psicomotorio.

Nel teatro c'è l'occasione per ogni singolo soggetto di svelarsi raccontandosi. E di farlo in condizioni particolari. A differenza di molta psicologia e pedagogia che tendono a ricondurre l'unicità e la complessità di ogni singola vicenda umana nella tipologia di un “caso”, il teatro permette di vedere la propria vita in grande, di poterla rappresentare trasfigurata dentro un evento più ampio. Le vicende “troppo umane” della vita assumono da sempre nel teatro, dalla tragedia greca in poi, il respiro ampio del mito, del luogo “altro”, dell'eccedenza del significato, dell'amplificazione legata al gesto, all'azione fisica.

L'esperienza che segue, raccontata da un amico, Franco Lorenzoni, maestro elementare, può ben illustrare tutto ciò:

L'anno scorso abbiamo fatto uno spettacolo sul processo a Galileo Galilei. Oltre a lavorare su testi scritti dai bambini, abbiamo preso delle lettere e degli scritti di Galileo e dei brani del dramma di Brecht. L'episodio che ha maggiormente colpito i bambini è stato quello dell'abiura a cui il grande scienziato pisano fu costretto per sfuggire alla condanna a morte. A un certo punto dello spettacolo Flavio, uno dei bambini più sensibili che avevo in classe, diceva queste parole: "Oggi 22 giugno 1633, in ginocchio davanti a voi eminentissimi e reverendissimi cardinali, avendo davanti agli occhi la sacrosanta Bibbia, giuro che credo e crederò in tutto quello che insegna la Santa Chiesa. In cuor sincero e fede abiuro, maledico e detesto i miei errori ed eresie, non dirò più a voce o per iscritto cose per cui essere sospettato di eresia". Le frasi le abbiamo tratte alla lettera da ciò che Galileo fu costretto a sottoscrivere di fronte al tribunale, ma il bambino che le pronunciava si è inventato un'*azione fisica* di grande impatto. Mentre diceva queste parole con voce soffocata, infatti, piano piano si chinava sempre più finché finiva con la testa completamente conficcata nel grande libro della Bibbia. Questa scena era di una forza e di una bellezza rara. All'inizio, quando cominciò a provare a pronunciare le parole di Galileo, Flavio era colpito dall'enormità che suscita in un bambino l'idea stessa di essere costretti a fare un'abiura. Una parola di cui all'inizio Flavio intuiva la portata drammatica, ma faticava a individuare il senso. Tutti i bambini erano rimasti molto colpiti dall'idea che un grande scienziato, che aveva dedicato tutta la sua vita a studiare e a scoprire cose dell'universo, era stato costretto, a 70 anni, a sottoscrivere una frase che diceva: "Maledico tutto ciò che ho fatto". Ma lo scandalo di questa loro scoperta non aveva trovato modo di esprimersi fino a quando Flavio non diede carne e corpo a quell'accasciarsi di un vecchio, di fronte all'estrema prepotenza del potere, rappresentato in scena da un Papa e un cardinale che lo sovrastavano dall'alto di due scale, rigidi nei loro costumi e cappelli a punta. È stato così che Flavio, a nome di tutti, ha *incarnato* lo scandalo di quella prepotenza, che tutti i bambini avevano avvertito, immedesimandosi in quella sofferenza (Lorenzoni, 2009).

La tendenza più diffusa in educazione e nelle pratiche di cura è quella di guardare al teatro come "serbatoio" di tecniche da trasferire nella "cassetta degli attrezzi" dell'educatore.

Ma un *setting* educativo (certamente anche quello del *counselling*) è già teatro. Il teatro è una grande metafora dell'educazione. Riccardo Massa, che fu fra i primi a rintracciarne tale valore, rilevava come fra teatro e

educazione esistesse una sostanziale relazione di equivalenza. «Ciò che è vero nell'educazione è vero nel teatro, e viceversa»:

Quel che è specifico della consapevolezza teatrale è che la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione (Antonacci, Cappa 2003).

Tutto ciò avviene sulla scena grazie a una “partitura corporea” (fatta di parole, gesti, voce) grazie alla quale si produce una qualità di presenza fisica capace di alimentare, a sua volta, l'attenzione di chi partecipa, ovvero il pubblico:

Il teatro o la danza espongono il corpo dell'attore all'apprezzamento del pubblico. La sua stessa persona è il materiale della creazione, votata alla plasticità dei ruoli, alla pluralità affettiva, che gli concedono la scena e l'attenzione del pubblico. L'attore è un professionista della duplicità. Questa capacità di distanziarsi dai propri sentimenti e di “confondere” grazie all'uso appropriato dei gesti, caratterizzano il suo mestiere e il suo talento. Da qui la definizione di Antonin Artaud che fa di lui un “atleta affettivo”. (Le Breton, 2009)

La chiave educativa del teatro sta nella regia che produce un simile risultato. Il termine “regia”, per inciso, nasce in teatro in tempi relativamente recenti, verso la fine dell'800, con la fondazione del *Teatro dell'arte di Mosca* di Stanislavskij. Comportò l'affermarsi di un responsabile, di un autore dello spettacolo, guardare alla scena come a un corpo unico, vivente, in movimento. Punti di forza di questa nuova dimensione sono (leggere sostituendo *counsellor* a regista, paziente ad attore, *setting* a scena...):

- la cura dello spazio, che diventa il luogo simbolico di uno scambio dinamico tra l'arte autonoma dell'attore e la coscienza impositiva del regista;
- la presenza corporea dell'attore. L'attore in scena utilizza un'energia “extraquotidiana”, un'energia particolare segnata dallo “spreco”, dalla generosità;
- gli *screens*, i cosiddetti pannelli mobili, alti rettangoli lisci e misteriosi, affiancati in modo da presentarsi come una continuazione della platea. Servivano per dare alla scena le due caratteristiche di dinamicità e tridimensionalità, per comprimere lo spazio con tutto ciò che contiene così come per allungarlo ed estenderlo, per renderlo un luogo pensato perché potesse segnare la distanza fra ciò che differenziava quanto avveniva fuori rispetto a ciò che avveniva sulla scena.

Invito i partecipanti al gruppo a formare delle coppie. Per un tempo sufficientemente disteso, ognuno racconterà all'altro una relazione importante della sua vita, con lo scopo di permettergli di fare una vera e propria conoscenza di colui o colei che deciderà di presentare: di poterlo vedere agire mentre ne parla. Alla conclusione di questa fase, chiedo alle persone di disporsi in semicerchio. Uno alla volta, ciascuno si avvicina a una sedia e, prima di sedersi, dichiara il nome della persona che ha presentato all'altro della coppia. A quel punto, una volta seduto, "diventa" quella persona, rispondendo a tutte le domande e alle sollecitazioni del conduttore come pure dei partecipanti del gruppo che lo desiderano.

Comunicare

Mentre scrivo, ho davanti agli occhi il noto dipinto delle *Mani che disegnano* di Escher: due mani, impugnanti ciascuna una matita, si "rincorrono" alludendo a una sorta di struttura ricorsiva. Tra i molti significati, sui quali non ho le competenze né l'intenzione di soffermarmi, emerge in tutta evidenza quello della "riflessività" implicita nell'esperienza del disegno, della scrittura. La scrittura, per dirla con il filosofo Salvatore Natoli, è «come un appoggio sulla carta per tenere fermo il proprio riconoscimento» (Gamelli, 2003). Scrivere, come disegnare e dipingere (prolungamento naturale – come abbiamo visto sopra – di ciò che nell'area del distanziamento del *setting* psicomotorio con i più piccoli sono il manipolare e il costruire con i più diversi materiali) sono forme possibili di quell'oggettivazione dell'esperienza che consente di "mettere fuori" contenuti interni dell'esperienza, consentendoci così di vederli meglio, grazie alla distanza fisica ed emozionale che tale operazione produce.

Sul valore educativo e terapeutico della scrittura di sé nei contesti della consulenza esiste un'ampia, approfondita e anche recente letteratura per coloro che desiderano approfondire l'argomento (Demetrio, 2008; Formenti, 2009). Non vi è dubbio che, dal punto di vista evolutivo, la conquista della parola (dapprima orale, successivamente scritta) offre al bambino l'opportunità di disporre di mediatori della comunicazione in grado di "liberarlo" dalla imprescindibile prossimità con l'altro nelle fasi che caratterizzano gli esordi "fusionali" della vita.

La scrittura, come il disegno, è un gesto. Ma non sempre la parola, scritta e orale, da sola basta. Laddove la parola a volte non riesce ad arrivare (per il peso di un'emozione, per il retaggio di un limite lessicale, culturale ecc.), la presenza permane nell'inflessione del tono della voce, nella scelta prossemica, nell'espressione del gesto, nella mimica del volto, nel movimento degli occhi...

Lo sviluppo della conoscenza di sé, legato alla capacità di tenere insieme, di creare legami fra cose anche distanti che raccontano di parti dello stesso individuo che non coincidono mai totalmente, non può essere sempre affidato alla solitudine del travaglio personale, al mito dell'autoconsapevolezza, della volontà individuale, soprattutto quando, nel suo farsi, si evocano situazioni conflittuali.

Conoscenza di sé e conoscenza dell'altro sono irriducibilmente interdipendenti: la costruzione della nostra identità dipende dalle immagini di noi che gli altri costantemente ci rinviano, e viceversa. Nelle relazioni quotidiane, questo reciproco processo di conoscenza risulta prevalentemente agito attraverso i linguaggi della riflessione e della comunicazione verbale. Ma nei nodi del lavoro di cura s'impone spesso il bisogno di attivare linguaggi più coinvolgenti, capaci di dare alla parola – alla quale non vogliamo (e non possiamo) certo rinunciare – quello spessore in grado di renderla effettivamente comunicativa.

Imparare a “trasferire contenuti di sé da un canale all'altro” libera risorse aggiuntive per aiutare a “rilasciare” processi di auto-riflessività altrimenti compromessi. Tutto questo si traduce nella disponibilità di contesti dove percezioni, sensazioni, immagini, emozioni, rappresentazioni si possano ri-raccontare, ad esempio, tramite un disegno, una forma generata dalla creta, l'immaginazione, un ascolto musicale guidato, un grande collage, una danza collettiva, attraverso giochi di ruolo, improvvisazioni teatrali, drammatizzazioni, simulazioni, nel contatto con il corpo...

Le conoscenze intorno al corpo e alla mente che quotidianamente si trasmettono nei contesti della formazione e della cura riguardano perlopiù un corpo e una mente resi da subito oggetti: occorre ritrovare il modo di mettere in scena il corpo e la mente viventi, soggettivi. Senza una sensibilità e un conseguente approccio capace di mettere i soggetti della formazione e della cura nelle condizioni di sperimentare la qualità interna dell'attenzione, dell'ascolto, della concentrazione, del silenzio, il richiamo costante a queste dimensioni rischia di cadere nel vuoto, o nell'assenso prescrittivo. Inutile nascondersi l'impegno e le difficoltà di un simile itinerario pedagogico. Ma la perdita della memoria, la frammentazione e la contrazione del tempo vissuto, l'anestesia e l'assuefazione con cui sembriamo oggi recepire il dolore del mondo, l'incapacità di dare significato e valore alle esperienze, si alimentano, forse, proprio della lontananza con quel sentire-rappresentare-comunicare di quel corpo che noi siamo (Gamelli, Formenti, 2008).

I partecipanti del gruppo sono seduti in cerchio ciascuno su una coperta arrotolata, nel silenzio prendo la parola: «Si racconta che Berthold Brecht amas-

se proporre ai suoi attori, soprattutto in apertura dei suoi stage, un particolare esercizio. Invitandoli a pensare al proprio risveglio mattutino, l'esercizio consisteva inizialmente nel rievocare il personale repertorio di gesti, azioni che ognuno, a guisa di rituale, ogni mattina mette in scena per "rimettersi nuovamente al mondo". Questo è esattamente l'incipit dell'esperienza che desidero condividere qui e ora con voi, chiedendovi di raccontarvi informalmente e reciprocamente con chi siede al vostro fianco, per qualche minuto, che cosa ciascuno di voi fa concretamente dal momento in cui si rende conto di non essere più addormentato seppur non ancora pienamente sveglio, al momento che esce di casa per recarsi al lavoro». Sorprese ma anche divertite dalla proposta, le persone si coinvolgono e il tempo dei racconti trascorre sottolineato da sorrisi, confidenze, ammiccamenti...

«Ora che qualcosa vi siete detti circa il vostro personale stile di risveglio, vi propongo di... rimettervi a dormire, cominciando con il distendervi comodamente sulle vostre coperte, cercando con calma di assumere proprio quella posizione nella quale siete soliti prendere sonno, prendendo il tempo necessario affinché il vostro corpo possa riconoscerla [...]. Finalmente immobili, con gli occhi chiusi, limitatevi ad ascoltare il flusso involontario del vostro respiro, a percepire i punti di contatto con il pavimento, a tenere sullo sfondo, senza respingerli, il movimento dei pensieri, le eventuali tensioni, le inevitabili distrazioni, i cambiamenti che via via interverranno nel tempo sufficientemente dilatato che ora, nel silenzio, ci prenderemo [...].»

Il lungo silenzio viene rotto dalla mia voce: «Vi accingete a riprendere con molta calma la coscienza del vostro tono muscolare: vi chiedo di cominciare col muovere ogni muscolo del vostro corpo, facendo estrema attenzione a ogni piccolo gesto, immaginando di risvegliarvi come se fosse la prima volta, con lo stupore e la curiosità dovuti alla radicalità di un simile evento, mantenendo gli occhi ancora chiusi...»

Ai primi tentativi di sollevarsi dalla posizione sdraiata, entro nel gioco, stimolando un'esperienza corale di conquista del movimento e dello spazio. Dapprima strisciando, poi gattonando, mimando quindi le difficoltà di portarsi eretti, fino alla scoperta delle diverse andature, in un costante contatto visivo con gli altri similmente impegnati nella medesima evoluzione, il flusso del movimento si sviluppa dentro un continuo confronto fra scoperta di sé e del "mondo". Nelle diverse fasi, le persone si guardano, si sfiorano, si sorreggono, si rispecchiano. Nel rispetto della regola del silenzio, senza che io debba più di tanto suggerire, si delinea a poco a poco un progetto "sociale", un "rituale", nella forma di un'improvvisata coreografia che finisce per ricompattare il gruppo, svelando intenzioni, suggerendo relazioni. Quando l'azione si spegne, le persone si sdraiano nuovamente sulle coperte dove chiedo loro di riassumere la posi-

zione del “risveglio”, quella da cui sono partite, e in quella posizione di restare nell’eco del vissuto condiviso, nell’ascolto del respiro reso più evidente dall’impegno fisico profuso, unendo a esso l’ascolto, ora possibile poiché lievemente accelerato, del battito del cuore.

«I nostri gesti del risveglio. Una proposta evocativa ed essenziale. Che cosa vi è infatti di più quotidiano di ciò che riguarda il ripetersi di prevedibili atti che ci predispongono alle nostre tradizionali occupazioni? E al contempo, a ben pensarci, quale straordinaria risorsa di rinvii simbolici è contenuta nei medesimi, così caratterizzanti il modo profondo di ciascuno nel dover continuamente rinascere, sull’inconscia memoria dell’esperienza originaria, a un nuovo giorno! Sono sicuro che, con un’operazione di semplificazione, ricollegandoci ai vostri racconti reciproci sia possibile quantomeno riconoscere due antitetiche tipologie. Nella prima, quella di coloro che, appena presa coscienza di essere nuovamente svegli, sono già saltati giù dal letto, intenti in qualche occupazione, a voler segnalare il desiderio di lasciarsi rapidamente alle spalle l’abbraccio di Morfeo; o nella seconda, di chi al contrario tende a indugiare in quella “terra di mezzo” tra il sonno e la veglia cui seguono movimenti lenti, la necessità di tempi lunghi, di altrettanti silenzi e conseguenti gesti. In ogni caso, qualunque sia la nostra personale opzione, come non intravedere, nell’una come nell’altra, nei gesti che le identificano e le differenziano, una risonanza più o meno evidente con l’evento radicale della nostra nascita, con le stesse antiche modalità con cui per la prima volta ci siamo affacciati alla vita, con quei gesti che ci hanno consentito coloro che attraverso i loro gesti ci hanno accolto? Quanti di voi, raccontando all’altro la propria modalità di risveglio, hanno intravisto una simile possibile associazione fra questa e la loro nascita, il modo in cui sono venuti al mondo (i tempi del travaglio, le modalità di assistenza, le condizioni ambientali e relazionali)? Per questo, per concludere, vi chiedo di provare a scrivere di getto, attraverso una strategia che io definisco “automatica”, nel senso di fluida, ovvero collegando direttamente il flusso dei pensieri alla penna, quello che potrebbe essere l’incipit del racconto della vostra nascita, per un tempo volutamente breve, essenziale per poi dividerne insieme, se lo vorrete, la lettura [...]»

Stessa sala, lo stesso gruppo di persone in cerchio, questa volta in piedi. In silenzio, si lascia trascorrere il tempo necessario affinché si possa incontrare e condividere lo sguardo di ciascun altro. Al mio segnale, si comincia a camminare per la sala, continuando a lavorare sullo sguardo, senza parlare, evitando ogni contatto. Nella continuità dell’azione, alcune mie semplici indicazioni orientano via via la ricerca del gruppo verso la sperimentazione di andature diverse, differenti traiettorie, ritmi, una crescente consapevolezza delle modalità con cui è possibile occupare dinamicamente lo spazio nel quale si è immersi, tenendo conto del proprio e altrui movimento in-relazione...

Al mio comando “stop”, di tanto in tanto ci si arresta: istanti di immobilità nei quali “fotografare” la scena dell’azione, per poi ripartire con una rinnovata attenzione... Progressivamente, lo “stop” non viene neppure più chiamato, bensì “segnalato” da chiunque del gruppo decida, in qualsiasi momento, di fermarsi, in tal modo inducendo negli altri lo stesso comportamento. Ricerca di contemporaneità: tensione ideale verso una simultaneità di azione e reazione. Quando lo sviluppo del gioco sembra dato, con consegne “secche” che si susseguono a ritmo cadenzato e progressivamente crescente, senza interrompere il movimento ormai continuo nella sala, richiamandomi alla tecnica dello “stop” sollecito alcuni brevi quanto intensi “contatti” corporei fra le persone:

«Stop! Stringete la mano di chi vi sta di fronte come se doveste congedarvi prima di una partenza...»

«Stop! Concedetevi l’ultimo sguardo...»

«Regalatevi un ultimo contatto»...

«Come per sdrammatizzare, ora scambiatevi l’ultima smorfia»...

«Di nuovo, una stretta di mano»...

«Un abbraccio»...

«Uno sguardo»...

«L’ultima carezza»...

«Uno schiaffo!»... (il gruppo rumoreggia, il silenzio si alleggerisce nel sorriso, trova un attimo di “scarica”, solo un attimo perché...): «Stop! Questo è veramente l’ultimo incontro, l’ultimo sguardo, l’ultima volta, l’ultima occasione prima di... morire».

Il limite del corpo, il corpo come limite

Vi propongo, prima di continuare, di accorgervi di respirare. La respirazione è una pulsazione che riflette la pulsazione di vita. È un “esercizio” semplice, praticabile ovunque e dagli effetti immediati. Si può praticare sia immobili sia in movimento, in solitudine come pure nella relazione quotidiana con gli altri. Si tratta di partire da una corretta postura. Seduti, a occhi chiusi per facilitare l’attenzione; oppure aperti, seduti sugli ischi, immaginiamo le vertebre come monete d’oro da impilare perfettamente l’una sull’altra, dal basso verso l’alto, dalle lombari fino alle cervicali, in modo da scaricare il peso della testa sulla base d’appoggio del bacino. Si tratta di smettere di “fare”, lasciando al contrario che la postura si stabilisca da sé, continuando ad accompagnare questo processo attraverso l’ascolto del respiro (attraverso le narici). Ascoltare qui significa “accogliere” (suoni, sensazioni, percezioni, pensieri) senza rifiutare come pure senza farsi “rapire” da nulla («bisogna osservare le nuvole passare», dicono i maestri). Si scopre così ben presto che l’attenzione al respiro lo calma. Per aiutarci a mantenerla, possiamo creare dei “circuiti mentali”: durante l’in-

spirazione, immaginare, ad esempio, di collegare l'ombelico alle narici, e le narici all'ombelico durante l'espiazione. A mano a mano che il respiro si fa più lento, sottile, spostiamo l'attenzione dal suo movimento agli spazi spontanei (apnee naturali) che si aprono alla fine dell'espiazione e alla fine dell'inspirazione. L'esperienza del respiro è diventare testimoni di questi spazi, di questi silenzi. L'attenzione dal respiro si trasferisce naturalmente sul movimento e poi sugli spazi fra i movimenti del pensiero.

Si può praticare la consapevolezza del respiro anche in movimento, camminando, perfino correndo, scoprendo così come tale attenzione elevi il livello di presenza e abbassi la percezione dello sforzo. È utile sapere che allungare (dolcemente) la fase inspiratoria aumenta l'energia, mentre espandere quella espiratoria rilassa (una buona proporzione di durata fra inspirazione ed espiazione da dare al proprio respiro quando si è tesi e ansiosi è 1:4). Da ciò si ricava che l'ascolto del respiro si offre come un esercizio col quale scandire i più diversi momenti della nostra vita.

Si può praticare durante una seduta di counselling. Si può osservare, ascoltare, parlare, leggere, scrivere, cantare al ritmo del respiro. Vivere al ritmo del respiro è l'obiettivo verso cui tendere. Si può fare l'amore (le donne e gli uomini respirano diversamente), ci si può rilassare, addormentare i propri bambini, cullandoli e sincronizzando il nostro respiro al loro. Ogni momento della vita può divenire occasione di pratica. Per accorgersi che ogni volta che ci si pone all'ascolto di ciò che riflette il ritmo della vita, si riscopre uno spazio interiore nel quale ritrovarsi, uno spazio di pace. L'ascolto del respiro è la via più diretta per "tornare a casa".

Il corpo, considerato fonte dell'eccesso e ambivalente per natura, sarebbe considerato dalla filosofia delle origini:

Incapace di garantire significati stabili indispensabili all'avvento del metodo scientifico, ragione per cui Platone prima e Cartesio poi decisero di decretarne la separazione dall'anima (dalla mente) relegandolo a esistere per la scienza solo in quanto oggetti (Galimberti, 1999).

Da lì il sospetto con cui ancora oggi è guardato qualsiasi tentativo di "dare corpo" al fare educativo e terapeutico, se non, appunto, laddove lo si celebri, come sempre più accade, quale oggetto privilegiato di discorsi e speculazioni teoriche. Il corpo della filosofia (delle scienze umane in generale) si dà perlopiù come una serie di parole sul corpo, allo stesso modo con cui è trattata la filosofia che noi tutti più o meno conosciamo, ovvero alla stregua di un discorso che esamina altri discorsi, attraverso un linguaggio che si compiace della propria cripticità autoreferenziale. Forse basterebbe

chiedersi come mai il ciclo iniziale dei nostri studi classici si chiami “Ginnasio”. Ma l’idea pervicace che sottende l’antitesi fra corpo e mente, in chiave filosofica può essere rivista ricomprendendo l’originale interpretazione del pensiero filosofico antico, come fa Romano Madera:

Il corpo, in quanto organismo biologico determinato dall’eredità filogenetica, non è affatto sregolato, anzi gli istinti hanno in se stessi la loro misura [...]. Cosa ci trascina dunque a forzare i limiti iscritti nell’organismo corporeo? Esattamente il corrispettivo di ciò che molte tradizioni filosofiche e sapienziali pensavano fosse la fonte della misura: la corteccia cerebrale [...]. La fonte della dismisura è la potenza immaginativa [...]. Gli esercizi del corpo, nelle scuole antiche finalizzati al controllo e al dominio delle passioni, oggi possono insegnare proprio il senso della misura, rimettendoci in contatto con la sorgente naturale di ogni rielaborazione etica (Madera, 2006).

Il corpo dunque come misura del limite. Ma la misura del limite che altro è se non piena consapevolezza delle proprie risorse, condizione autentica per l’incontro con l’altro? Confesso qui tutto il disagio e la difficoltà che provo a pensare un/una *counsellor* privi di un ancoraggio corporeo. Perché stare di fronte all’altro, alle sue domande sempre incarnate di senso e di aiuto, implica innanzitutto un posizionamento del proprio ascolto, una capacità di integrare il pensare e il sentire in un identico processo, condizione necessaria allo stare nel presente della relazione, laddove le sole teorie rischiano, appunto, di far perdere il contatto, di diventare la “fonte della dismisura”. Quando Socrate – che era figlio di una levatrice – indicava nella maieutica la metafora per eccellenza della conoscenza si riferiva a una delle condizioni, quella della nascita, nella quale vi è *ipso facto* da parte della madre e di coloro che “sono in scena” l’integrazione di corpo-mente-ambiente-emozione.

Il corpo ci rivela. Sempre meno, a dire il vero, poiché la garanzia di tale funzione è direttamente proporzionale al grado di familiarità, di quotidianità, col suo ascolto e col suo esercizio. Sempre più ci ritroviamo a dover ricorrere a diagnosi esterne per sapere come ci sentiamo, al paradosso di dover andare in ospedale per poter essere messi “sotto sforzo” e avvertire il battito del cuore, la fatica del nostro corpo.

Per quanti sforzi io faccia per rintracciare l’effetto delle mie venti sigarette giornaliere in una lastra non riuscirò a identificarmi con il danno prodotto, come invece riesco (a identificarmi col corpo) quando corro per prendere un treno o quando faccio l’amore (Galimberti, 2007).

La percezione della fatica è uno dei grandi rimossi della nostra esistenza, non è il solo, ma sicuramente fra i responsabili della perdita di confini

dell'Io cui oggi assistiamo come cifra della contemporaneità. Una perdita, in senso più ampio, legata alla globalizzazione del "sistema-mondo" (impersonale, omologante e consumistico) da un lato, e al moltiplicarsi di "mondi locali" (sorretti da particolarismi etnici, egoistici e difensivi) dall'altro, che va diffondendo una polarizzazione patologica responsabile della crisi di appartenenza che caratterizza la nostra fase storica e di cui soffriamo. L'Io edonistico e narcisista che ne scaturisce:

Proietta liberamente sul mondo le sue fantasie di onnipotenza, in una ricerca costante e mai appagabile di conferme che riduce la realtà esterna a puro specchio di un'identità vuota, incerta e desiderante [...]. Oggi il pericolo appare radicale, in quanto implica la possibilità di una "volatilizzazione" del corpo, di una "smaterializzazione" del mondo reale (Pulcini, 2009).

Per questo, avvicinandoci alla conclusione, la dimensione della cura cui abbiamo dedicato questo scritto chiede di essere pensata in una prospettiva più ampia. Il corpo, da questo punto di vista, può farsi orizzonte attraverso il quale allargare lo sguardo, opportunità per il superamento di una visione della cura che spesso rischia di rinchiudersi in un privato troppo autocentrato e autoreferenziale. Il mio benessere non solo non può essere sganciato da quello dell'altro, ma anche da quello del pianeta che ci ospita, dal diritto al futuro di coloro che si affacciano ora all'esistenza:

Suggeriamo che la cura venga considerata una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro "mondo" in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile. Quel mondo include i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente, tutto ciò che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa a sostegno della vita (Pulcini, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- ANTONACCI F., CAPPA F., (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2003.
- BARACCHI C., *Sinestesie dell'ascolto e figure della ricettività*, in «Adulità», 27, 2008.
- BARILE A., *Dare corpo alla mente*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- CARTACCI F., *La relazione che cura*, in «Psicomotricità», 1-2, 2006.
- DEMETRIO D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- FORMENTI L., GAMELLI I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

- FORMENTI L., (a cura di), *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- FORMENTI L., (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento 2009.
- GALIMBERTI U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987.
- GALIMBERTI U., *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999.
- GALIMBERTI U., *La lunga storia dell'uomo-macchina*, in «La Repubblica», 20 luglio 2007.
- GAMELLI I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.
- GAMELLI I., (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano 2003.
- GAMELLI I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005.
- GAMELLI I., (a cura di), *I laboratori del corpo*, Libreria Cortina, Milano 2009.
- GATTICO E., *Jean Piaget*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- LE BRETON D., (2006) trad. it. *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*, Raffaello Cortina, Milano 2007.
- LE BRETON D. (2009), *Emozioni e teatro*, in Gamelli I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Libreria Cortina, Milano 2009.
- LEVINAS E. (1980), trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1990.
- LORENZONI F., *Un po' di silenzio e di vuoto intorno ai bambini, per favore. Il teatro con l'infanzia come luogo di ricerca e di ascolto reciproco*, relazione presentata a Scampia (Napoli) nel marzo 2009 in occasione dell'incontro su teatro e infanzia promosso da "Punta corsara".
- MÀDERA R., *Il nudo piacere di esistere. La filosofia come terapia dell'esistenza*, Mondadori, Milano 2006.
- MANUZZI P., (a cura di), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, ETS, Pisa 2009.
- MATURANA H, DAVILA X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Torino 2006.
- PULCINI E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- RAMACHANDRAN V.S. (2004), trad. it. *Che cosa sappiamo della mente*, Mondadori, Milano 2006.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- SIMMEL G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1989.