

L'Anima del Giardino e il Giardino dell'Anima. Danzare la Comunione con il Vivente

The Soul of the Garden and the Garden of the Soul. Dancing the Communion with the Living Being

Alba Giovanna Anna Naccari

Università del "Foro Italico" di Roma

The paper proposes an analysis of a new educational methodology that can be done outdoors: Geodance. The specific epistemology and some strategies based on symbolical mediation are briefly described. Then its applicability is analyzed in a specific and particularly congenial context which is the garden in general and/or medieval vegetable garden; here the Geodance reveals the multiple educational implications, mainly regarding the training of the person in his/her complexity and capacity for communion with living beings.

Keywords

**garden, geodance, bodily mediation,
environmental education, to take care**

83

Il contributo argomenta in merito ad una nuova metodologia pedagogica che può essere realizzata all'aperto: la Geodanza. Se ne descrivono in breve l'epistemologia di riferimento ed alcune strategie basate sulla mediazione simbolica. Se ne analizza poi l'applicabilità in un contesto specifico e particolarmente congeniale che è quello del giardino e/o orto medievale; qui la geodanza rivela le molteplici ricadute educative, principalmente in merito alla formazione della persona nella sua complessità e capacità di comunione con gli esseri viventi.

Parole chiave

**giardino, geodanza, mediazione corporea,
educazione ambientale, cura**

*I sensi dell'uomo sono come le porte di una città:
se le porte sono aperte, nella città pulsa la vita;
se sono chiuse c'è il deserto.
Perciò seguiamo il nostro cammino coi sensi ben desti;
la nostra terra è anche un grande giardino
che ci richiede cura, attenzione e protezione
(Ammann, 2008, p. 11).*

1. Introduzione

Il titolo fa riferimento alla corrispondenza che c'è o dovrebbe esserci con la natura che ci circonda, corrispondenza, nel doppio significato di rispecchiamento e di comunicazione e comunione, che può essere particolarmente presente nella natura disciplinata e coltivata dei molteplici e differenti giardini che impreziosiscono e rendono più salubre il nostro vivere quotidiano, familiare e cittadino.

Spesso i giardini sono organizzati in forme simboliche e/o strutture architettoniche che rinviano a significati dell'anima dell'essere umano: basti pensare alle porte, agli scalini, ai labirinti, alle salite ed alle discese, ai meandri più o meno esposti al sole o all'ombra, alle aiuole ricche di fiori, agli alberi secolari che svettano verso il cielo. Ogni elemento del giardino rinvia ad un luogo dell'anima e può significare momenti di passaggio, di cambiamento, di confusione ma anche di rinnovamento creativo, di percorsi esistenziali difficili da sostenere e corse verso ciò che ci appassiona, della ricerca del sacro e della contemplazione, dei prodotti della nostra generatività biologica e/o culturale... e così via...

I laboratori di movimento realizzati all'aperto, ed in particolare in un luogo a metà tra cultura e natura come il giardino, possono essere occasione di crescita ed evoluzione personale. Il movimento consente di percepire in profondità, risvegliando i sensi, la simbologia dell'anima del giardino per muovere ed entrare in risonanza con il medesimo significato nella propria anima, così da contattarlo, comprenderlo, evolverlo e/o trasformarlo.

Tutto questo va non solo nella direzione del ritrovamento del *Sé* come evoluzione della coscienza individuale, ma anche e soprattutto nella direzione della possibilità-necessità di ritrovare il senso del *Noi* con il *Vivente*, di ritrovare la capacità autentica di comunione e *com-presenza* (Capitini, 1999, pp. 134-136) nell'esistere con tutto ciò che ci circonda ed in cui siamo immersi, con cui condividiamo la sacralità stessa di essere in vita.

L'approccio teorico-pratico di movimento nella natura cui qui faccio riferimento è, principalmente, quello della *Geodanza* (Naccari, 2015b; 2016), che nasce dalla mediazione corporea e danzamovimentoterapia simbolico-antropologica¹ e che affonda le sue radici nelle attività coreutico-musicali al-

1 La mediazione corporea e danzamovimentoterapia simbolico-antropologica nasce come rielaborazione in chiave pedagogica di metodologie di danzamovimentoterapia sorte in ambito clinico, metodologie che valorizzano la dimensione simbolica e metaforica del

l'aperto testimoniate nelle più diverse tradizioni nel tempo e nello spazio (Sachs, 1966; Naccari, 2004). *Geos* è qui la terra non solo nelle sue componenti puramente *naturali* ma anche nelle sue caratteristiche umanamente e culturalmente modificate, dunque anche le piazze, i parchi, i musei, i giardini rientrano nello spazio in cui può avere luogo lo scambio condividente e danzato tra persone e contesto, con tutto ciò che esso rappresenta.

L'educazione globale e complessa, che attività di questo genere possono agevolare, si radica in una epistemologia altrettanto globale e complessa, così come in un paradigma pedagogico e didattico peculiare.

2. Per un approccio olistico

*L'uomo in quanto persona è un tutto e nel contempo è
parte del tutto, e risuona del tutto
ed è collegato fraternamente con tutte le parti del tutto*
(G. Naccari, 1949, p. 20).

L'approccio epistemologico cui si rifà la *Geodanza* rinvia ad una concezione della persona come complessità incarnata (Mounier, 1955, pp. 79-83) e come interazione ed equilibrio tra molteplici polarità (Jung, 1977, pp. 265-280; Frankl, 1996, pp. 96-102); rinvia inoltre ad una concezione del tutto vivente come un sistema di sistemi in interazione complessa ed in equilibrio dinamico tra ordine, disordine ed organizzazione (Morin, 2001, pp. 115-119), di conseguenza si rifà ad una concezione della scienza altrettanto complessa, integrata, dinamica, senza più pretese di onnipotenza (Morin, 2001, pp. 205-210). È questa una visione dell'essere umano e del cosmo che è di per sé evolutiva, in quanto pensa il vivente in una fitta rete di relazioni; è ben differente, dunque, dall'illusoria e pernicioso separazione individualistica e consumistica vissuta da molti oggi, sia sul piano esistenziale individuale che dello studio della realtà.

La grave crisi ambientale attuale è proprio l'espressione della perdita della saggezza ecosistemica che in altre epoche, pur con definizioni differenti, in qualche modo come umani abbiamo posseduto. Tutto ciò ha a che fare con un'emergenza pedagogica di cui il malessere dell'ecosistema è un indicatore, o meglio la punta di un iceberg, poiché il modo in cui una società tratta le creature viventi è indice di civiltà. Gli atteggiamenti orientati al controllo, al potere ed allo sfruttamento palesano sia sul piano socio-politico che su quello delle vite dei singoli un modello di vita che genera narcisismo e separazione. Si tratta oggi di recuperare il senso della complessità e dell'interdipendenza di ogni aspetto del reale, ciò sia nella vita dei singoli che in quello delle co-

movimento umano. Il modello pedagogico cui principalmente si fa riferimento è quello del personalismo e della filosofia del dialogo (per una descrizione dettagliata sia degli aspetti teorici che di quelli metodologici e per la bibliografia relativa si rinvia a Naccari, 2004, 2006, 2012, 2018).

munità e del modo di leggere e gestire la realtà. Si tratta di ritrovare il senso dell'unità e complessità dell'umano nelle diverse *case-oikos* in cui siamo immersi, dal *corpo-casa*, alla *comunità-casa*, alla *terra-casa* al *cosmo-casa* (Naccari, 2019, pp.13 e segg.). Si tratta di accogliere una prospettiva epistemologica autenticamente inclusiva, che sappia leggere e valorizzare la fitta rete di interdipendenze del reale, *dal corpo al cosmo*, così come tra le discipline scientifiche.

È questo un approccio che già da tempo tenta di farsi strada dagli studi di pensatori come Naess (1989), Jonas (1990), Morin (2001), Capra (2002) e Bateson (2007), per citarne solo alcuni, e che inizia a muovere le coscienze nella direzione di una formazione ed autoformazione che sappia fare del rispetto, della condivisione, dell'interdipendenza e della pace le finalità inderogabili. “La nuova coscienza olistica percepisce – infatti – l'umana esistenza come aspetto di un organismo cosmico, unitario” (Whitmont, 1999, p. 314).

Ogni sistema grande o piccolo è in interazione complessa con gli altri sistemi più o meno grandi. Questa interdipendenza multifattoriale e multidimensionale è testimoniata anche nella fisica quantistica, che ha determinato “la caduta di ogni concezione oggettualistica della materia. Nella mobilità indissociabile dello spazio-tempo l'universo è una rete dinamica di eventi interconnessi [...]. Tutte le proprietà della materia-energia derivano le une dalle altre, e la reciprocità delle loro connessioni costituisce la coerenza strutturale dell'intera rete” (Prini, 1991, p. 22). Fritjof Capra sostiene che “la meccanica quantistica ci costringe a vedere l'universo non come una collezione di oggetti fisici separati, bensì come una complicata rete di relazioni tra le varie parti di un tutto unificato” (Capra, 2005, p. 157).

Questa rete energetica di interrelazioni è considerata da Capra sostanzialmente simile all'intreccio universale della rete cosmica elaborata dal Buddismo dell'*Avatamsaka-sutra* (Ivi, pp. 158-159); lo stesso concetto sembra essere espresso simbolicamente anche nell'Induismo, dalla danza di Shiva, “tutta la vita è parte di un grande processo ritmico – un'unica grande danza cosmica – di creazione e distruzione [...] che continua in cicli infiniti” (Ivi, p. 280). Ciò esplicita un aspetto importante del nuovo approccio epistemologico, ovvero l'interconnessione possibile e l'arricchimento opportuno tra le discipline e le manifestazioni culturali tutte, incluse la fisica e la religione, nello stesso modo in cui nell'essere umano corporeità e spiritualità sono solo differenti come polarità, poiché sono in realtà in interazione e compartecipazione profonda e produttiva (cfr. Naccari, 2015a).

In questo senso corpo e movimento, proprio perché profondamente interconnessi con le altre dimensioni dell'umano, sono un prezioso tramite per contattare e educare queste ultime. È quanto è mirabilmente espresso da diversi sistemi pedagogici, tra cui la teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 2000) nella quale ogni intelligenza umana, come capacità di rapportarsi, adattarsi creativamente al reale e trasformarlo, può influire sulle altre. Quindi, l'intelligenza corporeo-cinestetica può contribuire ad educare l'intelligenza linguistica, quella relazionale, quella intrapersonale, quella naturalistica e così via...

Inoltre, è importante considerare che “il nostro corpo ci pone in una relazione diretta con l’ambiente e con gli altri esseri viventi. L’accettazione del proprio corpo come dono di Dio è necessaria per accogliere e accettare il mondo intero come dono del Padre e casa comune; invece una logica di dominio sul proprio corpo si trasforma in una logica a volte sottile di dominio sul creato” (Papa Francesco, 2015, p. 119). La capacità di leggere, sentire e accettare le profonde interconnessioni tra corporeità ed altre dimensioni dell’umano, aiuta a pensare il corpo come una realtà non *seconda* ma semplicemente diversa e preziosa proprio perché interrelata al tutto della persona, come spirito, relazione, creatività, unicità (cfr. Frankl, 1996, pp. 98-100). Ciò consente di percepirsi, in quanto unità psico-corporea, come differenza non separata dal tutto, ma tanto più peculiare in quanto connessa ed in armonia con il tutto. Le attività di movimento e danza realizzate all’aperto, proposte con il setting adeguato, possono andare, appunto, nella direzione della riscoperta dell’unità psico-corporea e della profonda e misteriosa connessione dell’umano con il *Tutto Vivente*.

3. Cura del mondo, cura di sé

Questo approccio epistemologico al reale, nella sua completezza e complessità, consente di porsi nella giusta prospettiva per cogliere un aspetto necessario in ambito pedagogico, che è la reciprocità della cura tra il Sé dell’essere umano e la cura della *Terra*: entrambi questi mondi sono *portatori di malattie* che inevitabilmente si corrispondono ed appartengono. Tale interdipendenza è evidente nell’ovvia prospettiva del rischio di *biocidio* (cfr. Jonas, 1990, pp. 175 e seg.) che accomuna gli esseri umani, creature tutte e ambiente². Prospettiva questa, non solo probabile, di un imminente futuro, a meno che non si cambino con determinazione e prontezza gli stili di vita improntati al possesso, allo sfruttamento e alla gestione scriteriata e violenta della flora, della fauna e della terra in genere. Tutto questo, così come emerge da qualche recente pubblicazione in merito (cfr. Giovannini, Speroni, 2019), potrà forse servire non direttamente a salvare l’ecosistema, ma a ritardare la sua degenerazione, così da avere più tempo per elaborare nuove tecnologie che possano arrestare la rotta verso l’autodistruzione.

Ma l’interdipendenza non si ferma al piano fisico della sussistenza della vita: si tratta infatti anche di un profondo malessere dell’anima dell’essere umano e dell’anima del mondo. La *malattia del mondo*, come sofferenza e atrocità inflitte e perpetrate su piante e animali, che implica l’imbarbarimento dell’umano e di ciò che come umani stiamo realizzando sulla terra, è tra gli aspetti determinanti il malessere di molti esseri umani, forse *più sensibili e*

2 Cfr. anche Morin, 2001, p. 13: “Il destino ormai planetario del genere umano è un’altra realtà fondamentale ignorata dall’insegnamento [...]. Si dovrà indicare il complesso di crisi planetaria che segna il XX secolo, mostrando come tutti gli esseri umani, ormai messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivano una stessa comunità di destino”.

umani di molti altri. In ambito psicoanalitico Hillman afferma, a questo riguardo, quanto segue:

anziché essere i pazienti incapaci di percepire e di adattarsi ‘in modo realistico’, è la realtà dei fenomeni del mondo che sembra incapace di adattarsi alla sensibilità dei pazienti. Mi lascia esterrefatto vedere tanta vita e bellezza nei pazienti a fronte del mondo morto e brutto in cui abitano [...] le distorsioni della comunicazione, il senso di vessazione e di alienazione, la perdita di intimità con l’ambiente immediato, l’impressione di falsi valori e di futilità interiore che ogni istante viviamo in questo nostro mondo sono valutazioni autentiche e realistiche e non mere appercezioni intrapsichiche (Hillman, 2002, pp. 120-121).

Hillman aggiunge che le malattie degli esseri umani non possono più essere considerate isolatamente dalla *malattia del mondo*. Le problematiche psichiche non sono più solo dentro le persone, il mondo stesso è oggi il soggetto di una sofferenza drammatica, non è più possibile oggi prendersi cura di sé senza prendersi cura allo stesso tempo del mondo.

Queste riflessioni, maturate in ambito clinico, palesano evidentemente un’emergenza sostanzialmente pedagogica: prendersi cura del mondo richiede, infatti, una cura di sé che sia capacità di cambiamento radicale di atteggiamento e di stili di vita. Occorre educarsi, dunque, al passaggio da “padroni dell’ente a pastori dell’essere” (Heidegger, 1995, p. 73). Il mondo che ci circonda come natura e come cultura non è da utilizzare, come se non avesse un’anima, ma è da custodire con sapienza, rispetto, delicatezza, apertura e disponibilità all’alterità che rappresenta (cfr. Buber, 1993). È importante sottolineare a questo proposito come l’originario comando di Dio all’uomo riportato nel libro della Genesi non è di *dominare* le creature viventi ma di *coltivare e custodire* il giardino dell’Eden (Genesi 2,15).

L’identità terrestre (Morin, 2001b, p. 63), come finalità formativa prioritaria, può effettivamente essere educata solo considerando insieme ad essa tutta una serie di valori ed atteggiamenti che riguardano l’evoluzione della persona nella sua complessità, che richiede un sostanziale recupero del senso etico e della capacità di guardare al *Vivente* nella sua sacralità. In questa direzione, la prospettiva imprescindibile per la formazione è quella *accomunante*, “idealmente ispirata e concretamente riferita, [...] perché la sua proposta continui ad avere un significato pregnante, in un orizzonte di senso che sappia contemplare l’evoluzione di un’umanità consapevole di dovere essere sempre più compartecipe del destino di tutto il pianeta” (Mollo, 2004, p. 66).

La corrispondenza tra cura di sé e cura del mondo, tra giardino dell’anima e anima del giardino è magicamente vissuta nelle attività di geodanza, nelle quali ci si muove in relazione agli elementi così da essere contemporaneamente attenti a ciò che è fuori ed a ciò che è dentro, alle forme della natura ed alle percezioni interiori, al silenzio dell’*Altro* ed al silenzio dentro se stessi. Le attività fanno in modo da esaltare una sorta di *attenzione divisa*, in cui quanto più sono concentrata/o su ciò che mi circonda tanto più lo sono su di me... e tutto ciò conduce ad un’esperienza immersiva di consapevolezza

di appartenenza reciproca. La *Cura* così vissuta, in questo tipo di laboratori di movimento all'aperto, può generare nelle persone che vi partecipano un cambiamento di atteggiamenti esistenziali, da una maggiore sensibilità al senso di meraviglia che le realtà naturali possono suscitare, al desiderio concreto di contribuire fattivamente con le proprie piccole e/o grandi azioni al benessere del mondo.

4. Il simbolo come mediazione pedagogica nella Geodanza

*Il simbolismo non è logica...
La simbologia non è la geometria,
malgrado abbia alcuni punti in comune con essa...
È piuttosto pulsione vitale, conoscenza istintiva,
è un'esperienza della totalità del singolo
che nasce al dramma di se stesso per il gioco complesso
e inafferrabile degli innumerevoli legami che tessono
il suo divenire contemporaneamente a quello dell'Universo
cui appartiene e dal quale attinge la materia
di tutte le sue conoscenze
(De Champeaux; Sterckx, 1992).*

Ciò che su un piano pedagogico rende più comprensibile, concreta e per certi versi *fruibile* l'interconnessione e la corrispondenza tra le diverse parti del tutto, anche nelle attività educative di cui sto argomentando qui, è il concetto di *simbolo*, considerato nelle sue accezioni psicologiche (Jung 1997, p. 38), antropologiche (Durand, 1996, pp. 22-25) ed epistemologiche (Morin, 1996).

Nella prospettiva *ecologica* e complessa di Morin (2001), le interrelazioni sono sempre circolari, sia nei piccoli sia nei grandi effetti, che sono sempre anche cause. Ogni cosa va, quindi, considerata come parte di un contesto più grande, ricco di interrelazioni e retroazioni. Ogni micro-aspetto dell'umano è sempre in qualche modo in interrelazione con le macro-dimensioni planetarie e cosmiche in cui è immerso, in un gioco di interazioni in cui cause ed effetti sono anch'essi in interazione dinamica e circolare. Il principio del punto ologrammatico (Morin, 1996) esprime questa coappartenenza, risonanza e reciprocità. Nel vivente, così come nell'ologramma, in ogni punto ci sono informazioni relative al tutto. "Quindi, la parte è nel tutto ma anche il tutto è nella parte. Per esempio, la totalità del patrimonio genetico è presente in ogni cellula. Ma anche molte forme, simboli, significati, sono presenti trasversalmente in diverse forme di vita; per esempio, la struttura spiraliforme è presente in organismi molto diversi tra loro e in parti di essi, il DNA stesso è di forma elicoidale" (Naccari, 2006, p. 188).

Il simbolo come forma e/o segno, immagine, realtà che rinvia ad altro da sé e che condensa aspetti razionali, ma anche istintuali ed esistenziali³, può

3 Per Jung "Il simbolo è da un lato l'espressione primitiva dell'inconscio, ma dall'altro è un'idea che corrisponde all'intuizione più profonda della coscienza" (Jung 1997, p. 38).

essere considerato, quindi, una delle concretizzazioni del principio del punto ologrammatico; le forme simboliche, infatti, sono presenti con caratteristiche simili nei sistemi più diversi presenti sulla terra, come appena descritto, per la forma elicoidale del DNA presente, oltre che in moltissimi organismi biologici, anche in molti miti ed architetture arcaiche. Il simbolo esprime, quindi, e testimonia quell'interconnessione reticolare che caratterizza i sistemi viventi, esplicita significati interconnessi tra trame vitali differenti tra loro, manifesta una realtà che accomuna micro e macro-dimensioni.

Il simbolo, dunque, per queste sue caratteristiche rappresenta un'opportunità educativa, in un certo senso di per sé olistica, in quanto riassume in sé non solo significati razionali ma anche atteggiamenti, emozioni e vissuti (dunque connette la persona nella sua complessità), ma connette anche le diverse parti del tutto vivente. Se proposto, dunque, nell'opportuno setting pedagogico in maniera congrua ai bisogni evolutivi degli educandi può veicolare esperienze formative ed apprendimenti che vanno nella direzione dell'integrazione psicocorporea e dell'apertura e della consapevolezza alle/delle interconnessioni tra le cose e le creature.

Le attività di movimento, poiché consentono un'immersione esperienziale nel simbolo, possono veicolare in maniera efficace la peculiarità formativa dei significati cui le forme simboliche alludono (Naccari, 2012, pp. 72-81). L'approccio pedagogico della mediazione corporea simbolico-antropologica®, cui qui sto principalmente facendo riferimento, considera, infatti, il simbolo nelle sue valenze evolutive, ovvero come dimensione ed opportunità destinata ad attivare e sviluppare ciò cui il simbolo allude. È, quindi, un approccio che va nella direzione di una ermeneutica *instauratrice* del simbolo (cfr. Ricoeur, 1999, pp. 340-341; Durand, 2002, p. 99), ovvero un'ermeneutica destinata ad ampliare, arricchire, educare atteggiamenti e valori prima sopiti o poco indagati e valorizzati. La forma simbolica proposta può catalizzare e educare atteggiamenti concreti. Leggere per simboli vuol dire mettere in comunicazione il mondo esterno con quello interno (cfr. Menghini, 1998, p.15), andare nella direzione dell'*empowerment* attraverso un'esperienza vissuta del simbolo ed una presa di coscienza relativa ai suoi significati.

Proprio l'immedesimazione danzata, nell'opportuno setting, in un'immagine simbolica ritenuta evolutiva, per quella determinata persona o per quel gruppo, in un determinato momento, con i suoi correlati corporei, emotivi ed affettivi,

può quindi farsi tramite di valori e di atteggiamenti difficilmente trasmissibili per via puramente verbale. Il movimento, infatti, permette di incarnare la bontà dell'immagine, di sentirla, di evocarla come se fosse propria, attivandone interiormente i significati. Tutto questo accade in modo particolarmente efficace grazie a metodologie che non si limitano ad istruire su un piano di conoscenze acquisibili attraverso il medium verbale, ma fanno uso di un sistema immersivo di esperienza ed apprendimento, per cui non si tratta solo di capire, ma di vivere, traghettando la conoscenza dalla Sophia alla Phronesis, ovvero dalla sapienza alla saggezza di vita (Naccari, 2012, p. 73).

“Il simbolo – infatti – con la sua polisemia, la sua plasticità, il suo sincretismo, ha delle funzioni educative multiple” (Reboul, 1995, p. 283).

Se la forma simbolica è proposta nella natura e per suo tramite, l'esperienza formativa si arricchisce di molteplici stimoli e sensazioni cariche di colori, suoni, odori, forme degli elementi, determinando una possibilità ancor più immersiva di apprendimento. Muoversi in relazione al calore del sole, o alle carezze del vento, oppure imitando la forma di una quercia secolare, veicolo vissuti e significati differenti per ognuna di queste esperienze, che sono tanto più significative se proposte nel momento e con le modalità adeguati. Generalmente ciascun incontro è pensato su un tema specifico, così da concentrare l'esperienza e gli stimoli ed ottenere una più congrua efficacia educativa.

Si può ad esempio proporre un incontro centrato sui simboli ascensionali presenti in natura, per cui dopo un riscaldamento focalizzato sulla mobilitazione e percezione in particolare della verticalità del corpo, si può invitare a muoversi imitando arbusti e alberi nella loro prerogativa di creature che collegano terra e cielo. A questo punto si può proporre una visualizzazione sulla verticalità della colonna vertebrale posta tra cielo e terra; l'attività conclusiva come sintesi dell'esperienza potrebbe essere realizzata con un disegno fatto individualmente guardando dal basso verso l'alto un elemento arboreo che ha particolarmente suscitato attenzione durante l'esplorazione danzata. Un'esperienza di questo tipo, centrata appunto sugli elementi come simboli ascensionali, potrebbe, ad esempio, veicolare vissuti legati ai propri specifici bisogni di elevazione ed alla propria autentica *vocazione* in senso mounieriano, ovvero come sintesi peculiare di valori soggettivamente orientata.

Le attività di geodanza rispettano la successione trifasica delle proposte di movimento, per cui dopo un riscaldamento non solo fisico ma anche emotivo, relazionale ed immaginativo, si propone un'esplorazione su un tema-simbolo specifico, segue poi un'attività creativa destinata a sostenere nel memorizzare quanto vissuto, sedimentandone l'esperienza. A conclusione di ciascuna attività ogni partecipante al laboratorio può raccontare cosa ha appena vissuto così da meglio *chiamarlo all'esistenza* (cfr. Pagano, 2001, p. 11); poi, chi conduce può proporre un'amplificazione culturale del simbolo-tema appena esplorato, magari raccontando miti ad esso connessi in culture diverse. Questa conclusione descrittivo-narrativa consente di acquisire gradatamente altri elementi sulla dimensione appena esplorata per via corporea, espressiva, immaginativa, ed emozionale, arricchendone lo spessore di significato culturale e avviandosi via via verso un tipo di consapevolezza sempre più significativa ed articolata.

Il giardino, come natura ricca di cultura, rappresenta un contesto pieno di risorse e di stimoli pedagogici, particolarmente congruo alle metodologie descritte sin qui.

5. Muoversi nel giardino per fare anima: l'esempio dell'orto medievale di Perugia

Quiete nel giardino, quiete nell'anima,
quiete nel giardino dell'anima
(Ammann, 2008, p. 120).

Il giardino come spazio intermedio tra cultura e natura, tra coscienza e inconscio, tra spirito e corpo, tra ciò che è chiaro e ciò che è oscuro rappresenta un contesto particolarmente interessante per la Geodanza. Stando alla simbologia della casa come immagine del corpo umano e quindi della dimensione identitaria e culturale della persona, con al di là di essa ciò che è inconscio ovvero al di là della regolamentazione razionale e culturale dell'io, il giardino si trova fra queste due dimensioni. "Il giardino si trova tra la vastità della natura inconscia e la casa come parte della nostra cultura, è uno spazio intermedio del tutto particolare: non è solo cultura né solo natura, non è un edificio costruito e neppure un luogo selvatico, ma collega tra loro questi elementi. Unisce anche il cielo alla terra, o meglio il mondo superiore a quello inferiore... Inoltre congiunge ciò che non si modifica con ciò che muta... per esempio collega scalini e muri di pietra con piante vitali che proliferano" (Ammann, 2008, p. 51). "Il giardino equivale dunque al luogo intermedio tra la coscienza dell'uomo e la sua natura inconscia, al luogo del loro incontro, dello scambio e del collegamento, dove la natura inconscia può essere resa conscia, trasformata, perciò coltivata" (Ivi, p. 57). Esso è anche "lo spazio del gioco e della creatività. Perché proprio nel gioco gli elementi coscienti si mescolano nel modo migliore a quelli inconsci" (Ivi, p. 57).

È, quindi, uno spazio particolarmente adatto ad un'attività di mediazione simbolica, come appena accennato: la sua caratteristica di mondo intermedio ben si confà alle attività ludiche di movimento, pensate anch'esse come realtà intermedia e transizionale tra il già e il non ancora, tra presente e futuro, tra essere e dover essere, tra la natura fittizia del gioco di movimento e la realtà delle emozioni e dei vissuti percepiti (cfr. Damiano, 1993, p. 214; Naccari, 2008, pp. 54-57).

Inoltre, i diversi meandri del giardino offrono molte e diverse occasioni per muoversi imitando forme simboliche, contemplando ed esponendosi a suoni, odori, colori, climi e situazioni differenti...

Le attività di mediazione corporea simbolico-antropologica, come descritto sopra, si concludono spesso con un'attività creativo-artistica che fa da sintesi personale dell'esperienza vissuta. Nel giardino è possibile che questa attività, coerentemente con il tema esplorato, sia una produzione artistica con materiale raccolto nel giardino stesso, quindi foglie e sassi, rametti, fili d'erba e quant'altro è possibile raccogliere rispettosamente nel verde; oppure può essere caratterizzata anche dal piantare alcuni semi, dare nuova forma a delle aiuole o dipingere, rinnovandoli, utensili utili al lavoro in giardino. In questo modo la cura del giardino "offre al singolo individuo la possibilità di partecipare, in un ambito umano ristretto, alla grandezza della creazione" (Am-

mann, 2008, p. 52), compiendo gesti che nella loro semplicità rinviano in senso lato alla *cura dell'altro da sé*, come elemento, creatura, ambiente.

Tra i diversi tipi di giardini, quelli monastici condensano, spesso, caratteristiche particolarmente legate al simbolico ed integrano in modo peculiare natura e cultura. Tra questi, l'Orto Medievale dell'Università degli Studi di Perugia, ex monastero benedettino, include elementi storici ed architettonici, come ad esempio una vecchia via etrusco-romana, la porta urbica del 1200, chiostri, resti delle opere murarie dei Benedettini (Menghini, 1998, pp. 9-10).

A questo orto è stato dedicato un Progetto Pedagogico di Mediazione Corporea ed Espressiva nell'ambito delle attività di formazione, tirocinio e supervisione della Scuola Eurinome ASD di Perugia⁴. Il progetto è in fase di valutazione e di attivazione presso gli enti coinvolti. Ne propongo e rielaboro di seguito alcuni elementi a titolo di esemplificazione pedagogico-didattica riguardo a quanto detto sin qui.

Nel Medioevo

la visione del mondo era espressa in chiave fortemente rappresentativa: le realtà del Creato, cioè le immagini, le dimensioni, le forme erano mezzi di espressione della Trascendenza. Notevole era quindi la ricchezza e la complessità dei simboli [...] Un'immagine, un essere naturale, un manufatto, un'opera d'arte, erano simbolici quando contenevano codici di lettura che non mostravano all'apparenza. Il che significa che tutto intorno all'uomo medievale, teoricamente, era in grado di esprimere simboli, tutto era pregno di simbolismi (Menghini, 1998, p. 15).

L'orto medievale come "Giardino dello Spirito è per antonomasia il Giardino Simbolico. Si tratta di un giardino ideale in cui le piante, le forme, le misure, ecc., esprimono idee sottintese di scienza, religione, storia, mito" (Menghini, 1998, p. 16).

Il percorso nell'Orto, a maggior ragione se fatto all'interno di un laboratorio pedagogico, può rappresentare una sorta di viaggio-pellegrinaggio, che attraverso un camminamento vero permette di contattare emozioni connesse alle forme, alle opere ed alla specificità degli spazi che si incontrano lungo il cammino.

Si tratta di un viaggio ideale e reale nello stesso tempo perché effettuato [...] ripercorrendo la storia religiosa e culturale dell'uomo, messa in evidenza con simbolismi botanici o muovendo da elementi propri del mondo vegetale. Ma è anche riscoperta della fattiva millenaria attività dell'Uomo: strade antiche, alberi secolari, angoli riservati, profumi e sapori tradizionali, panorami di grande respiro, memorie di vita monastica e ascetica, mura e porte urbiche, opere architettoniche, tutto

4 Il Progetto è stato elaborato da: Veronica Gatto, Federica Brancolini e Francesca Sacchi.

si snoda lentamente, via via, davanti agli occhi del visitatore, per portarlo attraverso il tempo e la storia e ritrovare un po' del suo passato. Ecco perché lo si può definire Giardino dello Spirito (Ivi, p. 21).

Tra i temi simbolici che possono essere esplorati nell'Orto propongo i seguenti (cfr. Ivi, pp. 22-23, ma è certamente possibile pensarne degli altri):

- il *Paradiso dell'Eden*, lo stato primordiale, che rinvia alla perfezione originaria del creato, come origine della vita e perfezione ideale di forme;
- il *Bosco*, come crogiuolo di ansia, paura e incertezza, spazio dell'ombra (in senso junghiano), della colpa;
- la *Razionalità dell'Homo Sapiens*, che sa discernere ed utilizzare i poteri alimentari e curativi delle piante, che lavora e produce cultura;
- l'*Illuminazione*, come percezione della presenza di Dio nella bellezza della natura, tema espresso da un sito panoramico, dove lo sguardo sovrasta il paesaggio e rimane rapito dall'immensità e dalla grandezza della fenomenologia dell'Universo;
- la *Creatività*, come espressione dell'*Homo faber* che semina, coltiva, raccoglie, scambia e produce e dell'*Homo abilis* che plasma, progetta, programma, costruisce;
- la *Comunità*, come dimensione vitale della persona in relazione a tutti gli esseri viventi ed in particolare i propri simili, bisognosa di vivere in società con norme, diritti e doveri; questo concetto è "espresso dal passaggio attraverso la porta medievale, limite della comunità e baluardo difensivo della vita e della libertà comunale, anche accesso alla polis" (Ivi, p. 23);
- la *Religiosità*, come connessione concreta e socialmente condivisa con l'Assoluto ma anche aspirazione al ritorno nel tutto e anelito d'Infinito, espresso dai Chiostri, "ricostruzioni del paradiso perduto, dove le colonne, alberi di pietra", rimandano ad un simbolismo ascetico;
- la *Cultura*, "è lo stato dell'Homo Magister, è l'uomo che insegna ai propri figli, agli altri uomini, che trasmette le sue conoscenze" (*Ibidem*);
- l'*Eстетica*, come mediazione e tramite per il ritorno al divino, espresso dalla bellezza delle forme naturali e culturali presenti nel giardino e dalla purezza delle linee;
- la *Comunione con il Tutto*, come finalità pedagogica principale, espressa dalla stessa armonia ed interconnessione tra gli elementi naturali e le forme culturali presenti;
- la *Santità*, come traguardo estremo verso cui guardare per la propria evoluzione, rappresentata dalle icone dei santi presenti variamente nel sito.

La ricchezza di questi temi consente di pensare e progettare percorsi laboratoriali differenti, in base ai bisogni specifici delle persone che vi partecipano, in realtà uno solo di questi temi può caratterizzare un intero laboratorio di più incontri, anche perché ciascuno di essi è concretamente e simbolicamente rappresentato da più forme culturali e naturali del giardino.

Le finalità formative di un progetto nel giardino simbolico, pensato per gruppi di adulti, possono essere le seguenti:

- consentire ai visitatori di essere abitanti-partecipanti di un luogo non solo fisico ma luogo dell'anima; far sperimentare e consentire di essere artefici contemporaneamente di cura di sé e cura dell'altro in senso lato;
- educare ad un umanesimo condividente e responsabile, risvegliando il senso di appartenenza e formando alla cittadinanza terrestre;
- essere maggiormente in grado di percepire e valorizzare il patrimonio culturale e ambientale.

Gli obiettivi educativi possono essere i seguenti:

- sperimentare il piacere del movimento a contatto con la natura;
- migliorare il senso di radicamento personale;
- ritrovare e sperimentare l'armonia tra ritmi umani e cosmici;
- migliorare le proprie capacità sensoriali grazie al rapporto diretto con il mondo vegetale;
- sperimentare le emozioni e canalizzarle;
- soddisfare il bisogno di gioco, presente in ogni età della vita;
- migliorare le capacità espressive nell'ispirazione al mondo vegetale;
- sviluppare le competenze relazionali e le capacità di cura nella percezione del senso di sorellanza con le creature viventi;
- dare spazio alla componente immaginativa e a quella creativa;
- essere in grado di ispirarsi ai valori universali del rispetto e dell'interdipendenza con il vivente;
- ridestare il senso di meraviglia nei confronti della natura;
- riconoscere tutti gli elementi naturali come creature-sorelle;
- favorire il senso della bellezza e della meraviglia;
- sviluppare il senso di *compresenza* con il tutto;
- riappropriarsi dell'identità culturale grazie ad un luogo denso di storia e memoria.

È opportuno progettare la realizzazione di almeno 7/8 incontri per piccoli gruppi di persone, affinché l'esperienza abbia un'effettiva ricaduta formativa. Ogni incontro dovrebbe essere dedicato ad uno dei temi proposti, scegliendo temi e successione degli stessi congrui ai bisogni specifici di ogni singolo gruppo di visitatori.

La metodologia specifica⁵, oltre quanto descritto sinteticamente sin qui, prevede anche l'esecuzione di danze etniche e/o meditative, eseguite spesso senza l'utilizzo di musica su supporto audio ma proposte con il semplice uso della voce e del battito dei piedi. Anche *l'Expression Primitive* (Schott Billman, 1987) come modalità specifica coreografica, caratterizzata dal ritmo binario, dal canto e da una gestualità essenziale e simbolica, può sostenere ed arricchire.

5 Per una descrizione più approfondita delle strategie metodologiche e didattiche si veda: Naccari, 2006, 2012, 2018. Ma è chiaro che attività di questo tipo si comprendono effettivamente solo quando si sperimentano in prima persona...!

chire l'esperienza del simbolo scelto. A parte queste attività specifiche, la maggior parte delle attività è eseguita in silenzio, nell'ascolto della musica naturale degli elementi: il rumore del vento, delle fronde degli alberi, il canto degli uccelli, l'abbaiare di un cane etc. diventano essi stessi ritmo e melodia per i movimenti e le danze. Molto spesso le forme degli elementi diventano la "partitura-stimolo" della ricerca-coreografica. Tutto ciò amplifica le capacità del sentire e del percepire riportando la persona al centro di sé, un Sé autenticamente e spontaneamente accomunante e condividente; un Sé coinvolto nella *Mistica Danza di Comunione Cosmica con il Vivente*⁶.

Nota bibliografica

- Ammann R. (2008). *Il giardino come spazio interiore*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 2006).
- Bateson G. (2007). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1962-1984).
- Capitini A. (1999). *Il potere di tutti*. Perugia: Guerra.
- Capra F. (2002). *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi*. Milano: Corriere della Sera (Ed. orig. pubblicata 2002).
- Capra F. (2005). *Il Tao della fisica*. Milano: Adelphi.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Champeaux G., Sterckx S. (1992). *I simboli del medioevo*. Milano: Jaca Book.
- Durant G. (1996). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1963).
- Durant G. (2002). *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica*. Como: RED (Ed. orig. pubblicata 1964).
- Frankl V. (1996). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Gardner H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1983).
- Giovannini E., Speroni D. (2019). *Un mondo sostenibile in 100 foto*. Bari: Laterza.

6 Sono in fase di progettazione alcune Ricerche-Azione centrate sull'utilizzo della geodanza con gruppi di bambini e di adulti, così da valutarne ed approfondirne la portata pedagogica. Dai dati sin qui raccolti soprattutto grazie ai diari di bordo della sottoscritta e delle allieve/i ed ex allievi/e della scuola Eurinome di Perugia è stato possibile considerare che: "Chi partecipa a questo tipo di seminari, di solito, dopo qualche tempo dall'esperienza laboratoriale, riferisce di essere più attratto/a dagli elementi naturali e di riuscire a vedere in essi più particolari che prima non notava, dice anche di provare più piacere di prima nell'essere immerso/a nella natura, e di essere capace di trarre maggiori benefici da ciò rispetto a prima. Sono anche notevoli le verbalizzazioni relative ad un maggior senso di unione con il tutto, ad una rinnovata percezione del senso di meraviglia, ed a stati d'animo che spaziano da un senso di rinnovata fiducia (*fede*) nella vita, alle più variegata sfumature di stati d'animo che non possono essere definiti che *mistici*" (Naccari, 2012, p. 139).

- Heidegger M. (1995). *Lettera sull'umanismo*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1947).
- Hillman J. (2002). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1973-1982).
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1979)
- Jung C.G. (1997). *Commento al "Segreto del fiore d'oro"*. Opere Vol. XIII. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Jung C.G. (1977). *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*. Torino: Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1934-1954).
- Menghini A. (1998). *Il giardino dello spirito. Viaggio tra i simbolismi di un orto Medievale*. Perugia: AMP.
- Mollo G. (2004). *Il senso della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1990).
- Morin E. (1996). *Pour une réforme de la pensée. Les trois principes du reapprentissage par la reliance*, in «Entretiens Nathan». Paris: Nathan.
- Morin E. (2001a). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1973).
- Morin E. (2001b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Mounier E. (1949). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Milano: Edizioni di Comunità (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Naccari A.G.A. (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzavivimentoterapia*. Perugia: Morlacchi.
- Naccari A.G.A. (2006). *Persona e Movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Naccari A.G.A. (2008). Metafore del corpo. Per una pedagogia della mediazione analogica. In F. de Andrea (a cura di), *Il corpo in gioco. La sfida di un sapere interdisciplinare* (pp. 43-62). Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*. Milano: Guerini.
- Naccari A.G.A. (2015a). Corporeità e movimento per l'educazione religiosa. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXII, 10, Giugno, pp. 103-112.
- Naccari A.G.A. (2015b). Educare alla cittadinanza terrestre: per una com-presenza ecologica. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori, Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014* (pp. 280-289). Pisa: ETS.
- Naccari A.G.A. (2016). Bodily Mediation for the Ecological Adult Education. In A. Harju, A. Heikkinen (eds.), *Adult Education and the Planetary Condition*. Helsinki & Tampere: Finnish Adult Education Association.
- Naccari A.G.A. (2018). *Crescere Danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzavivimentoterapia*. Milano: FrancoAngeli.
- Naccari A.G.A. (a cura di) (2019). *Pedagogia al limite. Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*. Roma: Anicia.
- Naccari G. (1949). *Concerto d'anime*. Milano: Fratelli Bocca.
- Naess A. (1989). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*. Como: Red.
- Pagano R. (2001). *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Papa Francesco (2015). *Laudato siè. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, n. 330. Milano: Paoline.

- Prini P. (1991). *Il corpo che siamo*. Torino: SEI.
- Reboul O. (1995). *I valori dell'educazione*. Milano: Ancora (Ed. orig. pubblicata 1992).
- Ricoeur P. (1999). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Sachs C. (1966). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Schott-Billmann F. (1987). *Danse, Mystique et Psychanalyse*. Paris: La Recherche en Danse.
- Whitmont E.C. (1999). *Il sorriso della leonessa. Alle sorgenti del femminile*. Casale Monferrato: Piemme (Ed. orig. pubblicata 1982).