

STRUMENTI DI  
**PNEE**  
PSICOMOTRICITÀ E DI  
NEUROPSICOMOTRICITÀ  
DELL'ETÀ EVOLUTIVA

**A N U P I** Educazione

Associazione Nazionale Unitaria *Psicomotricisti* Italiani di area socioeducativa

Collana diretta da  
GIUSEPPE NICOLODI

GIUSEPPE NICOLODI

# L'educazione psicomotoria nell'infanzia

LO SGUARDO COME PRESENZA:  
PRINCIPI, OBIETTIVI  
E METODOLOGIA



**Erickson**

Il libro presenta un modello di psicomotricità che restituisce al movimento e all'uso del corpo da parte del bambino la sua naturale valenza emozionale, compensando l'attuale tendenza funzionalista e cognitivista che lo vorrebbe rinchiudere in un'ottica produttiva di apprendimenti o risultati. Il bambino usa il corpo in modo «gratuito» alla prevalente ricerca del piacere di sentirsi, di viverci, di essere. La richiesta nei confronti degli adulti per lui importanti è insita nell'essere osservato: il bisogno di uno sguardo attento e compartecipe a ciò che fa e sente, riconosce, legittima e restituisce l'emozione alla base del proprio vissuto.

Il volume si rivolge a tutti i professionisti impegnati nel mondo educativo infantile e ai genitori. Esplicitando i principi e gli obiettivi teorici e metodologici della psicomotricità, intende presentare il progetto psicomotorio in una concreta programmazione didattica composta da organizzazione di spazi, tempi, materiali e disponibilità dell'adulto che costituiscono la specificità tecnica e professionale del setting psicomotorio. Tale programmazione potrà così diventare, per le professionalità educative, un valido strumento pedagogico per rispondere alle accurate richieste del bambino, e un'efficace risposta preventiva nei confronti del disagio infantile.



Collana diretta da  
GIUSEPPE NICOLÒDI

**A N U P I** Educazione

Associazione Nazionale Unitaria **Psicomotricisti** Italiani di area socioeducativa

La collana nasce come luogo di confluenza naturale dei molteplici percorsi che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie disegnano in educazione, prevenzione, riabilitazione, terapia e formazione. L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere le esperienze e le riflessioni dei professionisti impegnati in questo settore: presentare prassi ed elaborazioni teoriche, che offrano un panorama attuale d'interventi e che condividano modelli teorici identificabili nel panorama scientifico attuale.

ISBN 978-88-590-0964-1



€ 21,50

9 788859 009641

# INDICE

- 7 Presentazione di collana  
(di Fabio Comunello e Giuseppe Nicolodi)
- 9 Prefazione alla nuova edizione
- 11 Introduzione
- 15 CAPITOLO 1  
Modelli di lettura del movimento
- Introduzione
  - Primo modello
  - Secondo modello
  - Terzo modello
- 37 CAPITOLO 2  
L'asse corpo-emozione
- Il linguaggio corporeo
  - Il percorso corpo-emozione
  - L'alfabeto del linguaggio corporeo
  - Lo sguardo e la presenza
- 67 CAPITOLO 3  
Il gioco senso-motorio
- Introduzione
  - Il movimento fusionale
  - Il movimento senso-motorio
  - La corrispondente tappa evolutiva
  - Corollari al movimento senso-motorio
  - I contenuti del gioco senso-motorio
  - Il materiale
  - L'adulto di fronte al gioco del bambino
  - Le difficoltà nel gioco senso-motorio
- 95 CAPITOLO 4  
Il gioco simbolico
- Caratteristiche
  - La corrispondente tappa evolutiva
  - I contenuti del gioco simbolico
  - Il materiale
  - L'adulto di fronte al gioco del bambino
  - Le difficoltà nel gioco simbolico

127	CAPITOLO 5	La programmazione dell'attività psicomotoria
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Scelta istituzionale</li><li>• La formazione degli adulti che gestiscono il setting psicomotorio</li><li>• Obiettivi della psicomotricità</li><li>• Gli elementi della programmazione</li><li>• La seduta</li><li>• La verifica</li></ul>
147	CAPITOLO 6	Uno sguardo dentro la sala di psicomotricità
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Asilo nido</li><li>• Scuola dell'infanzia</li><li>• Scuola primaria: classe prima</li></ul>
169	CAPITOLO 7	Il ruolo dell'adulto nel setting psicomotorio
		<ul style="list-style-type: none"><li>• La posizione dell'adulto di fronte al gioco del bambino</li><li>• Cosa osservare durante le sedute</li><li>• Alcune situazioni particolari</li><li>• Sintesi</li><li>• Conclusioni</li></ul>
203		Bibliografia

# Presentazione di collana

La collana nasce come luogo di confluenza naturale dei molteplici percorsi, che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie disegnano in educazione, prevenzione, riabilitazione, terapia e formazione.

L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere le esperienze e le riflessioni di tutti i professionisti impegnati in questo settore. Presentare prassi ed elaborazioni teoriche che offrano un panorama attuale d'interventi che condividano modelli teorici identificabili nel panorama scientifico attuale, che dichiarino procedure d'intervento e valutazione, che raccontino storie di rigore scientifico e di passione ed entusiasmo per ciò che si fa.

Dalla sua nascita la psicomotricità ha posto al centro delle sue riflessioni e delle sue pratiche la complessa articolazione dello *sviluppo tipico e atipico della persona e l'integrazione costante tra processi corporei, emotivi e cognitivi*, anticipando per certi versi l'attuale modello *bio-psico-sociale* e ponendo al centro del suo metodo l'azione.

È l'azione che permette di attraversare il senso dello spazio, di rapportarsi con le molte declinazioni del tempo, *di differenziare l'uso dell'oggetto fino a tradurlo in simbolo*, comprendere la valenza comunicativa delle posture, modulare la voce, nella ricca gamma che caratterizza la comunicazione corporea.

La psicomotricità si pone l'obiettivo di sostenere, accompagnare, co-costruire contesti diversi e articolati di sviluppo: sostenere la crescita e la relazione, a partire dal lavoro con i bambini, se proposta in ambito educativo, o contribuire a costruire e ricostruire azioni di senso, se sviluppata in ambito abilitativo-terapeutico.

In entrambi i casi si tratta di elaborare due funzioni squisitamente umane: *tradurre segni a volte scomposti in segnali* che, corroborati dal piacere della condivisione, possono acquisire un senso congiunto e generalizzabile. Si attiva in tal senso la funzione narrativa con cui si ordinano gli eventi lungo l'asse del tempo.

# Prefazione alla nuova edizione

Questo libro costituisce una nuova riscrittura, rivista e ampliata, del testo originario «*Maestra, guardami...*» (Nicolodi, 1992).

L'occasione per una nuova edizione di quel volume è scaturita dalla decisione presa dalle Edizioni Erickson di costituire una collana espressamente dedicata alla psicomotricità e alla neuropsicomotricità dell'età evolutiva, in collaborazione con ANUPI Educazione (Associazione Nazionale Unitaria Psicomotricisti Italiani) e ANUPI TNPEE (Associazione Nazionale Unitaria Terapisti della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva).

Come primo inizio di tale collana per la parte relativa alla psicomotricità educativa, si è ritenuto utile ripubblicare alcuni libri ritenuti storici per la psicomotricità italiana, tra i quali appunto il testo «*Maestra, guardami...*».

A seguito di tale decisione è sorta necessaria l'esigenza di rivedere l'intera opera nel suo complesso, perché, effettivamente, denotava le rughe del tempo, dal momento che il libro era stato scritto nella sua prima edizione 25 anni fa circa in un contesto culturale e istituzionale alquanto diverso dal periodo attuale.

Innanzitutto il titolo: allora non era stato intitolato «Psicomotricista, guardami...», ma «Maestra, guardami...». Questo perché, alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso quando il libro è stato ideato nella sua prima edizione, l'obiettivo più importante della psicomotricità italiana era quello di uscire dai ristretti, angusti e quasi settari ambienti nei quali era nata, per presentare in modo chiaro e preciso al panorama culturale e istituzionale italiano le sue feconde innovazioni teoriche e metodologiche, almeno nei suoi versanti educativi.

In quegli anni il mondo delle istituzioni educative italiane era fortemente impegnato in un profondo processo innovativo dettato dalla deistituzionalizzazione delle varie forme di disabilità, e al conseguente inserimento di tutti i bambini nel contesto scolastico normale. Proprio nella seconda metà degli anni Ottanta erano

stati istituiti i Corsi Biennali Polivalenti di specializzazione per i nuovi insegnanti di sostegno che avrebbero dovuto diventare i diretti protagonisti dell'inserimento e inclusione dei bambini disabili nei normali contesti educativi. In tali corsi, tra le varie materie d'insegnamento, c'era anche la «Psicomotricità espressiva». Ma in quel periodo il panorama culturale italiano era quasi del tutto privo di testi che potessero documentare e favorire tale insegnamento.

È in tale contesto culturale e istituzionale che il libro era nato: perché la psicomotricità italiana potesse presentare in modo esplicito le sue innovative e feconde proposte teoriche e tecnico-metodologiche per gli scopi che il mondo educativo italiano si proponeva in quel periodo.

Quelli erano i destinatari e gli obiettivi del libro allora.

Ai giorni nostri, per contro, il panorama culturale e istituzionale educativo italiano è confrontato con un fenomeno diverso: è alle prese con un processo involutivo alquanto pericoloso derivato dalla constatazione del parziale fallimento, o per lo meno da un sentimento d'impotenza, dei propri strumenti formativi e educativi di fronte alle numerose forme di disagio che attraversano il mondo infantile. Tutto ciò provoca un carico di malessere personale e istituzionale che scaturisce in un vero e proprio disagio degli adulti di fronte al disagio dei bambini. È ciò che altrove è stato individuato come il «disagio educativo».

Ora è proprio di fronte a tale fenomeno che la psicomotricità italiana può, ancora una volta, dimostrarsi ricca di potenzialità innovative e di risorse preziose da offrire al panorama educativo italiano. In questo ambito in modo particolare, nella presentazione del nuovo testo, si prospettano delle ipotesi pratiche diversificate, perché attualmente proprio il contatto della psicomotricità con il disagio educativo ha suggerito e validato modalità applicative diverse che saranno appunto esposte nella nuova edizione del libro.

Questo, in sintesi, lo spirito e l'obiettivo che ha animato l'attuale nuova riscrittura.

Comunque il libro ha conservato la struttura originaria quasi completamente: è però stato rivisto e rivisitato interamente attraverso una limatura del linguaggio e della narrazione in alcune parti, attraverso delle aggiunte anche significative in altre, e attraverso un completamento di altre parti ancora. Il tutto finalizzato a ottenere un miglior adattamento delle proposte psicomotorie al contesto culturale e istituzionale italiano nel momento attuale.

# Modelli di lettura del movimento

## Introduzione

Il movimento e l'uso del corpo, specialmente nell'infanzia, sono un fenomeno alquanto complesso, e possono essere letti secondo varie chiavi di lettura o vari modelli interpretativi.

Ognuno, ovviamente, con una sua propria intrinseca coerenza e validità, derivanti da un proprio apparato teorico di riferimento e da conseguenti e sperimentate metodologie pratiche.

Scopo di questo primo capitolo è appunto quello di individuare i principali modelli, ognuno nella sua cornice teorico-epistemologica e pratico-metodologica, in modo tale da presentare una sintetica guida al vasto panorama delle problematiche inerenti al corpo, al suo uso e alle sue produzioni nel contesto educativo odierno. In altre parole, prima di entrare nello specifico del nostro argomento, vogliamo presentare gli strumenti di lavoro, ed esplicitare una chiara scelta di campo teorico e metodologico.

Ogni buon artista ha una propria cassetta degli attrezzi, in cui può essere compreso, ad esempio, un pennello o uno scalpello. Sarebbe sicuramente fuori luogo discutere se è meglio l'uno o l'altro. L'abilità dell'artista, oltre che nella sua immaginazione, sta nel saper usare lo strumento giusto al momento giusto e nel modo giusto.

Trasportando la metafora nel nostro caso, sottolineiamo come il criterio di verità nel giudicare ogni modello consiste nell'abilità dell'educatore che lo usa secondo il contesto specifico e secondo gli obiettivi educativi dichiarati. Non sono da confondere insomma i mezzi con i fini.

Nel presentare questi modelli inoltre è da sottolineare l'artificiosità di ogni distinzione. Essa può essere necessaria per cogliere il movimento nella sua complessità, nella sua diversità o molteplicità; ma se è assolutizzata e generalizzata,

corre il rischio di far diventare antitetico ciò che magari è solo un modo diverso di mettere l'accento. Il movimento vissuto e agito dal bambino è sempre unitario e globale. È compito dell'educatore a volte dividere, scindere, articolare per meglio capire, per far evolvere lungo direzioni diverse, per programmare in modo più puntuale. La globalità tipica del vissuto del bambino significa integrazione di vari aspetti, non confusione del tutto ovunque.

Per questi motivi nel presentare i vari modelli secondo i quali è possibile comprendere e leggere il movimento, il gioco, l'uso del corpo nel bambino, cercheremo di illustrare la particolare coerenza interna di ogni modello: in primo luogo i contenuti teorico-epistemologici che lo informano e formano, poi le modalità pedagogiche che lo caratterizzano e, infine, le indicazioni per quanto riguarda la pratica educativa nel mondo infantile.

Accenneremo inoltre, nella presentazione di questi modelli, alle possibilità che ognuno di essi offre al problema dell'integrazione o inclusione dei bambini portatori di disabilità o in difficoltà, e all'elasticità necessaria a comprendere e contemplare al loro interno le variabili individuali di ogni singolo bambino. Infatti, se il problema dell'inclusione dei bambini disabili o in vario modo in difficoltà non può più essere relegato tra gli optional della formazione dell'educatore, questo vale tanto più nel caso dell'educazione psicomotoria, dato che in essa si possono probabilmente verificare le occasioni più propizie per l'inclusione stessa.

Inoltre vedremo come l'uso del corpo, del movimento, del gioco, sia in presa diretta con gli aspetti più determinanti dell'evoluzione psicofisica-emotiva-cognitiva del bambino. Ciò comporta che tutte le eventuali variabili e difficoltà evolutive, da qualunque causa esse siano motivate, abbiano delle inevitabili ripercussioni sul movimento, sul gioco, sul comportamento, in una parola, sull'uso del corpo. Sono i tipici segni di disagio che i bambini manifestano nei contesti scolastici e che mettono in particolare difficoltà gli adulti che li devono ricevere, e che spesso subiscono con altrettanto disagio. Sarebbe quindi molto utile che i vari modelli di lettura del movimento comprendessero tali variabili e fossero sufficientemente elastici e mobili sotto questo profilo, e non creassero perciò ulteriori problemi proprio accentuando la diversità e la particolarità di tali variabili con la rigidità del modello di riferimento.

## Primo modello

### *Aspetto teorico*

Il primo modello che prendiamo in considerazione è quello dell'educazione fisica tradizionale.

Da un punto di vista teorico-epistemologico generale, tale modello deriva dal classico dualismo culturale su cui è basato il sapere scientifico della nostra civiltà occidentale. Esso contempla il corpo nella sua valenza anatomo-funzionale, obbediente alle leggi maturative studiate dall'anatomia, dalla neurofisiologia, a loro volta basate sulle leggi positive della chimica e della fisica.

Da un punto di vista epistemologico tale sapere si basa su un atteggiamento mentale caratteristico di ogni studioso della natura, il cui obiettivo principale consiste nella determinazione più precisa possibile delle connessioni causali esistenti tra varie classi di eventi. La logica principale per fondare tali connessioni, e quindi il sapere stesso, è l'induzione, intesa come la possibilità di inferire un asserto universale a partire da eventi particolari.

Il corpo, secondo questo modello, è un oggetto su cui applicare le stesse leggi degli altri oggetti naturali, verso cui si vuole rivolgere un'indagine di tipo scientifico. Ma in questo modo lo statuto del corpo risente nettamente della dualistica distinzione di base relativa alla nascita stessa del concetto di scienza intesa come scienza positiva.

Stabilita la verità come ente astratto e immutabile a cui avvicinarsi con operazioni di separazione, è logico escludere il corpo come vero soggetto di conoscenza, perché esso è fonte e recettore di sensazioni mutevoli; e ciò che muta viola il principio di identità e non contraddizione, su cui è stata costruita la verità scientifica. Fin dal suo nascere, con Galileo e Cartesio, il pensiero scientifico ha approfondito questa distinzione, considerando come ingannevoli le percezioni del corpo perché non riducibili al metodo quantitativo della scienza nascente. Il corpo di cui parla la scienza, visto sotto la metafora della macchina a sistema chiuso, è una sommatoria di parti su cui appunto la fisiologia e l'anatomia hanno elaborato il loro sapere. (Berti, Comunello e Nicolodi, 1988, p. 10)

Si parla allora di sviluppo psicomotorio intendendo con questa espressione le varie tappe di maturazione delle potenzialità di movimento del bambino, secondo le leggi studiate dalla neurologia e dalla psicologia evolutiva; la motricità è una funzione da studiare nel suo sviluppo maturativo. In quest'ottica il corpo è qualcosa da allenare, addestrare, in modo che acquisisca le necessarie competenze, secondo lo schema scientifico che l'uso, l'addestramento e l'allenamento sono la via e il modo attraverso cui la funzione motoria diviene sempre più sana, adeguata e forte.

Si identifica, in queste modalità, il classico modello dell'educazione fisica che da secoli, nella nostra civiltà, si è incaricata di educare il movimento e il corpo. È il classico «mens sana in corpore sano», che ripercorre lungo i secoli il suo iter dualistico fino alla nostra educazione fisica, in cui esiste appunto il fisico accanto o

in subordine (secondo i casi, le ideologie, le culture), ma in ogni caso contrapposto, allo psichico, allo spirituale, al mentale. Un'educazione fisica insomma, secondo i programmi ministeriali per la scuola primaria anteriori al 1985, contrapposta a una educazione vera e propria, scritta con la E maiuscola, quella «vera»: della mente, dell'anima, dello spirito.

Il corpo insomma è qualcosa da allenare, da addestrare, per farne un degno ricettacolo della mente, secondo il vecchio detto latino, o da mettere sul sano piatto dell'agonismo sportivo ai giorni nostri. Certamente per la prima infanzia si parlerà di pre-avviamento allo sport, o di avviamento ad attività pre-sportive, ma la sostanza non cambia: non appena maturata, la funzione motoria è messa al servizio del gioco, che assume i connotati del confronto, della performance e del risultato in sé.

Alcuni autori parlano, a questo riguardo, di «metodo d'insegnamento», in quanto si tratta di insegnare ai bambini e ai ragazzi l'uso del proprio corpo e del movimento.

#### *Aspetto pedagogico*

Come è facile constatare da un punto di vista pedagogico, la modalità utilizzata è quella classica definita della «orizzontale».

Essa prevede degli esercizi proposti in modo uguale a tutti, e i bambini devono confrontarsi con essi: il risultato discriminerà i capaci dai meno capaci. L'asticella è (metaforicamente, certo, ma anche fisicamente) posta a una certa altezza, e i bambini devono saltare. Il risultato del salto discriminerà chi ha saltato in modo corretto da chi invece ha sbagliato. Il criterio di verità insomma è obiettivo, uguale per tutti, fuori del bambino, nel risultato in sé, nella performance motoria.

Compito dell'adulto, secondo questo modello, è ovviamente quello di conoscere bene le tappe evolutive secondo le quali matura e si evolve la funzione motoria; di conoscere i meccanismi neuro-fisiologici che ne sono alla base, e di studiare adeguatamente gli esercizi da proporre ai bambini, in modo che essi, eseguendoli correttamente e per il numero di volte sufficiente, siano aiutati nell'armonioso sviluppo delle potenzialità motorie e educati al corretto uso e controllo del movimento e del corpo.

#### *Analisi critica*

L'analisi critica di questo modello parte da una considerazione di carattere generale.

# L'asse corpo-emozione

## Il linguaggio corporeo

Ogni messaggio umano è composto da una componente corporea che riguarda l'uso del movimento, dello sguardo, della gestualità, dello spazio, della postura, della mimica, ecc. Lo stesso messaggio verbale ha in sé una parte di corporeità, costituita dai tratti paralinguistici del messaggio verbale (tonicità della voce, inflessione, accenti, respirazione, ecc.). Tutta questa corporeità insita in ogni messaggio ha una funzione del tutto particolare: ha lo scopo di informare l'altro non di ciò che sappiamo, cioè del contenuto delle nostre idee (contenuto semantico), ma essenzialmente di come siamo, cioè del contenuto delle nostre emozioni (contenuto semiotico). La componente corporea di ogni messaggio esprime infatti comunicazioni che riguardano sempre lo stato della relazione del soggetto nel presente.

Un oratore che tenga una relazione, non importa quale sia l'argomento, attraverso il contenuto semantico delle parole esprimerà i concetti che formano l'oggetto della sua relazione, ma attraverso la componente corporea (modo di atteggiare il corpo, tono, postura, uso dello spazio, gestualità, sguardo, mimica, ecc.; e ancora: tono di voce, modi di respirare, accenti, inflessioni, ecc.) esprimerà il proprio stato emotivo rispetto a quello che sta dicendo in quel momento di fronte a quell'uditorio.

Come diceva giustamente Bateson (1976), l'uomo è «l'unico animale capace di parlare di sé anche quando parla dei delfini...» o di qualunque altro argomento.

La componente corporea allora, essendo in presa diretta con il vissuto emozionale, ha una parte molto importante nelle relazioni umane, in quanto, malgrado tutte le tecniche o abilità di autocontrollo, tradisce sempre, in un modo o nell'altro, lo stato emozionale proprio di ciascuno riguardo allo specifico argomento in oggetto e nel momento presente.

Fa quindi da criterio di verità di ciò che si dice; ecco perché noi, esseri umani, siamo portati a leggere e interpretare ogni messaggio, anche verbale, nella doppia valenza: semantica per essere informati di qualcosa, corporea (semiotica) per sapere come dobbiamo interpretare il messaggio stesso dal punto di vista delle intenzioni del comunicante. Per questa ragione è molto fastidiosa e a lungo andare insopportabile (in senso emotivo) la voce di un computer, anche se fornisce informazioni oggettivamente corrette e cognitivamente comprensibili. Dà fastidio perché è senza corporeità e noi esseri umani, abituati a comunicare su questi doppi canali, ci sentiamo spiazzati di fronte a un genere di messaggio «senza corpo».

Ma nell'istante stesso in cui noi facciamo attenzione a un messaggio, a qualunque messaggio, nel tentativo di arrivare alla doppia interpretazione, automaticamente, inconsapevolmente, ma puntualmente, mettiamo in atto una modalità corporea che è essa stessa risposta al messaggio: e anche questa risposta avrà una componente corporea, sarà quindi in presa diretta con la nostra componente emotiva.

Nell'esempio precedente dell'oratore alla conferenza, dalla componente corporea del suo discorso si deduce il suo stato emotivo in quel momento, rispetto all'argomento che tratta con quell'uditorio (il qui e ora): se l'argomento gli interessa o è per lui noioso, se è sicuro, emozionato dall'uditorio, ecc. Ma anche chi ascolta, con il suo atteggiamento corporeo (postura, tonicità, gestualità, mimica, sguardo) dirà chiaramente all'oratore qual è la sua posizione emotiva di uditore: se è interessato, annoiato, costretto, emozionato, indifferente, ecc. Tra chi parla e chi ascolta c'è un complesso circuito di messaggi corporei che informerà non del sapere dell'uno o dell'altro (ciò avverrà con domande e risposte verbali), ma del reciproco stato emozionale nei confronti dell'argomento del sapere.

A riprova di tutto ciò si provi a sostenere una conversazione con una statua. A livello strettamente semantico magari lei non ci dà torto, ma a lungo andare la conversazione diventa per noi insopportabile, proprio perché manca il feedback comunicativo a livello corporeo.

Tutto questo, ripetiamo, in modo inconscio, involontario, ma puntuale e immancabile, perché queste sono le modalità del comunicare umano. Se tutto questo circuito esiste sempre in ogni comunicazione verbale, esso è sicuramente molto più presente e importante nelle comunicazioni non verbali, o in comunicazioni riguardanti non la sfera del sapere, ma dell'essere, quindi del mondo delle relazioni.

Il bambino è interessato invece al mondo delle relazioni molto prima e molto di più che al mondo del sapere. Un bambino appena nato ha il proprio corpo come primo e unico mezzo di comunicazione con l'ambiente esterno: attraverso il tono della madre può essere contenuto e calmato; ciò non richiede al bambino coscienza, né competenze intellettive o di altra natura. Il contenuto della comunicazione è unicamente di tipo emozionale.

Il linguaggio corporeo poi sarà ciò che unisce il bambino al mondo esterno e su questo, man mano che la maturazione neurofisiologica, cognitiva e psichica gli mette a disposizione altre possibilità, nascerà il linguaggio verbale. L'uso della tonicità, delle posture, del movimento, del gioco, dello spazio, del tempo e degli oggetti è ciò che permette al bambino di essere in costante stato di interscambio con l'ambiente esterno, con il mondo degli altri e degli oggetti, e sarà anche e soprattutto la modalità di espressione del mondo emozionale interno nella prima infanzia. La via psicomotoria costituisce quindi la via privilegiata attraverso la quale il bambino esprime, riceve ed elabora tutta la propria vita emotiva e il proprio mondo interno.

Ecco che allora la psicomotricità, intesa come l'insieme delle produzioni del corpo, è il materiale concreto sul quale si dovrà didatticamente programmare il percorso dal corpo all'emozione, nel senso di aiutare il bambino a elaborare il proprio mondo emozionale e a crescere lungo il suo percorso. Ma affinché ciò accada, è indispensabile che l'adulto esperto di psicomotricità sappia cogliere, leggere attraverso la via psicomotoria il mondo interno del bambino, e soprattutto che sappia adeguare il proprio linguaggio psicomotorio all'esatto contenuto da rinviare al bambino.

Data la caratteristica del linguaggio corporeo di essere per lo più inconscio e involontario, il rischio è che si instauri un corto circuito tra ciò che si vuole esprimere verbalmente e ciò che si esprime con il corpo. Quindi che i messaggi espressi sui due canali, semantico e semiotico, siano contraddittori. In questi casi tanto più il bambino è piccolo o in difficoltà di qualunque natura, tanto più facilmente scarterà il messaggio verbale per cogliere unicamente quello corporeo.

Dire ad esempio a un bambino «che bel salto» o «che bel disegno» con un tono di voce che magari, anche senza volerlo, esprime il proprio non totale apprezzamento per quel salto o quel disegno, non inganna certo il bambino, che sarà soprattutto sensibile al linguaggio corporeo (in questo caso al tono di voce, magari seguito anche da postura e mimica facciale conseguenti) e scarterà il significato semantico del linguaggio verbale.

Altra importante caratteristica del linguaggio corporeo è che esso non deve necessariamente essere interpretato nel suo contenuto secondo un criterio cognitivo; il più delle volte va semplicemente colto. La soluzione è spesso nella semplice constatazione che il canale di comunicazione esiste anche indipendentemente da ciò che è detto, cioè dal contenuto semantico del messaggio. E questo deriva, ancora una volta, dal fatto che il messaggio corporeo veicola contenuti di ordine emotivo.

È esperienza comune il constatare come a livello emotivo la relazione di aiuto non consista tanto nell'individuazione del perché uno stia male, ma nel constatare che l'altro esiste, che è in empatia con noi. Se un bambino ha paura del buio, non lo rassicura certo una spiegazione scientifica sull'inesistenza di altre persone o cose pericolose nella stanza; può essere sufficiente la voce della mamma che gli

fa compagnia. Poco importa, a stretto rigor di logica, che cosa semanticamente la mamma dica; in effetti ogni mamma dirà semanticamente cose diverse, ma, se è in empatia con il suo bambino, emotivamente dirà la stessa cosa. Se il bambino è piccolo, lei può anche parlare altre lingue, ma se il tono di voce (quindi il suo stato emotivo) è contenente, ciò basterà al bambino.

In effetti una ninna nanna può essere cantata in ogni lingua, ma non con ogni tono. Se si è tesi, angosciati, arrabbiati, il bambino non si addormenterà. Inoltre, se il bambino analizzasse il contenuto di tante ninne nanne da un punto di vista strettamente semantico avrebbe di che rabbrivire... («Questo bimbo a chi lo do...»).

Parimenti è esperienza comune di noi adulti il constatare, se ad esempio siamo angosciati dal dolore per la perdita di una persona cara, come sia più di conforto un semplice sguardo o un caloroso abbraccio di una persona che sentiamo condividere la nostra emozione, più che una spiegazione scientifica sull'ineluttabilità della morte insita nella natura umana.

Per il mondo emozionale allora il più delle volte è determinante non tanto il contenuto della comunicazione, quanto il semplice constatare che la comunicazione sussiste, funziona, che avviene su codici ben collaudati e comprensibili.

Da un punto di vista educativo, soprattutto con i bambini piccoli, la componente corporea della comunicazione è spesso più importante dello stretto contenuto semantico dei discorsi.

Ma tutto questo, da un punto di vista didattico, è spesso lasciato al presupposto, allo scontato, al naturale istinto materno. Tanto più che una formazione in questo campo non la si ottiene tanto o solo imparando delle cose, quanto piuttosto imparando a sentire a livello emotivo. L'obiettivo insomma dovrebbe essere quello di trasformare il canale emotivo personale in cosciente capacità professionale; il che, con bambini piccoli, passa prevalentemente tramite il sapiente e consapevole uso del linguaggio corporeo.

## Il percorso corpo-emozione

Se, come abbiamo visto, il corpo e il suo linguaggio esprimono il mondo emozionale interno, un'educazione psicomotoria che si intenda globale deve prendere in considerazione anche questo aspetto del bambino. Se merito importante della psicomotricità analizzata nel secondo modello è stato quello di puntualizzare in precise linee didattiche il percorso corpo-mente, ora, in questo terzo modello di uso del movimento e del corpo nell'infanzia è da compiere lo stesso lavoro per il percorso corpo-emozione, in modo che l'educazione sia globale in senso completo.

Ma innanzitutto alcune precisazioni.

# Il gioco senso-motorio

## Introduzione

Si diceva che le principali fonti di piacere del gioco infantile derivano da una paura. Anzi, che il vero piacere consiste proprio nello sfidare la paura: quindi nell'aver piacere ad avere paura. Ora la prima fonte di angoscia che ogni bambino vive nell'atto stesso di nascere è l'entrata nel mondo della legge di gravità, perché diventa immediatamente soggetto alle sensazioni di equilibrio-disequilibrio. Queste sensazioni provocano dei riflessi arcaici dai contenuti emotivamente molto intensi.

La paura di cadere non deriva dall'esperienza della caduta, ma è innata e di origine filogenetica, ed è tipica delle specie bipedi. La stazione eretta comporta automaticamente a livello istintivo e biologico la paura di perdita dell'equilibrio e quindi della caduta. I primi riflessi innati del bambino a livello neurologico sono soprattutto quelli antigravitazionali oltre a quelli legati al nutrimento.

Proprio su questa primitiva angoscia legata alla caduta si innestano le prime fonti «energetiche» legate al movimento, cioè qui troviamo le origini di un intenso vissuto emotivo, e, di conseguenza nascono i primi giochi infantili proprio come gioco sulla legge di gravità. Possiamo tranquillamente affermare che il primo e più diffuso giocattolo dei bambini è la legge di gravità. E come tale è la prima e più importante fonte di forti contenuti a livello emotivo.

In effetti il primo movimento che gli adulti delle specie bipedi offrono ai loro cuccioli come contenimento e come primo codice di scambio emotivo è il movimento del dondolare e del cullare. Si tratta di un movimento specifico della specie bipede da una parte perché solo loro hanno le mani libere per cullare, ma anche perché solo nelle specie bipedi il cadere e la perdita dell'equilibrio riveste una particolare fonte di angoscia, e quindi di emozioni intense.

Si tratta di un movimento spontaneo di origine naturale, quindi non appreso (non esistono scuole di dondolamento), anzi è su di esso che si fondano i vari

contenuti culturali come le ninne nanne, e prende il suo valore a livello biologico dalle variazioni labirintico-vestibolari legate al cambiamento di equilibrio che il movimento comporta. In seguito, come vedremo, quando il bambino diventa padrone del suo movimento dal secondo anno di vita in poi, su tale angoscia della caduta nasce il gioco senso-motorio vero e proprio.

Il termine senso-motorio, riferito al movimento, al gioco e, in particolare, al piacere che il bambino ne ricava, è stato usato da Bernard Aucouturier fin dagli anni Ottanta per indicare sia le attività orientate verso lo spazio e gli oggetti esterni al bambino, quali la marcia, la corsa e l'arrampicamento, sia attività motorie basate sul disequilibrio, quali il dondolio, il correre in cerchio, la caduta, il salto, in particolare il salto dall'alto in basso, quindi centrate maggiormente sul proprio corpo.

Il piacere senso-motorio è l'evidente espressione dell'unità della personalità del bambino, perché crea la connessione tra le sensazioni corporee e gli stati tonico-emozionali [...] Esso deve essere riconosciuto come punto nodale, via principale di cambiamento nel bambino. (Aucouturier, Darrault e Empinet, 1986, p. 151)

È una parola inoltre che per via analogica ci rimanda al termine usato da Piaget quando parla d'intelligenza senso-motoria. L'analogia non è casuale, in quanto anche in questa fase «è sufficiente che i movimenti portino una soddisfazione, perché vengano ripetuti» (Piaget, 1955, p. 55). La differenza consiste nelle finalità, che sono diverse: in Piaget erano al servizio dei processi cognitivi, in questo caso sono maggiormente legate al piacere, quindi al servizio di processi emozionali.

## Il movimento fusionale

Una più agevole comprensione delle caratteristiche e del significato del movimento senso-motorio ci può venire dal confronto con una modalità di movimento che lo precede: quello fusionale. Questo rappresenta, da un punto di vista evolutivo, il substrato che permetterà la nascita del movimento senso-motorio vero e proprio, e sarà il fondamento del suo investimento attraverso il piacere e la consapevolezza di agire con il proprio corpo nello spazio e sugli oggetti.

Nel primo semestre di vita il neonato non ha ancora la possibilità di entrare in rapporto con il mondo tramite il movimento attivo, il suo agire concreto. Il suo movimento è generalizzato, spezzettato, caotico, non finalizzato; non ha il significato di azione sul mondo esterno degli oggetti, ma è una reazione riflessa a sensazioni indifferenziate e non localizzate sul corpo. Esso, più che elemento di azione sull'esterno, è elemento espressivo di uno stato tonico di tensione-distensione, di disagio o di benessere. Non è il movimento in modo particolare quindi che

ha significato in questa fase, ma lo stato tonico: l'espressione di malessere che lo attiva e la distensione che lo abbassa in una situazione di benessere.

Parallelamente però è proprio attraverso il tono muscolare, nel gioco tensione-distensione, che il bambino riceve come positivo il movimento offerto dall'adulto. Il movimento che è in grado di ricevere in questo stadio è quello fusionale: un movimento caratterizzato da continuità tonica, fluidità, che possiede una linearità circolare, privo di spezzature, di brusche rotture, e che modula il tono su una gamma centrale tra i poli opposti di tensione-distensione.

Possiede un ritmo lento, dolce, ondulare. È il dondolare, cullare, oscillare. È il movimento naturale usato nell'accudimento del bambino piccolo, ma che viene amplificato quando il bambino esprime un disagio attraverso il tono. Si tratta di un movimento che provoca sensazioni labirintico-vestibolari importanti, quindi che richiamano l'arcaica angoscia della caduta, ma avvenendo in un contesto di pieno contenimento corporeo, provocano sensazioni opposte di piacere e di benessere. In ogni caso si tratta di un movimento carico di emozioni profonde e arcaiche.

Il collegamento movimento-sensazione-emozione è diretto e di origine biologica, non culturale. Anzi, sarà su questo collegamento biologico che si fondano poi tutte le trasposizioni culturali. In tutte le epoche, in tutti i luoghi, in tutte le culture, quando un adulto tiene in braccio un bambino piccolo, e con questi instaura un certo rapporto di relazione empatica, immediatamente e spontaneamente usa questo tipo di movimento. Ogni cultura su questa caratteristica ha costruito le sue canzoni, le sue melodie (le ninna nanne), che variano nei contenuti semantici delle parole, non nella sostanza dei movimenti che implicano. Il ritmo, il tono di voce, il contatto che accompagna conseguentemente questo movimento, rilassa la tensione del bambino, fino a calmarlo e addormentarlo.

Il movimento fusionale è un elemento del linguaggio corporeo che comunica benessere e presenza. Esso provoca una vera e propria iperstimolazione di tutta la sensorialità interna, quella vestibolare e labirintica in particolare, e di quella esterna del tatto (vibrazione, calore). In tale movimento si localizzano, prendono forma e corpo, le sensazioni piacevoli al contatto con il corpo dell'altro che sostiene (sensazioni vestibolari) e che contiene (sensazioni tattili) attraverso una sensazione di unità e di continuità che si crea tra i partecipanti al movimento stesso, avvolti in un unico equilibrio e ritmo. Sono situazioni di pienezza, di totalità e armonia, che consolidano il vissuto fondamentale di esistere.

Il movimento fusionale comporta l'annullamento della percezione di separazione tra un A agente e un B ricevente come due poli della comunicazione; nella continuità si annulla la percezione dell'attivo-passivo. Il movimento stesso è concluso e chiuso in questa dualità unificata e fusa.

# Il gioco simbolico

## Caratteristiche

È il comune gioco, molto frequente in tutti i bambini, del famoso: facciamo finta di...

Naturalmente, perché abbia le caratteristiche di coinvolgimento soprattutto emotivo e non solo cognitivo, è necessario che sia organizzato in maniera libera, con materiale il meno strutturato possibile, in modo che sia in presa diretta con la libera espressività del bambino.

La caratteristica principale di questa modalità di gioco, dal punto di vista formale dell'espressività corporea, consiste nel fatto che tutte le categorie del linguaggio corporeo sono implicate e attivate, ma in una dimensione diversa da quella della tappa precedente del gioco senso-motorio: qui sono usate a livello simbolico.

Ciò comporta un livello di maturazione psichica più elevato e, di conseguenza, questa modalità di gioco si presenta a un'età cronologica differente dalla tappa precedente. La troviamo stabilmente affermata alla fine dell'importante processo attraverso il quale il bambino sa mettere la propria mente e i propri pensieri in collegamento con la mente e i pensieri degli altri (tappa dell'intersoggettività), e quando il bambino, da un punto di vista dello sviluppo cognitivo, arriva ad avere accesso al simbolo, quindi dopo i 24 mesi, e più espressamente nel corso del terzo anno di vita. Questa modalità di gioco poi diventa caratteristica di tutta l'infanzia. Naturalmente con queste date non si vogliono indicare delle precise scadenze cronologiche, ma solo il periodo durante il quale acquistano una particolare importanza e frequenza nel gioco del bambino.

Dal punto di vista delle modalità corporee di espressione, nel gioco simbolico acquista particolare rilevanza l'osservazione dell'insieme dei vari piani espressivi implicati, perché è la loro particolare unità e congruenza interna che funge da «metacodice». Un metacodice è un codice che indica il cosa fare di un particola-

re codice, come ad esempio il tasto maiuscolo sulla tastiera indica cosa fare del prossimo codice che si digita. Sarà tale metacodice che determinerà il livello del gioco simbolico.

Normalmente il gioco può situarsi a due livelli: quello di realtà e quello simbolico vero e proprio. Le categorie del linguaggio corporeo e i suoi piani espressivi sono usati in modo differente a seconda che ci si situi sull'uno o sull'altro livello. La loro particolare congruenza e corrispondenza interna fungeranno da metacodice e indicheranno se ci si situa su un piano di realtà o su un piano simbolico.

Prendiamo l'uso di un bastone, ad esempio. Può essere un oggetto reale per colpire un altro oggetto reale (piano funzionale), o per colpire un oggetto simbolico come per buttar giù una torre di cubi (piano senso-motorio), oppure può essere un oggetto simbolico, ad esempio una spada per fare il guerriero (piano simbolico del far finta di...).

Ciò implica modalità espressive molto diverse e la chiave di lettura è data proprio dalle differenti modalità corporee di interpretare il piano di realtà o quello simbolico. In altri termini la differenza è data dalla unitarietà o meno, la congruenza o meno, con cui sono usate le varie categorie corporee, i vari piani espressivi nello specifico caso.

Sappiamo come il linguaggio corporeo sia composto di vari piani espressivi: la mimica, il tono generale, il tono di voce o dello sguardo, la postura, lo spazio, il rapporto con gli oggetti, ecc. Quando tutti questi piani espressivi sono coerenti e congruenti nell'esprimere la stessa cosa, allora fungono da metacodice che indica il situarsi su un piano di realtà; quando invece essi si pongono in uno stato di non congruenza e non coerenza interna tra di loro, e si evidenzia qualche spaccatura tra alcuni di essi e altri, allora indicano che ci si situa su un piano simbolico.

La lettura di tutto ciò è immediata, inconscia, involontaria, perché è di origine biologica, non culturale. Si tratta di un sistema comunicativo del linguaggio corporeo che possiedono anche gli animali. È «specie specifico», cioè specifico di ogni specie.

Anche la risposta quindi avviene attraverso un corto circuito che non implica la coscienza o la volontarietà, come del resto è il normale funzionamento del linguaggio corporeo in genere.

Nell'esempio precedente del bambino e del bastone si constaterà che quando il bambino lo usa come bastone per colpire, quindi su un piano di realtà, tutti i piani espressivi (tono, postura, mimica, sguardo, ecc.) esprimeranno coerentemente la rabbia, la forza, la grinta, con cui il bambino colpisce ciò che gli sta di fronte. Se invece il bambino usa il bastone a livello simbolico e fa finta di dare il colpo, allora ci sarà un'incongruenza, ad esempio, tra il movimento e la mimica facciale, tra la postura di aggressione e il tono non esattamente di aggressione, o il sorriso

di divertimento, tra le parole dette in senso semantico («Ti uccido...») e il tono di voce con cui sono dette, che sarà invece divertito e giocoso.

L'incongruenza dei vari piani espressivi fungerà da metacodice che sarà immediatamente anche se inconsciamente avvertito dal compagno che riceve il colpo, che risponderà di conseguenza: o spaventandosi nel primo caso se coglie che ci si situa su un piano di realtà, o divertendosi nel secondo, magari mimando di aver ricevuto il colpo e fingendo di essere morto.

A ben osservare, anche il suo essere morto sarà giocato con le stesse modalità: non sarà una morte vera, cioè giocata con la coerenza e congruenza di tutti i piani espressivi (in tal caso il primo bambino che ha colpito con la spada si spaventerebbe davvero), ma qualche tratto espressivo sarà in contraddizione: magari la voce, o il movimento, o l'asimmetria corporea, il silenzio, gli occhi chiusi, ecc., con cui in genere i bambini simulano la morte.

I bambini giocheranno tanto meglio, senza confusione dei due piani, quanto più chiare sono le chiavi di lettura (le cornici di cui parla Bateson, 1996), cioè le incongruenze dei vari piani espressivi. Quando queste non sono immediatamente visibili, il bambino può andare in confusione interpretativa e non sapere su quale piano collocarsi. Ciò è sempre fonte di confusione e spesso, se il bambino ne è in grado, cioè se è sufficientemente maturo a livello emozionale, lo verbalizza uscendo dal gioco: «Così non vale! Mi fai paura davvero...».

Tutto ciò si spiega con la legge fondamentale del linguaggio corporeo, che afferma che tutti i tratti espressivi sono legati da reciproca solidarietà contestuale. In parole più semplici vuol dire che il legame tra espressione e contenuto è così dipendente dall'insieme dei vari tratti espressivi, che cambiando un piccolo particolare cambia completamente il significato che quel gesto o comportamento voleva avere. Konrad Lorenz ci ha insegnato che questa è una modalità espressiva tipica anche del mondo animale.

Il mordicchiare gioioso della mamma sul corpo del suo bambino piccolo, accompagnato dalle parole: «Ti mangio...» è sicuramente un comportamento che richiama il mordere, il divorare, ma il cambiamento di alcuni particolari (sorriso, tono di voce divertito, non effettivo uso dei denti, ecc.) esprime tutto il contrario del significato di divorare, e in effetti il bambino risponderà con esplosioni di gioia a tali manifestazioni.

Lo stesso succederebbe se il mostrare il pugno chiuso in atteggiamento minaccioso sotto il naso di una persona fosse accompagnato da mimica, tono, postura e tono di voce coerente e congruente; inequivocabilmente il gesto sarebbe interpretato da chiunque, indipendentemente dalla cultura di chi lo riceve, come aggressione, e quindi sarebbe connotato con il significato, mettiamo, di inimicizia. Se invece lo stesso gesto del pugno sotto il naso uno lo fa a un amico al bar,

magari accompagnato dal sorriso, da una postura rilassata, da parole dette in tono giocoso, sarà immediatamente ma puntualmente letto come «gioco sull'aggressione», quindi non come inimicizia, ma perfettamente il contrario, come amicizia.

Ecco allora come l'uso del linguaggio corporeo e in particolare coerenza e congruenza interna dei vari piani espressivi fungeranno da metacodice che indica la collocazione o su un piano reale (con un certo contenuto), o su un piano simbolico (con un contenuto diverso) attraverso la semplice modificazione di alcuni tratti espressivi.

È una modalità usata in modo inconscio, che non richiede particolari apprendimenti, si richiede solo la competenza cognitiva di avere accesso al piano simbolico (che sappiamo avvenire intorno ai 24 mesi); si direbbe una competenza innata, ma che si dimostra molto valida ed efficace ovunque, in ogni momento, da ogni parte, con tutte le persone. Si tratta quindi di un messaggio universale che va oltre i singoli messaggi codificati a livello culturale.

In modo analogo constatiamo come tutta la letteratura e i film educativi usino gli stessi meccanismi. Le favole e le storie per bambini hanno un contenuto caratterizzato da un sadismo notevole. Si parla sempre di abbandoni, divorazioni, uccisioni... Ci sono lupi, draghi, orchi, matrigne cattive e streghe perfide... Da un punto di vista del contenuto non hanno nulla da invidiare ai migliori film o racconti dell'horror.

Sappiamo come queste storie siano importanti per i bambini. Sono tanto implicanti da un punto di vista emozionale perché rappresentano, a livello simbolico, le tappe fondamentali della loro vita infantile. Vedremo in seguito la loro importanza e i significati che veicolano per i bambini. Essere piccoli implica, da un punto di vista vitale, dei pericoli. Essere soli, abbandonati, vuol dire non sopravvivere; essere divorati dai grandi è un'esperienza filogenetica arcaica che ogni piccolo si trascina. È un'emozione originaria legata alla stessa sopravvivenza fisica. Per il bambino poterla identificare anche inconsciamente attraverso la rappresentazione simbolica è molto importante, perché in questo modo ha la possibilità di elaborarla. In una parola si trasforma la paura in «giocare ad avere paura».

Se queste situazioni emozionalmente molto intense fossero rappresentate nella loro reale crudeltà, saremmo nel genere di film o libri dell'horror, che si basano sulla fissità della sensazione o immagine violenta; non in quello per bambini, che invece deve basarsi sulla comunicazione chiaramente simbolica di contenuti con grossa carica emozionale.

Nei film e libri per bambini quindi ci sarà sempre, nella stessa rappresentazione dell'immagine, la chiave di lettura che fungerà da metacodice e farà immediatamente capire al bambino che si è su un piano simbolico: «Tanto, è per finta...». Quindi non si deve aver paura, ma si può «aver piacere ad avere paura».

La strega, il lupo, il drago possono essere sì feroci, terrificanti, ma magari sono maldestri e inciampano in ogni cosa, o si muovono male, o non ci vedono bene, insomma qualcosa non funziona mai per il verso giusto e il povero perseguitato si salva sempre. Più è grottesco e paradossale lo smacco, più la storia è divertente anche per i bambini piccoli. Perché più chiara e immediata è la chiave di lettura.

In ogni caso un elemento espressivo immediatamente presente farà da riferimento costante al bambino e gli rappresenterà sempre in modo chiaro il metacodice e la cornice generale di riferimento: «Tanto è per gioco...». Solo così la storia sarà per lui divertente e i vissuti angoscianti rappresentati dal film possono essere proficuamente vissuti. L'emozione può essere allora intensamente sentita ed elaborata; altrimenti il panico angosciante sarà reale e il bambino piangerà o si spaventerà davvero.

Parimenti nelle rappresentazioni e drammatizzazioni per bambini, se la rappresentazione del lupo o della strega fosse troppo realistica (troppo coerente), il bambino avrebbe paura e direbbe: «Così non vale, mi fai paura davvero». Oppure agirebbe la paura reale o con pianti, o con atteggiamenti specifici (aggreddire il supposto aggressore, fuggire, ecc.).

Ecco perché è bene che le storie (almeno per la prima volta) siano raccontate dal vivo. Anche se il contenuto è sempre angosciante, nondimeno il tono di voce di chi racconta, l'espressione del viso, il tono generale, di chi legge o racconta, esprimeranno proprio il contrario dei vissuti angoscianti della storia. E questa contraddizione sarà sufficiente a inquadrare in modo chiaro la cornice di partenza: «Tanto è un gioco, è per finta!».

Tutto questo non è da interpretare nel senso che chi legge la storia o la fiaba debba usare un tono neutro o insignificante. Non si intende il tono come espressione del leggere, ma come espressione del vissuto emotivo di chi legge. In pratica la differenza, il metacodice, è la contraddizione evidente tra il piano semantico (i contenuti del racconto che possono anche essere angoscianti) e il piano semiotico (vissuto di piacere di chi legge di fronte al racconto angosciante). Se chi legge la storia fosse realmente angosciato dal contenuto, il suo tono trasmetterebbe tale angoscia e il bambino non potrebbe sicuramente sopportarlo, perché non avrebbe elementi chiari della collocazione simbolica. Invece chi legge, anche se mima un tono partecipe alla storia, sicuramente non è angosciato, ma magari è divertito e interessato all'interesse dei bambini. Tale reale piacere nel mimare l'angoscia sarà ciò che esprimerà il tono di voce reale, divertito e non angosciato, e questo sarà il riferimento sufficiente per collocare il tutto su un piano simbolico. Ecco perché è importante che chi legge ai bambini sia sempre bene in vista. E tutti i bambini avranno occhi sgranati sul viso di chi legge, in cerca di punti di riferimento certi, costanti, chiari, per sapere se avere paura o giocare ad avere paura.

# Il ruolo dell'adulto nel setting psicomotorio

La posizione dell'adulto di fronte al gioco del bambino

Le sedute di psicomotricità offrono un luogo per certi versi originale e diverso dai normali luoghi educativi che i bambini vivono nella loro esperienza scolastica, e, di conseguenza, l'adulto all'interno del setting psicomotorio può assumere una posizione relazionale altrettanto diversa e unica nei confronti dei giochi dei bambini.

Normalmente nei contesti educativi abituali la posizione istituzionale dell'adulto nei confronti del gioco del bambino si caratterizza per due posizioni specifiche.

1. I momenti didattici durante i quali è l'adulto che organizza le attività e il bambino deve entrare in esse attraverso una condivisione di senso con la proposta dell'adulto. In questo caso l'adulto è davanti al bambino, lo dirige e gli indica che gioco fare in base agli obiettivi educativi che lui si prefigge.
2. I momenti di gioco libero durante i quali l'adulto è dietro al bambino. È lui che sceglie i giochi da fare, come farli e con chi. In ogni caso l'adulto è certo presente come garante di sicurezza, ma resta per certi versi esterno al gioco, il quale rimane una cosa del bambino e un'espressione del suo mondo interno.

Nel setting psicomotorio per contro queste due posizioni non sono così nettamente distinte perché il gioco che il bambino può scegliere è certamente libero, ma l'adulto non è né davanti né dietro al suo gioco per statuto istituzionale: gli è semplicemente a fianco. Il setting psicomotorio non comporta una posizione dell'adulto precostituita e standardizzata come nei casi visti in precedenza, ma permette e favorisce una vicinanza variabile che l'adulto deve scegliere caso per caso secondo le necessità del singolo o del gruppo. In questo consiste la novità istituzionale e la forte carica preventiva del setting psicomotorio. L'adulto ha la

possibilità di mettersi alla distanza che lui giudica importante in quel momento, con quel bambino particolare o con quel gruppo specifico di bambini in quel preciso istante di quella seduta.

Conseguentemente anche la modalità pedagogica che caratterizza il percorso psicomotorio sarà diversa: come è stato detto sarà una pedagogia indiretta.

Il vero obiettivo della psicomotricità, si diceva, non è il movimento in sé, ma il vissuto interno implicato dal movimento. Di conseguenza il sistema adottato è quello della pedagogia indiretta attraverso il quale si struttura un setting dove poter accogliere ciò che il bambino vuole dire liberamente, ed è proprio grazie alla modalità della pedagogia indiretta che è possibile mettere in moto la pedagogia dell'accoglienza. Essa, attraverso il modello relazionale dello specchio, può avere un'azione più incisiva proprio sugli aspetti emotivi e psicologico-relazionali che costituiscono il vero e più profondo rifornimento all'Io del bambino.

Non è raro registrare presso gli insegnanti o gli educatori, che affrontano per la prima volta l'esperienza di psicomotricità, la constatazione di come durante le sedute essi scoprono un bambino diverso, per certi versi inedito e particolare. Ed è facile osservare come anche loro si scoprono in una modalità pedagogica diversa e per certi versi nuova. Ora è proprio questa particolare forma di presenza e questa particolare vicinanza dell'adulto nei confronti del gioco del bambino che offre un'esperienza educativa singolare e molto fruttuosa per l'insegnante o l'educatore che la sa sfruttare nel modo più opportuno secondo i fini preventivi specifici della psicomotricità.

Uno degli obiettivi più spesso cercati dal mondo educativo ai giorni nostri è l'autonomia del bambino e la sua regolazione emotiva.

Qui il concetto d'autonomia è del tutto diverso. Un bambino che urla: «Maestra guardami» mentre fa un gioco molto implicante ed emozionante per lui, è dipendente o è autonomo? E se fosse il bambino che sa cercare l'energia per spiccare il volo verso l'autonomia nel posto più giusto e fecondo per il suo sviluppo attraverso lo sguardo complice ed empatico dell'adulto particolarmente vicino al suo vissuto? Non sarebbe per certi versi il massimo dell'autonomia anche se chiede con insistenza la presenza dell'adulto?

E l'adulto, semplicemente attraverso uno sguardo, un particolare assetto mimico-gestuale, una parola detta con un certo tono di voce, attraverso una postura, una porzione di spazio occupata invece che un'altra, un materiale offerto o levato; attraverso l'avvicinarsi o l'allontanarsi da un bambino particolare o a un gruppo di bambini, non ha forse in questi momenti la possibilità tecnica di accogliere, sottolineare o confermare un'idea, un progetto o un'emozione, e di rimandarla perché il bambino la possa integrare come una fondamentale competenza del Sé? Non è forse questo rifornimento energetico all'Io la vera educazione all'autonomia?

E semplicemente attraverso uno sguardo o una parola non può forse frenare e rendere ben giocabile un'emozione che rischia di esplodere e tutto travolgere, o al contrario rifornire di senso dei gesti che rischiano di perdersi nel nulla? O ancora non può forse offrire un sorriso complice o una mano amica quando la fatica di un'emozione forte facesse vacillare un cuore o delle gambe insicure? Non è forse questo il modo migliore per educare alla regolazione emotiva? (Nicolodi, 2008, p. 226)

Le sedute di psicomotricità possono offrire delle fotografie del bambino molto importanti e per certi versi più profonde, in ogni caso inedite: e se l'adulto, impegnato nel processo educativo, le sa collocare nel suo album personale accanto alle fotografie prese negli altri contesti educativi, ha un elemento in più per completare e arricchire il proprio personale album osservativo nei confronti del singolo bambino o del gruppo dei bambini.

Inoltre le sedute di psicomotricità offrono delle possibilità d'intervento molto particolari perché permettono d'interagire con il bambino a una profondità diversa. L'adulto allora ha delle possibilità educative e preventive molto importanti durante questi momenti, specialmente attorno ai temi dell'autonomia e della regolazione emotiva che sono i motivi più indicati per una prevenzione del disagio dei bambini al giorno d'oggi.

Soprattutto, durante questi momenti, l'adulto ha la possibilità di affinare sia le sue capacità di osservazione che d'intervento presso il bambino, e quindi ha la possibilità di accrescere e implementare le sue competenze professionali.

In definitiva l'esperienza della psicomotricità, intesa nei termini con i quali è stata descritta in questo libro, può rivelarsi sia un efficace strumento di prevenzione nei confronti del disagio infantile in senso stretto, sia un valido mezzo di prevenzione del disagio educativo in senso più lato attraverso un'esperienza di crescita personale e professionale da parte degli adulti impegnati nel mondo educativo delle istituzioni della prima infanzia.

Inoltre particolare importanza riveste il ruolo dell'adulto nei giochi dei bambini perché egli rappresenta il garante di un gioco sicuro e organizzato in tempi e spazi prestabiliti e materiali adeguati. Ogni bambino cerca lo sguardo dell'adulto di solito attivamente, altre volte con timore e in modo silente, ma sempre gli chiede di essere ben presente sia mentre sperimenta un salto, sia quando nel gioco egli racconta qualcosa d'importante di sé, e si aspetta che l'adulto sia pronto ad accoglierlo, a comprenderlo e a restituirgli ciò di cui in quel momento lui ha bisogno.

Naturalmente la presenza costante, empatica, discreta, ma molto vigile da parte dell'adulto deve essere coniugata con modalità diverse secondo i vari momenti e il singolo processo evolutivo di ogni bambino. In alcuni casi deve essere una presenza evidente e attiva nel restituire uno sguardo accogliente e amplificante,

altre volte deve essere più discreta per permettere al bambino di sperimentare la sua autonomia nel «giocare da solo» alla presenza contenitiva dell'adulto, altre volte deve addirittura accettare in modo complice che il bambino si sottragga al suo sguardo nascondendosi o coprendosi per poi essere riscoperto, altre volte infine deve essere molto vicino anche in senso fisico al bambino per aiutarlo a giocare bene il suo gioco anche quando lui avesse difficoltà a farlo da solo.

Da un punto di vista teorico il modello dello specchio alla base della psicomotricità, che questo testo vuole presentare, trova un favorevole riscontro nell'elaborazione concettuale dei più importanti modelli relazionali derivati dalla moderna teoria dell'intersoggettività. Il particolare dal concetto di «funzione riflessiva» intesa come:

La capacità di riflettere sugli stati mentali degli altri all'interno della relazione attuale... La funzione riflessiva è un aspetto cruciale del meccanismo interpretativo interpersonale, una qualità umana unica nel processare e interpretare l'esperienza interpersonale e nel darvi senso... Aspetti importanti della funzione riflessiva sono l'atteggiamento empatico e la risonanza emozionale con le emozioni e i bisogni del bambino, e, dunque, la capacità di rispecchiare in modo appropriato gli stati mentali del bambino. (Ammanniti e Gallese, 2014, p. 79)

Ma l'adulto deve giocare con i bambini?

È possibile che durante alcuni momenti della seduta qualche bambino, una parte o anche l'intero gruppo chieda all'adulto di giocare con loro in modo più attivo. Non è certo proibito per lui entrare nel gioco di qualche bambino, di un piccolo gruppo o del grande gruppo, ma egli deve ben valutare e ponderare l'impatto che la sua effettiva entrata nel gioco può avere per il singolo bambino e per il gruppo in genere. Lo scopo principale della sua presenza non è che lui giochi, ma che permetta a ogni bambino e al gruppo nel suo insieme di giocare bene.

Ovviamente per questo scopo è possibile che lui decida di entrare nel gioco di qualche bambino, ma dovrà farlo con la perizia e la consapevolezza che il suo ruolo è quello di aiutare tutti i bambini a giocare bene. In particolare dovrà ben valutare l'impatto emotivo e l'aumento di intensità che la sua entrata può comportare per qualcuno e per l'intero gruppo, e che questa dovrà essere finalizzata esattamente a tale scopo, evitando di mettere in difficoltà qualche bambino o parte del gruppo. Insomma la sua distanza dal gioco del o dei bambini (semplicemente di accoglienza generale, più diretta o più implicata o meno) fa parte di una decisione che comporta lo stesso sistema di gestione attivo della seduta.

In ogni caso una più o meno diretta partecipazione al gioco dei bambini sarà molto più facile e feconda se gli adulti che conducono il gruppo sono in due,

perché in questo caso è più facile che uno assuma la gestione e la regia dell'intero gruppo mentre il secondo può avvicinarsi di più al gioco di qualche bambino particolare o di una parte del gruppo.

Un'ulteriore indicazione all'entrata in gioco dell'adulto è la particolare attenzione che lui deve porre agli elementi corporei attraverso i quali entra nel gioco: l'assetto tonico-posturale, spazio-temporale e mimico-gestuale devono essere molto ben calibrati sul senso del gioco, per aiutare i bambini a comprendere bene i veri messaggi e i contenuti del gioco, soprattutto di quello simbolico, dal momento che spesso il codice che distingue l'elemento metaforico del «far finta di» da quello di realtà si basa esattamente sulla corretta gestione di questi elementi del linguaggio corporeo.

### Cosa osservare durante le sedute

La specificità dell'intervento psicomotorio in ambito educativo si basa sul gioco, attività primaria del mondo infantile, che segue un ordine di sviluppo naturale e biologico e per questo è fonte di informazioni sullo sviluppo globale del bambino. L'osservazione del gioco spontaneo del bambino sarà per l'adulto un aiuto per cogliere le peculiarità di ogni bambino nel suo modo originale di essere al mondo. Concretamente i punti su cui l'osservazione sarà molta attenta saranno i punti principali che fondano la specificità della psicomotricità secondo questo modello.

### *Utilizzo corretto degli elementi del setting psicomotorio*

Il setting psicomotorio è composto di vari elementi ognuno dei quali sarà molto fecondo nel descrivere e mostrare l'evoluzione generale del bambino nel suo sviluppo individuale e nella dinamica di gruppo.

In particolare si osserverà:

- *Il rapporto del bambino con il proprio corpo*: tipo di movimento (corsa, salto, scivolata, rotolamento) e qualità del movimento (lento, veloce, finalizzato o no, continuo o discontinuo, ripetitivo, coordinato o non coordinato, armonico, creativo, ecc.).
- *Il rapporto con lo spazio e il tempo del setting*. Sarà importante osservare come il bambino si muove all'interno dello spazio, dove sta di più e come lo investe, se riconosce e rispetta i vari tempi e i rituali della seduta.
- *Il rapporto con il materiale*, come lo utilizza (mediatore, prolungamento, ecc.) se ha degli oggetti preferiti; quali sono quelli che non provocano interesse e la

modalità con la quale li usa (aggressiva, regressiva, ripetitiva o evolutiva, stereotipata o originale).

- Molto importante è osservare *il clima complessivo del gruppo*, notando se c'è dinamismo, eccessiva intensità o addirittura aggressività, e se qualche bambino porta delle problematiche particolari all'interno del gruppo (passare da un gioco all'altro in modo frammentato distraendo gli altri bambini, oppure non muoversi o ritirarsi se si attivano giochi con forti emozioni, ecc.).
- È necessario osservare anche *il rapporto del bambino con gli altri*, la relazione tra bambino e bambino, tra bambino e adulto; inoltre l'autonomia che ha rispetto all'adulto e l'autonomia che ha rispetto al gruppo, e ancora il vissuto del bambino rispetto ai limiti e alle regole.
- Infine si osserverà *come il bambino attira l'attenzione dell'adulto*: muovendosi troppo, usando un tono di voce forte, restando fermo o attraverso altre modalità.

#### *Attenzione al processo individuale di ogni singolo bambino*

La relativa esiguità del numero di bambini che compone ogni gruppo (non più di 10-15) consigliata per questo tipo di attività è giustificata dal fatto che chi conduce il gruppo deve avere per ogni singolo bambino uno sguardo molto particolare e molto approfondito.

I giochi specifici del setting psicomotorio, abbiamo visto, affondano le loro radici più profonde nell'intimo delle più importanti tappe dell'evoluzione infantile. Di conseguenza un'attenta osservazione del processo di ogni bambino lungo la seduta e lungo il ciclo delle varie sedute può offrire uno spaccato estremamente importante sullo sviluppo di ogni bambino, sia nei suoi versanti maturativi a livello fisico e strumentale, sia nei suoi versanti maturativi a livello cognitivo, sia in quelli emotivi e relazionali.

Si noti la particolarità semantica utilizzata: non si parla di attenzione al gioco nel suo complesso, al suo risultato finale o al prodotto finale che il gioco comporta. Ma si parla di particolare attenzione al processo. Il che implica che si tenga conto dello specifico carattere di ogni singolo bambino, del diritto di ognuno ad avere un proprio processo evolutivo per certi versi unico e irripetibile, del diritto di ognuno di avere un proprio e specifico stile espressivo che si esplica attraverso il gioco e l'uso del corpo. Ogni bambino deve essere riconosciuto nella sua peculiarità, e deve essere accolto e seguito nel suo processo evolutivo specifico.

Il bambino, è stato detto, durante queste sedute è come se invitasse l'adulto nel suo mondo interno. Ora l'adulto accoglierà tale invito come un dono prezioso, accostandosi al mondo interno offerto da ogni bambino con la delicatezza, il rispetto, la competenza, quasi la gratitudine per l'occasione educativa che il bambino gli offre.