



**A N U P I** Educazione

Associazione Nazionale Unitaria *Psicomotricisti* Italiani di area socioeducativa

Collana diretta da  
GIUSEPPE NICOLODI

ALBERTO ZATTI  
(A CURA DI)

# Il gruppo in psicomotricità

MENTE, CORPO, RELAZIONI



Erickson

L'imprevedibilità creativa del gruppo costituisce il cuore a cui la psicomotricità educativa guarda con attenzione: essa articola vincoli e risorse, libertà e responsabilità, auto-poiesi e regole contestuali. Il gruppo educativo favorisce infatti nei bambini l'esperienza di spunti d'azione più liberi dalle condizioni sperimentate nell'attaccamento familiare. Sostenuti dalla finzione del gioco e grazie alla suddivisione delle azioni fra i vari partecipanti, nei giochi di gruppo i bambini ampliano la consapevolezza di sé, di come possano influenzare gli altri, di quanto a loro volta possano o debbano lasciarsi motivare.

Quando l'educatore psicomotricista è adeguatamente formato ad «abitare la distanza» nell'interazione con i singoli bambini e con il gruppo nel suo insieme, il semplice giocare con altri in gruppo diventa esperienza fondante la socialità. La capacità di dare fiducia agli altri si acquisisce proprio grazie ai giochi di scambio, condivisione, opposizione e aggiustamento in gruppo, in cui la spontaneità e la pienezza della propria corporeità *in-situazione* possono essere esplorate ed espresse.

È questo in definitiva il valore educativo, il punto di partenza ma allo stesso tempo di arrivo della psicomotricità educativa: *inter-agire* muovendo dalla propria corporeità, sentita e comunicata in circolo con gli altri.



Collana diretta da  
GIUSEPPE NICOLODI

**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: 978-88-590-1430-0



9

€ 21,50

# INDICE

- 7 Presentazione della collana
- 9 Introduzione
- 19 CAPITOLO 1  
Psicopedagogia del gruppo psicomotorio  
*(di Alberto Zatti)*
- 63 CAPITOLO 2  
Il gruppo e la sua dinamica «storica»  
*(di Massimo Bellotto)*
- 79 CAPITOLO 3  
Corpo, azione e realtà condivisa: una prospettiva  
psicobiologica  
*(di Francesca Morganti)*
- 97 CAPITOLO 4  
Psicomotricità e dimensione gruppale  
*(di Monica Ottone)*
- 123 CAPITOLO 5  
Il gruppo in Psicomotricità educativa  
*(di Lucrezia Bravo)*

# Introduzione

Diventare umani, come sostiene Luce Irigaray (2006), è il compito che un'istituzione educativa dovrebbe porsi come attività di fondo. Infatti, l'essere «umani» va al di là della determinazione naturale. Formare protagonisti attivi del consesso sociale è una sfida centrale per una specie quale la nostra, dal momento in cui convivere e collaborare con gli altri è la precondizione affinché l'immensa opera dell'umanità possa continuare il suo corso. La libertà, tema cruciale delle società occidentali, costituisce il nodo dirimente della formazione del cittadino contemporaneo: quanto potrà decidere e fare di iniziativa propria e quanto invece dovrà un individuo sottomettersi alla volontà della realtà sociale che lo circonda? Questo volume mostra come la psicomotricità educativa può dire qualcosa su come formare esseri umani capaci, autonomi e solidali.

Solo in poche società e, al loro interno, solo in alcuni ambienti educativi particolari è possibile rinvenire un'educazione concepita come pratica di libertà e non già quale *modus* per conformare gli individui alla cultura dominante. Solo le società «a sviluppo avanzato» attribuiscono valore all'individualità pienamente esplorata e «scoperta», ritenendo che libertà e individualità costituiscano la base su cui poggiare un sistema sociale che esprima l'umanità in tutte le proprie potenzialità d'essere. Ebbene, proprio in queste società, le nostre occidentali, e in questo tempo di individualismo, che ha mostrato ormai tutti i propri limiti, procede l'occhio scientifico che indaga come individuo e collettivo, persona e gruppo, cittadino e comunità non siano affatto entità contrapposte, bensì polarità di una dinamica interattiva che, quando raggiunge uno scambio fecondo, potenzia il singolo, il gruppo e la società. I riferimenti vanno alle recenti acquisizioni in campo psicologico (Ammaniti, 2014), etologico (De Waal, 2006), antropologico (Tomasello, 2005), ecc.

Quali siano le potenzialità educative della psicomotricità, ovvero sia di un approccio psico-corporeo all'educazione dei giovani, è ciò di cui tratta questo libro.

Il gruppo, come già riconosciuto dai classici della sociologia come Durkheim, è il nodo nel quale si intrecciano la dimensione individuale-soggettiva con quella sociale-oggettiva. Ecco perché i contributi qui presentati pongono al centro di ciascun approfondimento proprio la dimensione gruppale dell'interazione umana, una dimensione che è come la cinghia di trasmissione fra individuo e collettivo.

Come ricordato da Massimo Bellotto, la parola «gruppo» deriva dall'antico germanico «kruppa», ossia «matassa arrotolata». La psicologia sociale ha utilizzato diverse prospettive teoriche per cercare di dare senso a un fenomeno universale come quello del piccolo gruppo psicologico. L'approccio sperimentale, quello clinico e il sistemico hanno descritto, ciascuno da parte propria, le variabili maggiormente rilevanti nell'interazione gruppale. In particolare, la tensione tra fiducia e conflitto all'interno di un gruppo costituisce il punto critico di analisi delle dinamiche di gruppo. Come, cioè, le persone si mescolano l'un l'altra per dar origine a un'entità che la teoria sistemica definisce come «maggiore o "altra" rispetto alla somma delle singole parti» è uno dei punti più affascinanti e studiati delle dinamiche di gruppo. Il costituirsi di una realtà gruppale fa emergere infatti una dimensione psichica che va oltre la prevedibilità del bilancio delle azioni dei singoli membri di un gruppo. È a questa imprevedibilità creativa che la psico-pedagogia del gruppo psicomotorio guarda con attenzione. Da essa, infatti, emergono significati del vivere umano che mettono insieme vincoli e risorse, libertà e responsabilità, auto-poiesi e regole del contesto.

Ogni gruppo è unico e diverso dagli altri, ma in ognuno di essi possiamo rinvenire temi classici come il cambiamento, la resilienza, il conflitto, il potere e l'influenza, i processi decisionali, i legami affettivi, la leadership, ecc. Per la psicologia, il gruppo va oltre la presenza di persone che sono accomunate da qualche fine. La psicologia sociale si occupa di studiare quanto le interazioni fra i membri di un gruppo influenzino il percorso che verrà intrapreso da quell'insieme di persone. Formatosi un gruppo, gli individui che ne fanno parte saranno segnati dal grado di interdipendenza che essi scopriranno vicendevolmente. Quanto cioè ciascun membro avrà bisogno degli altri costituisce il parametro definitorio del gruppo, più ancora che la similarità fra i membri che lo costituiscono.

Ogni gruppo ha poi a che fare con altre realtà gruppali, soprattutto in una realtà sociale e organizzativa sempre più complessa, come un'istituzione. In una scuola, ad esempio, il gruppo dei bambini ha a che fare con il gruppo degli insegnanti, con quello dei dirigenti e anche con il gruppo delle famiglie, ecc. Ogni gruppo ha intorno a sé il proprio specifico contesto, che contribuisce a modellarlo e a far emergere le «linee di bisogno» che strutturano le interazioni interne al gruppo stesso. Il farsi e il disfarsi dei gruppi, come evidenziato da Bellotto nel capitolo *Il gruppo e la sua dinamica «storica»*, costituisce quindi la premessa per un senso

di gruppo che, da mera appartenenza strutturale, come quella della famiglia e dei gruppi primari, si apre alla libertà e al cambiamento, propri dei gruppi secondari e «di lavoro» (Bion, 1990). Zatti approfondisce questa potenzialità educativa nel capitolo *Psicopedagogia del gruppo psicomotorio* sottolineando come l'ingresso in un gruppo non parentale possa aprire l'orizzonte a una prospettiva etica di più ampio respiro.

Conformismo, devianza, schemi di categorizzazione sociale, atteggiamenti di fondo e efficacia-efficienza del lavoro di gruppo sono solo alcune dinamiche dei gruppi umani. «Di» gruppo e «in» gruppo sono poi formule linguistiche che, grazie al richiamo di un diverso ordine logico fra i termini, mettono meglio in evidenza le possibili nature della gruppalità umana. In particolare, quando si premette la preposizione «in» a gruppo si assume la prospettiva dell'individuo che grazie al gruppo può aumentare le proprie chance di successo (quale esso sia); quando si antepone la preposizione «di» alla parola gruppo si assume invece la prospettiva dell'intero gruppo, dove ritroveremo un orizzonte degli eventi in cui in primo piano sono le relazioni fra il gruppo e il suo ambiente. «Gruppo razionale» è il gruppo osservato a partire dai suoi singoli membri (in gruppo), mentre l'etichetta di «gruppo relazionale» può essere attribuita al gruppo quando inteso nella sua forma olistica. La razionalità del gruppo rimanda dunque alla sua efficienza, mentre il gruppo relazionale massimizza quella che può essere chiamata l'efficacia del gruppo. Quest'ultima, infatti, non può essere semplicemente ricondotta al raggiungimento di un obiettivo, poiché un gruppo continua a formare le coscienze dei propri membri anche una volta esaurito il compito prefissato. Anche di questo Bellotto tratta ampiamente nelle pagine del suo contributo.

Gli autori di questo libro pongono il fuoco d'osservazione sui piccoli gruppi in cui agiscono dei piccoli d'uomo di due, tre... , sette anni (e anche più). Il gruppo è la condizione sociale che un bambino incontra subito dopo aver sperimentato una forma di legame privilegiato con le figure di cura. Gli stili di attaccamento che un bambino sviluppa durante il primo anno di vita circa, delineano i piani base della complessa costruzione dell'interazione sociale. Un «attaccamento sicuro» oppure «ambivalente» o «evitante» o, in ultimo, «disorganizzato» è la filigrana di fondo con cui i bambini si presentano alla dinamica del gruppo educativo. L'esperienza del gruppo dei pari dimostra che la dimensione dell'interazione nei piccoli gruppi è già molto ricca anche quando questi compagni sono di età infantile, ma, soprattutto, essa sembra essere qualitativamente diversa da quella che il bambino sperimenta nel gruppo primario della famiglia. Essa favorisce spunti d'azione che sono in parte liberi dalle condizioni sperimentate nell'attaccamento con la madre. Il gruppo educativo, quindi, rappresenta una modalità *a latere* della formazione del bambino, con condizioni e regole che sono qualitativamente diverse da quelle delle relazioni primarie e più generalmente familiari.

Nel capitolo *Corpo, azione e realtà condivisa*, Morganti riassume le recenti teorie sullo sviluppo psichico dei bambini. Molte ricerche stanno dimostrando che il piccolo d'uomo possiede fin dalla nascita i prerequisiti comunicativi per costruire una coscienza che articoli un «sé» da un «altro-da-sé». Grazie agli strumenti che consentono una maggiore attenzione ai gesti e alle azioni del piccolo d'uomo, molti studi osservativi hanno infatti messo in risalto come i bambini attivino forme di interazione con il contesto, che consentono loro di far maturare una progressiva consapevolezza di sé come attori capaci di influenzare l'ambiente che li circonda (si pensi solo alla concatenazione di atti come il gioco di colpire con la mano un giocattolo sonoro sopra la culla). Ancor più interessante per la prospettiva relazionale è constatare come l'accoppiamento madre-bambino produca una serie di esperienze comunicative che aiutano il bambino a sviluppare la competenza di «leggere» le intenzioni altrui. Fin dai primi giorni di vita, infatti, un neonato ha con la propria madre un'interazione «speciale», la cui forma col tempo va sempre più a perfezionarsi e ad arricchirsi, fino ad arrivare a un vero e proprio coordinamento fra figlio e madre: un'armonia minima diadica che fa da trampolino di lancio per interazioni sempre più complesse con il mondo fisico e sociale che attende il bimbo nel mondo esterno.

L'imitazione costituisce una delle prime modalità di costruzione di una *companionship* fra individuo e altro (all'inizio, la madre) e non si tratta mai di un calco di gesti sul modello adulto. In realtà, la prospettiva da cui emerge la socialità umana è ben lontana dalla replicabilità meccanica. Il piccolo d'uomo nasce dotato di meccanismi innati capaci di renderlo attivo fin dalla nascita nell'interazione con un altro essere umano. Durante i primi due anni di vita, tali meccanismi si allargano e, a ogni scatto di crescita fisiologica (come la maturazione della percezione visiva) diventano anche sempre più sofisticati e precisi. A questo proposito, il contributo di Morganti sottolinea che l'intero processo di crescita va nella direzione di rendere un piccolo d'uomo sempre più connesso con le proprie controparti sociali. Già a 9-12 mesi maturano nel bambino nuovi comportamenti che costituiscono la base necessaria per azioni coordinate molto più complesse (come giocare insieme a un'attività di finzione): per esempio, la capacità di seguire con lo sguardo dove si pone l'attenzione dell'adulto. Crescendo, egli diventa capace di rivolgere il proprio focus attenzionale proprio là dove esso viene posto dal proprio partner relazionale, realizzando quell'«attenzione condivisa» che tanto tornerà utile alla comunicazione umana. Anche la capacità di leggere le espressioni facciali dell'adulto, grazie alla quale comprende l'atteggiamento e lo stato emotivo della controparte, si dimostra una competenza basilare per la coordinazione interattiva.

In ben pochi mesi, un bambino riesce quindi a stabilire uno stesso *common ground* con l'adulto, a spartire, cioè, una visione condivisa dalla finestra di realtà

a cui entrambi si affacciano. Questa naturale capacità di accordarsi con l'altro costituisce la conquista forse più importante della prima infanzia, senza la quale il bambino avrebbe più difficoltà ad entrare nei mondi sociali sempre più complessi che incontrerà nel corso della propria vita.

Grazie alle scoperte neuroscientifiche recenti (neuroni specchio, intersoggettività, cooperazione sociale umana, ecc.), la psicomotricità sta ricevendo numerose conferme scientifiche delle pratiche da essa già sviluppate nei decenni della sua recente storia. La psicomotricità sta ricevendo altresì un riconoscimento sempre più ampio dalla pedagogia, dopo che ha allargato la propria area d'azione dalla patologia alla riabilitazione, alla formazione del bambino. In molte scuole dell'infanzia, ma anche già al nido e negli ordini scolastici superiori, la psicomotricità è entrata a far parte di molti piani dell'offerta formativa. Per questo diviene necessaria una riflessione sulle implicazioni psico-pedagogiche dell'intervento psicomotorio in educazione. Nei capitoli *Psicomotricità e dimensione grupppale e Il gruppo in Psicomotricità educativa*, Ottone e Bravo, psicomotriciste che da diversi anni operano nel campo educativo, hanno concentrato le proprie categorie d'analisi sulle condizioni dell'agire pedagogico della psicomotricità educativa. Setting, condizioni di interazione duale e triadica, caratteristiche del gruppo di bambini in età prescolare e scolare, sono i temi che vengono approfonditi dalle autrici, con chiari esempi tratti dall'esperienza della psicomotricità educativa.

Ottone ricostruisce la storia della psicomotricità invitandoci a rappresentarla come un grande albero. La base-tronco è costituita dal comune approccio teorico che ogni scuola assume sulla base di una visione integrata fra corpo e movimento. Le prime scuole (Vayer e Picq) erano più orientate alla riabilitazione, altre riservavano maggior interesse alle funzioni del complesso motorio (Le Boulch), mentre altre ancora sono state sensibili alle influenze fantasmatiche della corporeità provenienti dai sistemi rappresentazionali della mente (Lapierre e Aucouturier). Queste grandi scuole sono le branche che sorreggono le successive sperimentazioni della psicomotricità professionale.

L'apertura alla prevenzione e all'educazione ha poi consentito al sapere psicomotorio di dialogare con le teorie pedagogiche e con i contesti educativi, dove la psicomotricità viene usata per formare buone capacità di interazione con il mondo da parte dei bambini. Lo psicomotricista, educativo o terapeutico, è in questa metafora una foglia che trae linfa dai percorsi segnati dai capi scuola e da tutti coloro che, anche in Italia (Groppo, 1994), hanno sfruttato le potenzialità della psicomotricità in altri settori come, appunto, l'educazione.

Nel suo corso storico, la psicomotricità non si è però particolarmente interessata dell'oggetto gruppo, forse perché inizialmente concentrata sulle potenzialità terapeutiche dell'approccio. Il gruppo è emerso invece prepotentemente soprattutto

quando la psicomotricità è entrata nei luoghi dell'educazione. Classi, gruppetti, istituzioni educative costituiscono il contorno imprescindibile dell'attività psicomotoria, e mancare di teorizzare il proprio ruolo di psicomotricista dentro tali contesti sociali appare non più prescindibile. L'importanza assegnata dalla psicomotricità al gioco spontaneo porta a osservare come giocare con gli altri risulti assai più interessante del fare una qualsiasi attività ludica in solitaria. Divertirsi con gli altri è come una tendenza naturale, ma la riuscita di tale predisposizione è soggetta alla realizzazione di dinamiche gruppali che solidarizzano i bambini in un'entità di livello logico superiore: il gruppo. Forme di gruppalità arcaiche, come quelle denominate «tribali» da Lapierre e Aucuturier, ovvero interazioni strutturate da ruoli che vengono sia imposti che negoziati (come nei giochi di squadra o di ruolo) sono realtà sotto l'osservazione quotidiana degli educatori psicomotori. Anche per questo si rende particolarmente importante allargare la riflessione sul gruppo all'interno delle pratiche di educazione psicomotoria.

Tolte le esperienze psicomotorie, a scuola sembrano esserci infatti sempre meno occasioni di sperimentare le potenzialità della collaborazione di gruppo. L'enfasi sulle competenze individuali, la loro misurazione e come esse siano o meno concatenate, l'esclusivo riferimento all'individuo come unità a cui destinare gli sforzi pedagogici, sono ostacoli epistemologici di fondo che lasciano la realtà del gruppo come una condizione marginale dell'operare educativo. Questo libro intende avviare a una falla presente nella formazione delle nuove generazioni, consistente proprio in un generico appello alla retorica della cooperazione intersoggettiva, da una parte, e in un abbandono della conoscenza teorico-pratica della gruppalità, dall'altra.

Il deficit teorico-pratico, che alcune istituzioni educative dimostrano relativamente a una pedagogia che coinvolga la gruppalità come soggetto dell'agire formativo, appare ancor più grave se si considera che in molti contesti lavorativi il saper lavorare in gruppo costituisce una delle condizioni richieste per la buona riuscita di un progetto. Se nei primi vent'anni di vita i bambini e i ragazzi vengono ben poco aiutati a comprendere le dinamiche della collaborazione in gruppo, si capisce perché molte organizzazioni imprenditoriali si trovino poi con grandi difficoltà quando devono integrare nuove leve nei propri progetti professionali.

Imparare a collaborare in gruppo non è certo una materia che si può studiare semplicemente leggendo dei libri. Soltanto con l'esperienza nei gruppi le persone acquisiscono quel saper fare gruppo che permette risultati che vanno ben al di là della somma degli apporti che individui diversi possono dare a un progetto comune. Un'educazione consapevole della cooperazione, attraverso le emozioni che il corpo comunica, risulta fondamentale in un mondo, anche lavorativo, in cui competenze sociali e intelligenza emotiva sono sempre più richieste agli individui.

Nel suo contributo, Bravo mostra con numerosi esempi come il far gruppo da parte dei bambini che fanno psicomotricità educativa sia particolarmente rilevante per la formazione personale di ciascuno di essi. È infatti nei giochi di gruppo che i bambini possono allargare la conoscenza di sé. Sostenuti dalla finzione del gioco e grazie alla suddivisione delle azioni fra i vari partecipanti al gruppo che gioca, i bambini ampliano la consapevolezza di cosa possono immaginare di sé, di come possano influenzare gli altri, di quanto a loro volta possono o debbano lasciarsi motivare durante le interazioni di gruppo, ecc.

Bravo analizza anche la posizione dell'educatore psicomotricista, che, dal proprio status di adulto, può fare da regolatore delle dinamiche interattive del gruppo in educazione. La capacità di un adulto di guidare le dinamiche di un gruppo psicomotorio non possono però essere date per scontate. I numerosi livelli fenomenici presenti in una dinamica di gruppo neanche tanto complessa come quella di un gioco nella sala di psicomotricità, tendono ad annodarsi producendo delle forze tensive che possono spesso sfuggire alla consapevolezza di un adulto non sufficientemente formato. Il piano dell'interazione di coppia (fra due protagonisti che stanno giocando vicini); quello del gruppo nel suo insieme; quello, ancora, fra ogni singolo individuo, il gruppo e l'educatore; l'ascolto delle diverse forme di disagio dei singoli e del gruppo; il piano, poi, dell'influenza che l'istituzione introduce, più o meno distorsivamente, nello spazio concesso all'educazione psicomotoria: tutti questi «strati» della realtà costituiscono un complesso di forze che un educatore psicomotricista deve allenarsi a interpretare.

Si prenda il caso dell'aggressività, che non può non essere presente in molti giochi di gruppo, che però assume diverse interpretazioni proprio dal livello che viene assunto come piano di analisi: in una relazione duale, uno spintone può essere riconosciuto come un atto del tutto ammissibile dai giocatori impegnati in un'attività ludica; se visto dal punto di vista del responsabile educatore, però, esso potrebbe anche essere inteso come un comportamento rischioso per l'incolumità dei bambini e produrre un probabile intervento da parte dell'adulto. Spostandoci su un altro piano ancora, in alcune istituzioni educative l'aggressività è considerata come un residuo non ammissibile di un'istintualità da eliminare.

Per i bambini il gruppo psicomotorio può benissimo essere considerato un contenitore ove sperimentare pratiche di costruzione di sé. Quando l'educatore psicomotricista è in grado, perché la sua formazione glielo consente, di «abitare» la distanza (di esser cioè presente, pur partecipando in modo diretto o indiretto alle dinamiche di un'attività psicomotoria di gruppo) e legittimare quindi le risorse dei singoli e le interazioni costruttive, allora il semplice giocare con altri diventa esperienza fondante della gruppaltà. In tal modo, ciò che chiamiamo «il senso di gruppo» può diventare allora una convinzione che si radica nei bambini

e negli uomini che essi saranno. La capacità di dare fiducia agli altri, grazie alla quale è possibile andare oltre i limiti delle singole individualità, si acquisisce proprio grazie ai giochi di scambio, di condivisione e di aggiustamento in gruppo, in cui la spontaneità e la pienezza della propria corporeità in-situazione possono essere esplorate. Questo è ciò a cui lo psicomotricista educativo può tendere come finalità educativa.

Nell'articolarsi dinamico delle interazioni di un gruppo, la «questione della giustizia» costituisce un tavolo privilegiato per l'elaborazione dell'intreccio sociale che si va realizzando. Una giustizia che può essere intesa come se fosse la sintonia che si viene a creare in una musica corale. Essa invero assume differenti forme e strutture, oltre che stili molteplici e molto variegati (diverse sono quindi le forme di giustizia). Ogni interazione, anche quella tra note musicali, si costituisce infatti di scambi, contrasti, pause, aspettative e tensioni; accelerazioni, rallentamenti, *slow down* e fughe e «sottrazioni» di parti che si collegano fra di loro. Questa metafora concepisce un individuo quale un attore-cantante che mette in scena gesti e azioni, espressioni e comunicazioni, emozioni e atteggiamenti: un nugolo di scambi che strutturano una matrice invisibile di spazi peripersonali che originano quel composto organico che chiamiamo «gruppo psicologico».

Il contributo di Alberto Zatti mostra come il gruppo può funzionare da esperienza in miniatura di temi fondamentali per le società umane occidentali, come appunto la giustizia, la libertà, l'aggressività e il rispetto degli altri. È cioè nel gioco libero-interattivo, che, proprio partendo dal massimo di destrutturazione delle interazioni sociali, è possibile ravvisare il punto sorgente dei valori delle società democratiche.

Zatti fa ricorso anche a nuove definizioni linguistiche per poter elaborare un quadro psico-pedagogico nel quale l'azione, prima della parola, il gruppo, prima dell'individuo, il caos, prima dell'ordine possano trovare una propria collocazione non marginale alla costruzione del senso di appartenenza e a quello di *empowerment*. Tutta la storia degli ultimi secoli ha portato l'individualità in primo piano sulla scena dei valori culturali delle società occidentali. I paradigmi mentali e le forme linguistico-discorsive che utilizziamo per conoscere una realtà vanno a incidere sulla conoscenza complessiva che abbiamo di essa. Ad esempio, nei lavori scientifici è facile trovare frasi come «il bambino si sintonizza sugli stati emotivi degli altri», ed espressioni che pongono come soggetto un'entità individuale (anche se di pochi mesi). Radicalizzando le scoperte di Michael Tomasello (2012), per Zatti va addirittura ribaltato l'ordine dei fattori, riconoscendo come, prima di una soggettività individuale, i piccoli dell'uomo sembrano vivere in una globalità di relazioni in cui i legami solidali sono addirittura primari rispetto all'attenzione egoica a sé.

Il linguaggio ha un ruolo fondamentale nel dare a ciascun parlante una soggettività tutta propria, ma, prima di esso, troviamo delle intenzionalità inconsce verso i legami senza distinzione fra sé e l'altro. È quanto emerge dagli esperimenti in cui bimbi di due anni sembrano possedere un'intrinseca e impersonale attenzione all'altro e ai suoi bisogni, mentre con l'acquisizione delle categorie linguistiche l'attenzione a sé e alla propria individualità sembrano portarsi in primo piano. Zatti elabora quindi alcuni termini che raccolgano significati tralasciati dall'assunzione convenzionale. È il caso della nozione di intenzionalità, usata da molteplici studi di psicologia, come riferito anche da Morganti nel suo contributo, ma che troppo spesso è data per scontata nonostante la sua origine filosofica assai complessa e polisemantica.

Anche il senso dell'educazione riceve un altro significato nell'impostazione di Zatti, perché, prima di avanzare qualsiasi metodologia pedagogica, fatta di strumenti e percorsi programmati, per l'autore è invece dall'esperienza della povertà e dal disordine originario che il corpo del bambino, accolto da un ambiente adatto, può sperimentare differenti possibilità di interazione. L'aggressività infantile diventa in questo contesto una forza che spinge in avanti le scoperte di un bambino, che, al contrario, quando inibito o represso, manifesta dinamiche regressive.

La fiducia nella capacità di auto-organizzarsi da parte dei gruppi di bambini costituisce il caposaldo della visione psico-pedagogica della psicomotricità educativa.

Il primato dell'esperienza sul risultato, dell'azione sulla descrizione linguistica, o, ancora, la primazia della costruzione di regole costitutive sulla loro efficacia, rappresentano un'inversione di ottica, forse non originale, ma certamente da ribadire in molti ambienti educativi che più spesso perseguono invece ordine e regolarità.

La pedagogia sembra infatti non accorgersi sempre delle sue contraddizioni interne, come l'ambivalenza tra liberazione e controllo del comportamento dei giovani d'uomo. Gli attuali studi sulla socialità umana affermano che l'essere umano è geneticamente predisposto tanto alla collaborazione quanto al conflitto: la differenza è data dalle esperienze educative ricevute durante la prima infanzia.

Giocare è l'attività con cui i mammiferi si addestrano alla vita adulta. La serie di possibilità di gioco dell'essere umano si estende oltre i gesti e gli atti dei propri cugini evolutivi. L'apertura di scenari possibili di gioco fa calare sulle interazioni dei bambini delle quinte di scena che dirigono e condizionano le interazioni dei giocatori-attori. «Facciamo finta che» è la formula che i bimbi utilizzano per giocare, senza sapere che, come la filosofia di inizio Novecento ha mostrato (Vahinger, 1911), l'assunto finzionale può essere adottato per l'intero processo conoscitivo e non solo per quello che si realizza nel giocare.

Ogni incontro, ogni sequenza interattiva psico-corporea, ogni gioco, preferibilmente scelto liberamente, può diventare ogni volta la fonte sorgiva dalla

quale attingere le regole costitutive fondamentali della collaborazione umana: rispetto-iniziativa, interdipendenza-autonomia, appartenenza-singularità. Queste sono solo alcune delle caratteristiche binarie, intrinsecamente ambivalenti, a cui l'educazione superiore dell'umanità dovrebbe mirare. Infatti, non è più il caso di pensare all'educazione come a un modello a cui conformare le coscienze, con un approccio tipico delle società ideologiche. Per l'uomo e la donna contemporanei, educare significa riuscire a convivere e a muoversi decidendo fra le differenti strade che si aprono a ogni iniziativa.

Agire muovendo dalla propria corporeità, sentita e comunicata in circolo fra me e gli altri, è il punto di partenza e insieme d'arrivo della psicomotricità educativa proposta in questo libro.

A nome di tutti gli autori desidero infine ringraziare il Comitato scientifico dell'Associazione Nazionale Neuro Psicomotricisti Italiani (ANUPI educazione: Giuseppe Nicolodi, Donata Castiello e Luisa Formenti) per l'attenzione dimostrata a questo lavoro collettivo.

Una considerazione speciale va riservata a Luisa Formenti che con grande generosità ha offerto moltissime considerazioni sia formali che sostanziali su tutto il testo del presente libro. Con la sua preziosa cura, questo libro ha potuto trovare un migliore equilibrio fra le esigenze scientifico disciplinari e i bisogni didattico-divulgativi, a tutto vantaggio, ne siamo sicuri, di una proficua lettura da parte di tutti coloro che sono interessati all'educazione, alla psicomotricità e alla psicologia dei gruppi.

## Bibliografia

- Ammaniti M. (2014), *Noi: perché due sono meglio di uno*, Bologna, Il Mulino.
- Bion W.R. (1990), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando.
- de Waal F. (2006), *La scimmia che siamo: il passato e il futuro della natura umana*, Milano Garzanti.
- Durkheim É. (1971), *Breviario di sociologia*, Roma, Newton Compton.
- Gropo M. (1994), *Professione educatore*, Milano, Vita e Pensiero.
- Irigaray L. (2006), *In tutto il mondo siamo sempre in due*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- Tomasello M. (2005), *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino.
- Tomasello M. (2012), *Altruismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Vaihinger H. (1911), *Die Philosophie des Als Ob*, trad. it. *La filosofia del come se*, Roma, Astrolabio.