

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 (A CURA DI)

# Gioco psicomotorio a scuola

PEDAGOGIA DELLA  
PSICOMOTRICITÀ  
NEI CONTESTI EDUCATIVI



**Erickson**

Il libro propone una visione di educazione e formazione del bambino orientata al pensiero psicomotorio. Affida all'insegnante un modello d'intervento, definito «gioco psicomotorio», spendibile nell'ambito del «fare scuola». Oltre a rappresentare un valido strumento a sostegno della crescita dell'io del bambino, tale modello costituisce un dispositivo di autoformazione e valutazione per l'insegnante stesso oltre che per l'istituzione educativa nel suo complesso. Il volume tratteggia potenzialità e criticità di una proposta chiara e definita, mai come ora necessaria, sottolineandone principi, obiettivi e metodologia; al contempo riporta esperienze realizzate direttamente sul campo e riflessioni sulle pratiche introdotte nelle scuole.

Quello presentato è un contributo importante alla costruzione di una cultura educativa e scolastica maturata in decenni di ricerca, sperimentazione, lavoro nelle e con le scuole, che si propone per un dialogo con le istituzioni educative attento ai bisogni profondi dei bambini.

Il libro si rivolge a tutti gli adulti che a vario titolo (personale, professionale o istituzionale) incontrano il mondo infantile e che sono chiamati a una relazione autentica con esso all'interno delle istituzioni educative.



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 978-88-590-1735-6



€ 23,00

9

# INDICE

- 7 Presentazione di collana  
(di Fabio Comunello e Giuseppe Nicolodi)
- 9 Introduzione

## PRIMA PARTE: ALCUNI ELEMENTI TEORICI

### 17 CAPITOLO 1

Le istituzioni educative oggi

- I bambini del terzo millennio
- L'infanzia vista dagli insegnanti
- Scuola e genitori

### 37 CAPITOLO 2

Elementi di pedagogia psicomotoria

- Pedagogia della psicomotricità
- La rappresentazione dell'adulto da parte del bambino
- La psicomotricità nelle istituzioni educative
- Lo psicomotricista

### 61 CAPITOLO 3

La psicomotricità nei contesti educativi

- La psicomotricità e il disagio educativo
- Gioco psicomotorio a scuola
- Elementi di ibridazione professionale
- Conclusione

### 91 CAPITOLO 4

La pianificazione del progetto

- Condizioni istituzionali
- Prima fase
- Seconda fase
- La supervisione e la formazione permanente

## SECONDA PARTE: LE ESPERIENZE

### 113 CAPITOLO 5

La formazione del personale: esperienza a Ravenna

- Il progetto nel primo anno
- Secondo anno
- Gli anni successivi
- Riflessioni
- L'incontro con il gioco psicomotorio al nido
- Conclusioni

### 131 CAPITOLO 6

Lo spazio del gioco psicomotorio:  
esperienza a Riccione

- Introduzione
- Le intenzioni educative e le fasi della form-azione
- Considerazioni da parte del coordinamento pedagogico del Comune di Riccione
- Alcune dinamiche di gruppo incontrate
- Il ruolo dello psicomotricista nella co-conduzione

## TERZA PARTE: RIFLESSIONI SULLE PRATICHE

### 179 CAPITOLO 7

Il gusto di ardite riflessioni

- Introduzione
- Uno sguardo trasversale ai contesti
- Una professionalità, diverse azioni
- Contesti e competenze
- Un affondo sulla formazione in ambito psicomotorio
- Riflessioni conclusive

### 199 Conclusione

- Difficoltà istituzionali
- Difficoltà da parte degli insegnanti o educatori
- Difficoltà da parte degli psicomotricisti

### 209 Bibliografia

# Introduzione

Questi primi decenni del terzo millennio, secondo il parere di Benasayag e Schmit (2013), sono definibili come «l'epoca delle passioni tristi». Per certi versi si tratta di un concetto abbastanza simile all'idea di modernità descritta da Bauman con l'espressione «società liquida» (Bauman e Bordoni, 2015).

Secondo questi autori l'intera storia umana è stata caratterizzata da una sorta di «teleologismo storico», cioè da una spinta valoriale, ideale e ideologica verso l'aspettativa di un mondo migliore in grado di garantire all'essere umano l'energia interiore necessaria a far fronte alle inevitabili difficoltà che la vita pone a ogni persona, a livello individuale, e a ogni comunità a livello sociale. Gli ideali, e di conseguenza i valori, costituiscono il senso ultimo di ogni esistenza e della vicenda umana nel suo complesso: sono a fondamento delle capacità di resilienza indispensabili a ogni individuo e alla società per non soccombere di fronte ai problemi concreti e alle inevitabili sconfitte e sofferenze che l'esistenza pone.

Tutte le civiltà antiche hanno basato la propria utopia sulla promessa messianica di una salvezza imminente, e per secoli la cultura cristiana ha illuminato il senso della vita «in questa valle di lacrime» con la promessa di una vita eterna dopo. Nell'età dei lumi, di fronte alla secolarizzazione crescente delle società occidentali, la promessa salvifica era stata identificata sempre più con la fiducia illimitata nel potere della ragione, della scienza e della tecnica. Esse, prima o poi, avrebbero risolto ogni problema che ancora angustiasse l'umanità. Si giunse così fino agli ultimi decenni del secolo scorso, dove l'utopia generale sembrava fare affidamento sulla potenza dei mezzi di comunicazione di massa: da internet a tutti i derivati tecnologici connessi.

In realtà, sempre secondo gli autori citati, in questo periodo di «società liquida» si vive «l'epoca delle passioni tristi» proprio perché i nostri tempi sembrano caratterizzati dal senso di fallimento di ogni teleologismo, e di conseguenza sembrano

pervasi da un «vuoto teleologico» che priva la società attuale della spinta capace di fornire una speranza positiva nell'incontro di ogni individuo con le difficoltà della vita reale. Mai come in questo momento, infatti, si assiste a uno scoramento e a una sfiducia così pronunciata e generalizzata nelle prospettive future della vita. Per la prima volta nella storia dell'umanità, si dice, i figli sanno già che non raggiungeranno mai un tenore di vita, se non proprio migliore, per lo meno uguale a quello dei propri padri.

Tutto questo processo a livello antropologico, sociologico e culturale ha sempre avuto la sua cartina di tornasole nel mondo della pedagogia e dell'educazione, perché nel modo con il quale una società si occupa dei propri figli traspare in maniera molto evidente, chiara ed efficace cosa la società pensi di se stessa, in quali valori creda (o non creda) e spera (o non spera più), cosa proietti nel proprio futuro.

Ora, in questa «epoca delle passioni tristi» la crisi valoriale appare sempre più evidente anche analizzando il mondo della pedagogia e dell'educazione, anzi, soprattutto interrogando tale ambito. Esso appare in crisi in tutte le sfaccettature che lo compongono e lo animano, pur in presenza di tante cure, investimenti e interessi nei suoi confronti. Infatti, mai come ora l'infanzia è stata oggetto di attenzioni, studi, interessi scientifici e investimenti economici e istituzionali, eppure mai come ora il disagio del mondo dell'educazione e della cura infantile è così diffuso e pervasivo in tutte le figure istituzionali e professionali che lo compongono. Anch'esso, in definitiva, oggi appare pervaso da «passioni tristi».

Questo volume si propone di analizzare il fenomeno e darvi risposta; il primo capitolo intende esaminare quali siano i termini effettivi di tale disagio. In pratica molti attori apparentemente si occupano dell'infanzia — dato che il mondo dell'educazione costituisce ai giorni nostri un asse portante dei programmi sociali e culturali di ogni società civile — ma in realtà cosa stanno mettendo in gioco di sé i vari professionisti impegnati in questo campo, mentre dicono di occuparsi dell'infanzia? Di quale idea o rappresentazione d'infanzia parlano in realtà?

Gran parte del disagio che li anima e che li attraversa non corrisponde in tutto e per tutto al vero disagio dei bambini del terzo millennio (che pure esiste in modo reale e massiccio): si tratta di un disagio «proprio» della società che essa proietta sull'infanzia di cui vorrebbe prendersi cura, ma che in verità — proprio perché si tratta di una proiezione impropria — il mondo dell'infanzia le rimanda indietro, come se lei fosse di fronte a uno specchio crudele e spietato.

Pur tuttavia, in questo ambiente di «passioni tristi» una nuova disciplina, in questi ultimi decenni, rivendica al contrario una sua specifica «passione gioiosa»: la psicomotricità. Lo può legittimamente fare sulla base della sua peculiarità epistemologica, teorica e tecnico-metodologica che le permette di essere particolarmente «vicina» al mondo infantile. E chi è particolarmente vicino e in sintonia (sin-tono:

cioè alleato e solidale con il vissuto interno) con la specifica energia corporea tipica e peculiare dell'infanzia, non può permettersi di vivere «passioni tristi», ma sarà inevitabilmente e piacevolmente contagiato delle innate e spontanee «passioni gioiose» dei bambini.

Ecco il contributo essenziale che la psicomotricità può offrire al mondo della pedagogia e dell'educazione, ed ecco il perché del suo successo e della sua diffusione nei contesti educativi della prima infanzia in questi ultimi decenni. Il contributo della psicomotricità, prima nel processo di inclusione di tutte le forme di disabilità nei contesti educativi normali, poi nell'affrancare il gioco infantile dalla cappa funzionalista e cognitivista che lo vorrebbe rinchiudere in un'esclusiva ottica produttiva di apprendimenti o di risultati, e infine nei confronti della prevenzione delle principali forme del disagio infantile attuale, è riconosciuto e legittimato al giorno d'oggi da varie esperienze e da una prassi consolidata in diversi contesti educativi. Tutto questo sarà esplicitato nel secondo capitolo.

Tuttavia, proprio nell'atto di proporsi come risorsa nei contesti pedagogici dei giorni nostri, la psicomotricità rischia di trovarsi in rotta di collisione con il significato più profondo dei principali sintomi del disagio infantile nelle istituzioni educative della prima infanzia (asilo nido, scuola dell'infanzia e prime classi della scuola primaria), perché tali sintomi, essendo prevalentemente di natura psicologico-emotivo-relazionale, hanno un impatto notevole proprio sul piano psicologico-emotivo-relazionale delle stesse figure professionali che operano all'interno delle istituzioni educative.

La psicomotricità rischia allora di diventare oggetto e vittima di pericolose proiezioni salvifiche come se fosse lei deputata a risolvere tutti i problemi dei bambini, liberando le stesse istituzioni educative dalla loro scomoda presenza. Più precisamente la psicomotricità rischia di diventare complice della proiettiva illusione secondo cui, essendo essa in grado di «aggiustare» gli alunni, l'istituzione scolastica potrebbe continuare la sua missione educativa senza nulla cambiare di se stessa al cospetto dei problemi dei bambini reali del terzo millennio. Mentre, sappiamo ora, la vera risposta educativa al disagio che i bambini attuali esprimono nel contesto scolastico implica che esso venga adeguatamente accolto, non certo «subito», ma neanche utopisticamente e magicamente eliminato. La differenza tra accogliere, subire ed eliminare sta soprattutto nel nuovo modello di pensiero che dovrebbe sorgere a fondamento e a sostegno di tale operazione pedagogica ed educativa. Un modello di pensiero che possiamo appunto trovare all'interno della pedagogia della psicomotricità.

Per queste ragioni la psicomotricità italiana nei suoi versanti educativi si confronta ai giorni nostri con una riflessione e una revisione della propria prassi e della propria metodologia operativa, ed è chiamata a rispondere in termini profes-

sionali nuovi non solo nel contesto educativo infantile — dove originariamente è nata e dove in questi ultimi decenni si è maggiormente sviluppata — ma in tutto il ciclo di vita dell'essere umano.

In tale scenario il presente libro intende approfondire la possibilità non solo di esportare nei contesti educativi la prassi psicomotoria — come già avviene da vario tempo attraverso l'azione diretta di psicomotricisti all'interno delle istituzioni educative —, ma di esportare nel mondo scolastico la «pedagogia della psicomotricità», in modo tale che essa diventi un'occasione di arricchimento e d'ibridazione culturale delle varie professionalità implicate nei contesti educativi della prima infanzia, così da creare un'azione di riverbero positivo non solo nei confronti dei bambini e dei loro processi evolutivi, ma anche nei confronti delle stesse istituzioni scolastiche nei loro aspetti istituzionali e professionali.

È l'ipotesi che sorregge il progetto del «gioco psicomotorio a scuola» che vede gli stessi insegnanti o educatori chiamati a diventare i diretti protagonisti del gioco ad approccio psicomotorio nei contesti scolastici, e quindi non più legittimati a delegare ad altri la soluzione dei problemi a cui sono chiamati dalla propria missione educativa. Naturalmente, perché tale progetto possa essere realizzato, le istituzioni educative dovranno essere supportate e accompagnate in questa avventura da professionisti competenti sia nella psicomotricità in senso stretto, sia nei processi formativi in senso più ampio.

In tal modo si apre un nuovo orizzonte anche a proposito della stessa professionalità degli psicomotricisti, dato che il loro compito, secondo questa ipotesi d'intervento, non si limiterà più solo alle loro tradizionali competenze nei confronti del mondo infantile: esse dovranno essere ampliate attraverso un ulteriore approfondimento nei riguardi dei processi formativi all'interno dei contesti educativi. È quanto sarà esposto nel capitolo terzo.

Il capitolo quarto, poi, intende esplicitare i passaggi e le tappe concrete e metodologiche che tale progetto comporta, affinché il tutto possa essere pianificato e organizzato in una visione più completa e integrata all'interno delle istituzioni educative che lo volessero accogliere e fare proprio.

Seguirà una seconda parte a carattere più pratico ed esperienziale.

I capitoli quinto e sesto raccontano varie esperienze in cui tale metodologia è stata concretamente applicata in diversi contesti istituzionali locali, presentando una testimonianza che mira a rendere il processo più chiaro e fruibile per chi volesse intraprendere un percorso altrettanto articolato. Si tratta evidentemente di esemplificazioni che hanno il solo scopo didattico di far meglio comprendere il significato e la portata del progetto del «gioco psicomotorio a scuola».

Resta evidente che ogni realtà educativa che lo volesse adottare lo dovrà concretamente conformare in modo elastico e duttile alle proprie esigenze istitu-



zionali e ai propri contesti sociali e professionali. Nondimeno queste testimonianze hanno l'indubbio merito di rendere il progetto nel suo complesso maggiormente comprensibile, di permettere di valutare con più precisione la sua eventuale esportazione nei propri contesti istituzionali, e di rendere più facile e pensabile una sua pianificazione concreta.

Seguirà poi una terza parte con importanti riflessioni da parte dei principali attori di tale progetto: gli psicomotricisti stessi. Loro infatti sono chiamati allo sforzo forse più importante e decisivo nel processo di cambiamento nel quale è impegnata la psicomotricità italiana del terzo millennio, e questo sia nei confronti del mondo infantile — verso le forme di disagio che esso manifesta nei sintomi di fragilità dei processi evolutivi tipici dei nostri tempi —, sia nei confronti delle nuove problematiche familiari e genitoriali, sia nei confronti delle difficoltà che incontrano le stesse istituzioni scolastiche nel loro «disagio educativo».

In conclusione ci pare doveroso esprimere un sincero sentimento di gratitudine e di stima nei confronti di tutte le persone che, a vario titolo, hanno contribuito alla realizzazione dei vari progetti che il presente testo intende documentare.

Sicuramente, innanzi tutto, un ringraziamento autentico alle psicomotriciste e alle pedagogiste che hanno firmato i capitoli quinto, sesto e settimo del presente testo. È indubbiamente grazie alla loro lungimiranza istituzionale, al loro impegno, alla loro solerzia e competenza professionale, e alla loro profonda fiducia nel valore del processo di formazione degli insegnanti/educatori delle strutture educative dell'infanzia che tali sperimentazioni hanno potuto avere luogo. Ed è grazie al coraggio di esporsi in prima persona nella documentazione del loro lavoro che tali esperienze possono ora essere offerte come testimonianza a chi fosse incurioso o animato da interesse nei loro confronti.

In modo analogo un pensiero di gratitudine e stima particolare va, naturalmente, a tutti gli insegnanti e educatori che hanno creduto in tale progetto e si sono personalmente e professionalmente messi in gioco per la sua sperimentazione e realizzazione. Il loro coraggio, la loro determinazione e la loro professionalità sono stati elementi determinanti per la realizzazione degli obiettivi che il progetto del «gioco psicomotorio a scuola» intendeva realizzare.

E questo vale, oltre che per gli psicomotricisti, pedagogisti, insegnanti e educatori che sono stati i veri protagonisti delle esperienze documentate nel libro, anche per tutte le persone che, a vario titolo, hanno contribuito alla realizzazione di progetti analoghi in vari contesti territoriali italiani, che per ovvie ragioni di spazio non hanno potuto essere documentati in questo libro.

Un ringraziamento speciale va anche a tutte le persone coinvolte a livello amministrativo, politico e organizzativo nelle strutture educative che sono state implicate nelle sperimentazioni descritte nel testo. Il loro contributo e la loro

lungimiranza politica e gestionale è stata determinante per la realizzazione pratica, economica e amministrativa delle esperienze, perché, come vedremo, queste ultime implicano un coinvolgimento completo delle strutture educative in tutte le loro componenti.

Infine un ringraziamento particolare è doveroso nei confronti di chi ha contribuito alla stesura del presente testo, nello specifico ai membri della collana ANUPI Educazione: Donata Castiello e Luisa Formenti.

Naturalmente, per completare la rassegna di tutti gli attori coinvolti nel progetto del «gioco psicomotorio a scuola» mancano le testimonianze dei più diretti interessati e dei veri «protagonisti» del progetto: i bambini. Ma loro, sappiamo, non hanno accesso a questo tipo di racconto, loro non hanno accesso alla parola come la intendiamo noi in questo contesto. Loro hanno a disposizione un modo diverso per farsi sentire. E lo fanno in modo chiaro e forte.

Perché è facile coglierli attraverso le parole degli adulti per loro importanti quando questi sanno essere veramente «vicini» ai loro giochi e alle loro emozioni, è facile immaginare la loro gratitudine verso chi sa pensare e organizzare per loro le modalità di gioco che vivono come più significative per la loro crescita e che da sempre amano e cercano. E sapranno facilmente e con grande piacere regalare a tutti gli adulti che condividono con loro il piacere del gioco la loro spontanea energia corporea, perché anch'essi possano sperimentare pienamente le loro innate e naturali «passioni gioiose».

# Le istituzioni educative oggi

## I bambini del terzo millennio

Le istituzioni educative che si occupano dell'infanzia, in questi ultimi tempi, sembrano vivere una vistosa contraddizione. Da una parte esse, naturalmente sempre in nome del «bene» per i piccoli alunni, sollecitano e offrono percorsi formativi orientati sempre di più verso i processi di apprendimento, in pratica verso competenze che i bambini del terzo millennio dovrebbero avere e incrementare secondo le aspettative degli adulti; dall'altra parte invece i diretti interessati ai processi pedagogici e formativi, cioè gli insegnanti e gli educatori che operano all'interno delle istituzioni stesse, lamentano difficoltà proprio sul tema dell'autonomia e di alcune particolari competenze di cui i bambini sarebbero oggi particolarmente carenti.

In pratica assistiamo al fenomeno in base al quale le offerte formative che le istituzioni educative sempre più spesso presentano all'interno del loro POF (Piano Offerta Formativa), e le proposte legislative e amministrative dei vari enti pubblici o privati che si occupano dell'infanzia, insistono su interventi che mirano a offrire ai bambini competenze sempre maggiori — come le lingue straniere presentate sempre più presto e sempre in maggior numero — anche per venire incontro a richieste che vanno in tal senso da parte degli stessi genitori. Si parla sempre più frequentemente di inglese (o altra lingua) introdotto già all'asilo nido, di seconda o addirittura di terza lingua straniera proposta alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, di computer o altri strumenti digitali presenti a scuola in tempi via via più precoci. Il tutto confermato e incoraggiato dal sapere scientifico, in nome della plasticità dei processi di apprendimento tipici dell'infanzia, e in nome della effettiva esigenza di possedere tali competenze da parte dei bambini nella società attuale.

Dall'altra parte però assistiamo al riscontro, da parte degli operatori che lavorano all'interno delle istituzioni educative dell'infanzia, di un fenomeno del tutto opposto caratterizzato da una fragilità emotiva e psicologica dei bambini contemporanei particolarmente accentuata, pur in presenza di indubbie competenze strumentali ben più sviluppate rispetto ai coetanei di alcuni decenni fa.

Naturalmente la nostra intenzione non è quella di confutare le motivazioni che sono alla base delle iniziative delle varie istituzioni educative, anche perché sono supportate da innegabili prove non eludibili e da esigenze attuali chiaramente plausibili. Chiunque abbia esperienza con il mondo infantile potrebbe facilmente confermare l'importanza di tali iniziative. Si vorrebbe solo portare qualche riflessione non tanto o non solo sui contenuti, sulla validità o sulla consistenza delle offerte formative, quanto piuttosto sulla «rappresentazione» stessa d'infanzia da parte degli adulti responsabili delle istituzioni educative odierne. Rappresentazione che ovviamente è alla base di tali offerte formative e di cui queste ultime sono la logica conseguenza. In pratica le nostre osservazioni riguardano non tanto o non solo l'infanzia in sé, ma il tipo di infanzia presente nella mente degli adulti che si occupano dei bambini e che stanno a fondamento delle loro proposte formative.

In modo parallelo però si vorrebbe portare qualche considerazione anche sulla visione del mondo degli adulti nella mente e nel cuore dei bambini. In pratica: i bambini visti dagli adulti e gli adulti visti dai bambini che rappresentazioni reciproche producono ai giorni nostri? Sono due mondi convergenti, oppure procedono in modo parallelo con qualche difficoltà di incontro, o addirittura sono divergenti?

Un breve excursus storico ci dimostra in modo evidente come non sempre la rappresentazione dell'infanzia presente nella mente degli adulti abbia collimato esattamente con quella speculare presente nella mente e nel cuore dei bambini nei confronti del mondo degli adulti per loro importanti.

### *Il gioco infantile nella rappresentazione mentale degli adulti*

Prendiamo come punto di partenza per tale esplorazione il gioco dei bambini. In particolare analizziamo come esso è stato visto e considerato dal mondo degli adulti, e cosa invece si sarebbero aspettati dai «grandi» i bambini quando giocano. Il mondo degli adulti al giorno d'oggi, per certi versi, è molto più vicino all'infanzia di come lo erano gli adulti di secoli fa o semplicemente di qualche generazione fa. Di conseguenza è notevolmente cambiato il concetto stesso di gioco infantile ai loro occhi.

I bambini, si sa, hanno sempre giocato; ma solo nella seconda metà del secolo scorso il gioco infantile è entrato a pieno titolo nella mente degli adulti, e di conse-

guenza nelle istituzioni educative dell'infanzia. Prima, per millenni, ne era sempre stato escluso. È sempre stato considerato come una cosa «da bambini», sinonimo di cosa futile, inutile, puerile appunto, quindi non degna di considerazione da parte degli adulti che avevano cose ben più importanti di cui occuparsi. In pratica il gioco infantile non è mai entrato nel mondo della cultura semplicemente perché non era degno di entrarci: c'erano argomenti ben più interessanti e importanti che attiravano l'attenzione degli adulti.

Solo alla fine del Settecento e nei primi anni dell'Ottocento, con la rivoluzione francese e la Costituzione americana, l'umanità arriva a definire la dignità della persona umana. Prima una persona aveva diritti solo per concessione dell'autorità civile o religiosa costituita (il principe, il vescovo...); dopo la rivoluzione francese viene sancito il diritto universale della persona umana semplicemente come tale. Ma, ancora una volta, non si parla specificamente di diritti dell'infanzia. Solo nella seconda metà del Novecento — ben due secoli dopo —, attraverso i documenti ufficiali delle Nazioni unite, vengono sanciti anche i diritti universali del bambino: il bambino è entrato a pieno titolo nel mondo della cultura, quindi nella mente degli adulti, solo dopo la Seconda guerra mondiale quando anche le organizzazioni internazionali si sono occupate dell'infanzia.

Ma come ci è entrato? A ben guardare, la caratteristica del gioco infantile che ha interessato di più il mondo gli adulti era la possibilità che attraverso esso i bambini potessero entrare più facilmente e più velocemente nei processi di apprendimento: il processo di alfabetizzazione di massa costituiva la preoccupazione più importante delle società occidentali in quel periodo.

Solo negli ultimi decenni del secolo scorso il gioco infantile è stato completamente sdoganato dalla necessità di avere dietro sempre un «pensiero intelligente», il quale, naturalmente, doveva sempre e solo essere quello presente nella mente dell'adulto; e solo in questi ultimi decenni si riesce a pensare che il bambino possa giocare anche semplicemente per divertirsi, non solo per imparare.

Se analizziamo i vari documenti internazionali che si occupano dei diritti del bambino constatiamo che nella prima metà del secolo scorso — si pensi alla Dichiarazione delle società delle nazioni (Ginevra, 1924) e alla Carta dell'infanzia (Londra, 1942) — si fa riferimento unicamente all'aspetto assistenziale dell'infanzia e si esclude totalmente il gioco dai bisogni primari del bambino. È necessario aspettare il 1959 per leggere nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo dell'Assemblea generale delle Nazioni unite, al capitolo settimo, il diritto del bambino «a dedicarsi ai giochi e ad attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi». Il gioco appare ora finalmente un diritto del bambino ma, attenzione, un diritto finalizzato all'apprendimento (si parla di «fini educativi»), non al divertimento, il quale, evidentemente, non è ancora considerato educativo.

Per arrivare a uno sdoganamento completo del gioco infantile, quindi non solo legato ai processi di apprendimento, è necessario aspettare il documento delle Nazioni unite (New York, 1989), ratificato dal Parlamento italiano con la Legge 22/5/1991 in cui è riconosciuto «[...] il diritto del bambino al riposo, al tempo libero; e quello di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative», con l'aggiunta del principio, con una sensibilità nella quale si è distinta soprattutto la società italiana, dell'estensione dei medesimi diritti anche ai portatori di disabilità. Ora, e solo ora (siamo nel 1991) il bambino può giocare per «diritto proprio» e non solo per gentile concessione del pensiero intelligente dell'adulto.

All'interno di questa analisi potrebbe risultare interessante e curiosa anche una rilettura in questo senso di tutti i vari programmi o orientamenti che sono stati promulgati nelle istituzioni educative nella seconda metà del secolo scorso (asilo nido, scuole dell'infanzia, scuola elementare).

Nei programmi scolastici del XIX secolo non si faceva ancora riferimento al gioco come strumento pedagogico e didattico. Forse l'economia a prevalente carattere agricolo, e il conseguente grande bisogno di manodopera che essa comportava, accentuava la concezione del gioco come ozioso passatempo e inutile trastullo. Cose «da bambini» appunto. Se la scuola vi avesse ufficialmente attribuito una rilevanza eccessiva i suoi già esigui frequentatori sarebbero ulteriormente diminuiti, se non addirittura scomparsi.

È nei programmi della riforma Gentile nel 1914 che trova posto per la prima volta il concetto del gioco come un'importante attività: esso viene definito come «esperienza, conoscenza, espressione di spontaneità e creatività del fanciullo». Ma è soprattutto negli anni Settanta/Ottanta del secolo scorso, quindi anche in questo caso in epoca recente, che il gioco e l'attività ludica entrano a pieno titolo in tutti i programmi e orientamenti delle scuole per l'infanzia. Sia i Programmi didattici per la scuola primaria (1985) che i Nuovi orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali (1991) dedicano al gioco degli importanti riferimenti; esso non è considerato solo un'attività da riservare al momento della inevitabile ricreazione, ma è rivalutato al rango di importante risorsa didattica ed educativa.

Ricapitolando, il bambino ha sempre giocato, solo che del suo gioco nessuno si era mai occupato. Era una cosa che i bambini gestivano in modo autonomo, certo con la sorveglianza di qualche figura adulta, ma in maniera abbastanza indipendente. Invece dalla seconda metà del secolo scorso, in pratica dal dopoguerra in poi, tutte le società occidentali si sono impegnate per una seria riorganizzazione delle istituzioni educative dell'infanzia in questo senso.

Negli anni Settanta del secolo scorso ci sono i primi documenti ufficiali e i primi «orientamenti» dei nidi e delle scuole dell'infanzia. In pratica l'educazione infantile diviene ora organizzata e programmata a livello politico e sociale. Se pri-

ma i bambini giocavano da soli in modo spontaneo, ora la società civile, in nome del progresso, organizza le istituzioni educative e si occupa ovviamente anche del gioco infantile. In pratica dice: «Cari bambini, abbiamo capito che il gioco è una cosa importante per voi e quindi ora del vostro gioco ci occupiamo noi».

Grande conquista sociale e culturale o solenne imbroglio per il gioco dei bambini?

La risposta a tale domanda risiede ovviamente nella rappresentazione che gli adulti hanno dell'infanzia e nella rappresentazione che l'infanzia ha del mondo degli adulti. In pratica negli obiettivi che ognuno dei protagonisti del processo educativo ricerca attraverso il gioco.

Oggi, molto spesso, l'adulto e di conseguenza le istituzioni educative riconoscono certo l'importanza del gioco per l'infanzia, ma soprattutto per «fini educativi». Quindi il «pensiero intelligente» non è inteso come presente nel gioco in sé, ma deve sempre essere in mano all'adulto: il gioco infantile, in altre parole, non è ancora «intelligente in sé». Se si analizzano gli obiettivi alla base delle programmazioni didattiche nelle istituzioni educative infantili si incontra un lungo elenco di obiettivi intelligenti che l'adulto si propone attraverso l'organizzazione del gioco. Raramente nelle loro programmazioni didattiche gli insegnanti scrivono che il gioco non ha bisogno di obiettivi perché è più che sufficientemente intelligente di per sé.

Raramente al gioco viene riconosciuta la sua principale caratteristica: che esso è «autotelico» (*telos* in greco significa finalità, obiettivo, meta, scopo), cioè che non ha bisogno di obiettivi e giustificazioni, perché si giustifica da solo. L'adulto sente di dover sempre mantenere il controllo del pensiero intelligente perché altrimenti perde il proprio ruolo nei confronti del bambino. In pratica la distanza (o vicinanza) tra adulto e bambino è ancora veicolata dal possesso del potere del pensiero intelligente nei confronti del gioco.

Come appare chiaro da questo breve excursus storico, il gioco infantile è una sorta di pretesto: si dice come debba essere considerato, programmato, articolato, inserito negli obiettivi didattici ed educativi di ogni istituzione, oppure si dà prova di come sia accuratamente evitato o ignorato, ma, analizzando la questione in termini più sottili, come in filigrana appare la rappresentazione da parte della società di se stessa, dei suoi valori, delle sue peculiarità e delle sue contraddizioni, leggibili proprio da come essa si rappresenta l'infanzia di cui si vuole occupare.

### *Dare competenze*

La distanza e la differenza di rappresentazione del mondo infantile a proposito del gioco — da parte della società degli adulti da un lato, da parte dei bambini

dall'altro —, apparentemente fatta uscire dalla porta pare rientrare dalla finestra nei nostri tempi, dove l'attenzione adulta sembra ancora una volta orientarsi sempre di più e sempre più precocemente sulle competenze che il bambino dovrebbe avere secondo le aspettative. Il tutto seguendo l'onda lunga del «dare tanto» ai bambini in nome dell'importanza che ora essi hanno per gli adulti.

Tutto l'amore e l'attenzione di cui l'infanzia è giustamente investita ai giorni nostri, però, si misura spesso su quanto si dà, più che su come: più sulla quantità che sulla qualità. E in una società consumistica a oltranza come la nostra sembra che anche i valori debbano essere ridotti a prodotti misurabili e commercializzabili.

«La scuola, smettendo di interrogare il senso della vita, rischia di non proporre più il sapere come allargamento dell'orizzonte del mondo, essendo il suo compito ormai quello aziendale di fornire solo strumenti utili» dice Recalcati (2014). Sono le famose tre «i» (inglese, impresa, internet) che hanno caratterizzato il dibattito culturale e scientifico a proposito dell'offerta formativa da parte della scuola in questi ultimi tempi.

Inoltre è facile leggere nella rappresentazione di come dovrebbe essere l'infanzia, soprattutto nella mente dei genitori dei tempi moderni, una proiezione di quanto è a loro mancato, o di quanto loro non sono in grado di fare ora. Di conseguenza è facile intuire, attraverso quanto loro sognano o proiettano sui propri figli, i contenuti delle loro mancanze o carenze, senza che siano coscienti della pericolosità di tali proiezioni. Molto spesso, inoltre, il tutto è quantificabile in termini competitivi, come è tipico della nostra società: sovente per i genitori moderni i figli debbono essere sempre i primi, i più bravi e i più competenti, naturalmente con risultati misurabili in termini di efficienza da spendere sul mercato della produttività.

Insomma, il bambino moderno è pianificato e cercato, quindi diventa molto prezioso, e in nome dell'importanza che esso ha e dell'amore di cui è investito è condannato alla sindrome del «figlio perfetto», naturalmente secondo l'idea di perfezione presente nella mente degli adulti, misurabile nei termini competitivi di chi ha più capacità. Ma la sindrome del «figlio ideale» sempre primo in tutto pesa, e a volte in modo determinante, nella vita dei bambini, perché è frutto di un narcisismo genitoriale che deve alimentarsi su quante competenze il figlio ha, dal momento che non può basarsi su un sistema di valori interni di cui la società moderna, proprio attraverso questo fenomeno proiettivo, denuncia la carenza in modo evidente.

«Mia figlia sa già contare fino a cinque — ha detto una mamma che presentava fiera sua figlia di due anni alle educatrici del nido —, voi cosa offrite di più?»

«La possibilità di fare la bambina» è stata la risposta che è stato consigliato di dare a quella mamma da parte delle educatrici.



Insomma: sul bambino e sul suo sistema educativo è proiettato, da parte degli adulti, il proprio vuoto valoriale e la propria insofferenza esistenziale nella società contemporanea. Ma tutto ciò pesa in modo determinante nella vita dei bambini, perché tali proiezioni, neanche riconosciute come tali, diventano inquinanti per la loro reale crescita, perché non appartengono al loro mondo. È la più vistosa e lampante conseguenza del fenomeno moderno delle «passioni tristi» di cui si è parlato nell'introduzione.

Anche l'educazione e la formazione non si sottraggono a questa logica dei tempi moderni. Di conseguenza anche le istituzioni educative dell'infanzia e le varie organizzazioni politiche e gestionali si adeguano, perché al giorno d'oggi tutto si basa sul consenso politico e democratico. Ma i bambini, si sa, non votano e non contano a livello di consenso, quindi diventano determinanti i valori in base ai quali gli adulti si figurano il modo di essere dei bambini e il modo in cui essi dovrebbero vivere la loro infanzia. O meglio, di come gli adulti vorrebbero che i loro figli fossero in base ai «loro» problemi di adulti nella società attuale.

Inoltre il cambiamento della struttura stessa di famiglia e del significato che essa ha assunto ai giorni nostri cambia completamente il contesto sociale nel quale si situano i bambini nel nostro tempo. Il calo demografico e altre caratteristiche sociali e culturali attuali hanno completamente modificato il rapporto che vigeva una volta tra istituzioni educative e genitori che erano considerati i fruitori di un servizio. Ora spesso i genitori sono diventati i «clienti» che le varie strutture educative si contendono, e non di rado sono diventati gli stessi «padroni» delle strutture educative tramite enti gestori o comitati di gestione delle stesse istituzioni pedagogiche. In pratica il rapporto tra la struttura educativa, i professionisti che operano all'interno dell'istituzione (insegnanti e educatori) e genitori è cambiato totalmente in questi ultimi decenni, con ripercussioni a volte molto importanti anche sui contenuti stessi dei processi educativi.

Per di più in questo fenomeno, in filigrana, si potrebbe intravedere anche il tentativo della pedagogia, delle scienze della formazione e dell'educazione di uscire dall'atavico complesso di inferiorità di sentirsi considerate come «scienze inferiori» nei confronti delle «scienze maggiori» da sempre stimate tali dal sapere umano: la filosofia, la letteratura, l'arte e la teologia per gli aspetti umanistici; la medicina, la fisica, la chimica e l'ingegneria per le scienze positive (e nei tempi moderni l'informatica e tutte le sue applicazioni). Ecco che allora un rinforzo e un'esaltazione delle competenze necessarie ai bambini, magari mascherate e ammantate di argomentazioni scientifiche, possono offrire alla pedagogia moderna una provvidenziale «foglia di fico» per mascherare i propri problemi interni di identità o i propri complessi d'inferiorità nel contesto scientifico.

In realtà, in virtù delle stesse argomentazioni, si potrebbe anche rovesciare il problema e considerare e analizzare come, proprio nella pedagogia, l'umanità sappia dare il meglio, o in ogni caso la parte più profonda, autentica e intima di se stessa. In effetti, dal modo con il quale essa si occupa dell'educazione dei propri figli si potrebbe leggere come essa vive se stessa, come prospetta i suoi valori, i suoi timori, le sue inevitabili utopie e le sue angosce più arcaiche e inconfessate. In un certo senso è la pedagogia che incarna il perno del tempo: c'è alle spalle tutta la ricchezza del passato nel vissuto degli adulti, c'è di fronte tutto il futuro nella loro rappresentazione di come dovrebbero essere i propri figli, e ciò è sperimentato nella concretezza del presente. Nella pedagogia, cioè nel modo in cui una società si occupa dei propri figli, è condensato tutto il nucleo della riflessione che quest'ultima fa (o non fa) su se stessa, del senso che essa dà (o non dà) alla propria storia nella parte più profonda della sua identità e del suo sistema di valori. In breve: del suo «teleologismo storico».

In pratica, nella propria rappresentazione dell'infanzia, ogni società condensa e racchiude la parte più profonda del rapporto che essa vive (o non vive), che accoglie (o nega), di cui è intrinsecamente cosciente (o che mistifica) con se stessa. Perché, messa in questi termini, anche una non-risposta costituisce di fatto una risposta, e spesso la peggiore se non è cosciente in tutti i suoi risvolti e nelle sue conseguenze.

Ecco che allora la rappresentazione dell'infanzia nella mente dei vari artefici del processo educativo si riempie di contenuti culturali, ideologici, politici, gestionali, sindacali, personali e altro ancora, allontanandosi sempre di più dalle reali esigenze dell'infanzia stessa. Tutti parlano e si danno da fare in nome del «bene dell'infanzia», in realtà tutti stanno semplicemente mettendo in scena una rappresentazione di se stessi e dei propri problemi a livello ideologico, politico e professionale che con gli interessi veri dell'infanzia hanno spesso ben poco da spartire.

Non a caso le più belle storie scritte per i bambini e la miglior letteratura che la società ha prodotto per l'infanzia non è quella scientifica o quella frutto del potere dominante anche a livello pedagogico. Le persone più «vicine» ai bambini (vicine al loro cuore) non sono mai stati gli scienziati, i pedagogisti, gli psicologi, i politici o gli amministratori, ma gli artisti, i poeti, gli attori e chi è capace di raccontare le storie e di «giocare» i giochi semplici, ma eterni e universali, di tutti i bambini mettendosi — appunto — in gioco con loro.

Le persone più vicine ai bambini non sono quelle che hanno inventato tanti giochi intelligenti (naturalmente intelligenti secondo il proprio punto di vista e la propria rappresentazione di infanzia). Da sempre, quando la cultura si è sentita particolarmente vicina al mondo infantile, non ha utilizzato la via scientifica e razionale per raccontarlo, ma quella delle metafore, della poesia e dell'arte di rac-

contare e di giocare. E di «essere» concretamente e fisicamente vicina al mondo infantile giocando «con» i bambini, non mettendo in gioco, in loro nome, i propri problemi, le proprie insofferenze o le proprie inconfessate paure.

Ecco perché la società moderna è prigioniera di tutte queste contraddizioni nella sua rappresentazione dell'infanzia: perché sono le contraddizioni derivate delle «passioni tristi» nelle quali lei vive attualmente, staccata dai fondamentali valori che non sa più individuare dentro di sé e che sta disperatamente cercando in surrogati vuoti come l'efficienza, la produttività, il successo, la visibilità a tutti i costi, le competenze commercializzabili e acquistabili magari on line. Ma tutto ciò non fa che rinfacciarle in modo speculare l'inconsistenza e la mancanza di valori che essa vive e che la opprimono.

E così tenta di proporre ai propri figli tante cose, tante competenze da acquisire, pensando di mascherare così le proprie debolezze, le proprie fragilità e le proprie vacuità visibili nella sua difficoltà a «essere» veramente vicina all'infanzia. Perché la vera vicinanza ai bambini da parte degli adulti non consiste in tante spiegazioni scientifiche o tante cose da fare o da dare, ma semplicemente nel saper vivere, rispecchiare, legittimare e rinforzare le emozioni che i bambini ricavano dai loro giochi semplici ed eterni, attraverso le «proprie» emozioni di adulti da condividere con loro.

Secondo Recalcati «nel caso degli insegnanti non si tratta più di perseguire l'ideale dell'insegnante padrone che sa dire l'ultima parola sul senso della vita, ma quello dell'insegnante testimone che sa aprire mondi attraverso la potenza erotica della parola e del sapere che essa sa vivificare» (2014, p. 35).

Insomma: applicando tutto ciò al mondo infantile e al gioco che ne è alla base, possiamo dire che ogni processo di apprendimento autentico nell'infanzia parte da una motivazione, un piacere, un'emozione da vivere e condividere. In principio era l'Eros, ci ricordano e continuamente ci rimandano i bambini. In principio il gioco serve per creare, vivere e condividere delle emozioni forti e piacevoli (le passioni «gioiose») le quali, nella loro condivisione, fondano il vero Io esistente e il vero Io competente.

Ma proprio in questo risiede il vero problema da parte degli adulti della società attuale: nella difficoltà a vivere le proprie emozioni in modo coerente ed efficace. Perché, è risaputo, un'emozione non si «spiega», semplicemente si sperimenta e si condivide. E i bambini lo fanno molto bene; da sempre agli adulti importanti per loro hanno chiesto con insistenza semplicemente questo: «Mamma (maestra), guardami!».

Per giunta tale problema vissuto dalla società attuale — e visibile, come si è detto, nel modo in cui essa si rappresenta l'infanzia — rischia di essere avallato anche dal potere scientifico e accademico dove la tendenza cognitivista e funzio-

nalista in voga conferma e giustifica facilmente questa propensione. Che l'infanzia sia il periodo più fecondo e indicato per gli apprendimenti è certo una verità scientifica indiscussa e non confutabile. Da che mondo è mondo lo si è sempre saputo, per certi versi è il fondamento stesso del concetto di pedagogia, cioè è una consapevolezza emersa da quando il mondo degli adulti si è interessato ai processi di crescita dei bambini, quindi da quando è nata la società civile.

La nostra non vuole essere un'entrata a gamba tesa nel dibattito scientifico a proposito di quali o di quante competenze il bambino debba o non debba avere, ma una precisazione epistemologica su tale argomento: cioè una riflessione non tanto o non solo su cosa il mondo scientifico e accademico che si occupa di educazione sappia dell'infanzia, ma cosa si faccia e come si usi il proprio sapere nei suoi confronti. In pratica si vuole indagare, ancora una volta, sulla rappresentazione dell'infanzia da parte del mondo scientifico e istituzionale che di essa si occupa.

In questo senso vogliamo denunciare che a nostro avviso la propensione attuale della società verso la precocità, l'insistenza sul desiderio che i bambini *possiedano tante competenze*, piuttosto che *viversi come competenti* (preciseremo in seguito tale distinzione), al suo interno nasconde e maschera dei subdoli e rischiosi risvolti educativi per i bambini. Perché, ancora una volta, rivelano la pericolosa distanza tra la rappresentazione dell'infanzia da parte degli adulti che si occupano di essa, e quella che i bambini si aspettano dalle persone a loro più vicine e quindi per loro più importanti.

### L'infanzia vista dagli insegnanti

La prova di tutto ciò, come si diceva, deriva dalla constatazione dell'altra parte della medaglia: cioè come è vissuto tutto questo processo da parte delle figure professionali preposte all'educazione e alla formazione dei bambini del terzo millennio: gli insegnanti e gli educatori. Mai come in questo periodo essi lamentano un disagio educativo così forte, pur in presenza di bambini senza dubbio più competenti, intelligenti e sani rispetto a qualche generazione fa.

Da dove deriva tale disagio? Che bambini vedono i protagonisti dell'educazione e della formazione? Qual è la loro visione dei bambini che quotidianamente frequentano le loro aule o le loro sezioni? Come conciliare le loro rappresentazioni con quelle dei genitori e dei loro responsabili istituzionali, amministrativi o politici quando sembrano procedere in direzioni così distanti e a volte contrapposte? E il bambino reale, dov'è in questo gioco di proiezioni?

In questi tempi le figure professionali addette all'educazione dell'infanzia lamentano, tra le difficoltà educative più importanti che presentano i bambini

del terzo millennio, delle fragilità emotivo-relazionali con ripercussioni comportamentali che rendono effettivamente difficile il loro compito educativo e formativo.

Ci riferiamo a tutti quei bambini spesso mal definiti, mal diagnosticati o spesso non segnalati, che si pongono ai limiti e spesso oltrepassano ogni regola di convivenza sociale: sono bambini spesso intelligenti e dotati, ma che pongono problemi di comportamento. Sono variamente definiti, spesso confondendo termini diagnostici con semplici aggettivi descrittivi: ipercinetici, impulsivi, inibiti, aggressivi, regressivi, provocatori, eccetera. (Nicolodi, 2015, p. 31)

Questa contraddizione evidentemente si basa su concetti di competenza di ordine diverso nel processo di crescita del bambino. Un conto è avere delle competenze che si basano su esperienze e occasioni specifiche di apprendimento, quali sono appunto rappresentate dall'insegnamento delle lingue straniere, o dei processi tecnologici su cui si insiste tanto ai giorni nostri. Altra cosa è essere e viverci competenti, il che riguarda una capacità interna sotto forma di forza e consistenza dell'Io, su cui le varie competenze dovrebbero innestarsi. In altre parole, un conto è sapere tante cose (alimentare le competenze), un altro conto sono la fiducia e stima di sé come forza e consistenza interna dell'Io (alimentare il Sé competente) che rendono tali saperi produttivi e li costituiscono come autentica risorsa dell'Io.

Ora è su tale distinzione che i bambini del terzo millennio sembrano vivere la vistosa contraddizione che si denunciava in precedenza. Da una parte sono indubbiamente molto più competenti e fanno molte più cose rispetto ai bambini di qualche generazione fa, d'altra parte appaiono molto più fragili, più delicati, quasi con un «sistema immunitario» psichico e relazionale molto più precario, per cui sono più spesso in crisi a livello interno se confrontati con i coetanei delle generazioni precedenti.

Già a tre anni o prima il bambino dei giorni nostri è spesso padrone del telecomando, ci sono bambini che ancora all'età della scuola primaria (e non solo in prima) fanno colazione col biberon ma col tablet o il computer davanti, ci sono sempre più bambini che all'età della scuola primaria (e non solo delle prime classi) ancora non riescono a dormire nel proprio letto e «scappano» nel lettone dei genitori. Bambini sempre più competenti nelle cose, ma che non sopportano la minima frustrazione sia nei rapporti con i coetanei che nelle relazioni familiari. Bambini che fanno tanto e su tutto, ma sono ancora incapaci di vestirsi da soli o di dimostrare un altrettanto grado di autonomia nelle proprie cose o nella gestione dei propri vissuti interni.

Molti genitori lo possono facilmente constatare nel semplice atto di aiutare i propri figli a fare i compiti. Il problema principale ai giorni nostri non è che i

bambini non sanno come fare i compiti: non è mai stato difficile per un adulto aiutare un bambino perché non sa fare una certa cosa. In questo caso a livello relazionale sarebbe riconosciuto e legittimato il ruolo dell'adulto, e di conseguenza sarebbe molto gratificante per quest'ultimo aiutare il bambino, così come per il bambino ricevere l'aiuto.

Il problema diventa invece pesante da un punto di vista relazionale quando il bambino sarebbe teoricamente capace di fare i compiti (anche perché gli insegnanti dovrebbero dare i compiti adatti alle competenze dei bambini), ma utilizza i compiti per «obbligare» l'adulto a essere al suo servizio. In pratica il bambino si serve dei compiti per esercitare un'autentica «tirannia» nei confronti dell'adulto a livello relazionale, il quale, ovviamente, non può in questo modo vivere il proprio ruolo in modo positivo. Quando un legame diventa una catena vuol dire che qualcosa d'importante si è incrinato nel rapporto relazionale tra le persone coinvolte. In questo caso l'adulto si sente in trappola perché vive la pesantezza del meccanismo relazionale nel quale è costretto dal bambino. Lui avrebbe le competenze per fare, ma in nome della carenza sulla competenza principale dell'Io a viverci da solo come separato e distinto (problema sul «Sé competente») obbliga l'adulto a essere accanto a lui e ne condiziona la presenza costante a livello fisico.

Attraverso il compito genitori e bambini si stanno giocando una partita relazionale ben più importante: l'autonomia come capacità interna di viverci distanti e distinti ma connessi a livello emotivo. Qui il «fare da solo» è vissuto dal bambino come un abbandono e lui, anche se in teoria saprebbe fare da solo perché ne avrebbe le competenze tecniche, costringe l'adulto ad assisterlo in nome di una difficoltà di ordine psicologico-relazionale non sufficientemente matura. In pratica attraverso il suo sintomo il bambino dice all'adulto: «Ma se io faccio da solo tu ci sei ancora per me? In definitiva diventare grandi è una grande conquista o un colossale imbroglio?».

Sintomi analoghi sono espressi a scuola. In effetti le difficoltà che gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria denunciano con più frequenza sono (Nicolodi, 2008; 2011) i seguenti.

- Difficoltà a condividere l'adulto con il gruppo e sintomi coatti di richiamare l'attenzione sempre su di sé. Il che vuol dire che quando il bambino vede che l'adulto si occupa degli altri e lui si trova «con-fuso» nel gruppo (con-fuso come contrario di identificato, non confuso come contrario di ordinato), vive nel suo mondo interno uno stato di abbandono (fragilità del Sé competente) ed è costretto dalla relativa crisi di angoscia al sintomo coatto di richiamare l'attenzione su di sé. Ma per essere sempre visibile ed emergere a ogni costo, se il Sé competente vive la situazione di sentirsi con-fuso nel gruppo come abbandono, il bambino ha a disposizione solo tre strade: o fare il «genio», o il

«pagliaccio» o il «delinquente». Siccome non tutti hanno la possibilità di fare i geni, i sintomi più comuni sono quelli di richiamare l'attenzione coatta dell'adulto su di sé con comportamenti che vanno a colpire esattamente le regole dello stare insieme (fare i pagliacci o infrangere le regole della convivenza sociale o relazionale). Però la richiesta di attenzione coatta ottiene come risposta non un'attenzione positiva, ma un richiamo o rimprovero perché l'insegnante che si vede «rubare» l'attenzione non la può «offrire» nel modo positivo come era nella richiesta sintomatica del bambino. E un'attenzione data come rimprovero non fa che incidere ancora di più in modo negativo sulla fragilità del Sé competente che era alla base del sintomo di richiesta di attenzione. Ecco il corto circuito relazionale e comunicativo alla base del sintomo più comune denunciato dagli insegnanti nel gruppo classe, frutto della fragilità relazionale ed emotiva dei bambini di oggi, prodotto da una fragilità del Sé competente pur in presenza di molte competenze.

- Perdita dell'attenzione e della concentrazione se l'adulto si allontana dal singolo o si occupa degli altri bambini. Evidentemente tale difficoltà di attenzione non ha nulla a che vedere con la sindrome clinica dell'ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) che ha un'origine neuropsicologica e non relazionale come quella di cui stiamo parlando ora. La difficoltà di attenzione e concentrazione che qui si denuncia deriva, ancora una volta, dalla perdita di collegamento della relazione del bambino con l'adulto di riferimento quando quest'ultimo è distante o impegnato su un altro fronte. Il problema è sempre analogo al caso precedente, solo che in questo caso prende la forma di difficoltà emotiva di tipo implosivo invece che di tipo esplosivo, come era nel caso dell'attenzione coatta. In pratica la vera salute e la vera competenza del Sé competente dovrebbe consentire al bambino di sentirsi e mantenere il collegamento con l'adulto di riferimento anche quando egli è distante fisicamente da lui, e quando è distinto perché non in collegamento diretto con lui (l'insegnante si occupa degli altri bambini): si tratta di un vissuto interno di collegamento del bambino con l'adulto di riferimento con la modalità «wirless» (distinto, distante ma connesso).

La fragilità del Sé competente fa invece vivere al bambino uno stato di abbandono quando l'insegnante si occupa degli altri bambini del gruppo, con conseguente crisi di angoscia che è alla base dei sintomi che gli educatori denunciano. Tali sintomi possono avere due forme opposte: una prevalentemente maschile comporta che il bambino che perde il collegamento interno con l'adulto si muova, parli, disturbi, stuzzichi i compagni. L'altra, prevalentemente femminile, comporta che la bambina non disturbi, ma la perdita di collegamento interno con l'adulto determini uno scollamento energetico con la propria mente e lei si «perda nei suoi pensieri». In realtà è solo persa in un vuoto pericoloso, perché se le viene chiesto

a cosa stia pensando non è in grado di rispondere, dato che non è occupata con pensieri diversi bensì in un vuoto di pensiero.

- Difficoltà a separarsi dai familiari e a entrare nel mondo della scuola. Tale disagio si manifesta con crisi di pianto e di angoscia che si possono prolungare fino ai primi tempi della scuola primaria. Sono situazioni che possono prendere forme diverse, ma tutti gli insegnanti ed educatori della prima infanzia conoscono questa criticità sempre più evidente e frequente. Spesso essa è accompagnata da disagio evidente nel vissuto degli stessi genitori, dato che il processo di separazione si fa sempre in due, e sovente è difficile individuare quali sono le cause o quali gli effetti di tale fenomeno.
- Crisi emotiva di fronte ai «no» nei rapporti con i compagni o nel saper perdere nei giochi. Ogni minima frustrazione rischia di essere vissuta da alcuni bambini come un autentico attentato all'Io, che dimostra in tal modo tutta la sua fragilità interna pur in presenza e in possesso di indubbie competenze strumentali o cognitive.
- Paura di perdere il legame relazionale con la figura dell'adulto durante le consegne didattiche. È il sintomo condensato nel classico «Non sono capace», che denunciamo quando deriva dal vissuto di non essere capace (fragilità del Sé competente) e non da reale difficoltà di natura strumentale (carenza sulle competenze). È la traduzione scolastica dell'analogo problema visto in precedenza nella difficoltà di fare i compiti a casa perché, anche in questo caso, gli insegnanti sono in difficoltà di fronte all'ambiguità del messaggio del bambino. L'adulto non è in difficoltà quando deve aiutare un bambino che chiede aiuto perché non è capace di fare una cosa, ma è in difficoltà quando sa che il bambino sarebbe capace, ma chiede aiuto non sul compito, quanto sulla relazione vissuta come assente o in ogni caso carente. Perché, anche in questo caso, il vero messaggio del bambino è: «Ma se io faccio da solo, se divento grande tu ci sei ancora per me? Il legame con te sussiste ancora se tu non devi occuparti di me attraverso le cose da fare?». Ancora una volta si tratta di un messaggio relativo alla fragilità del Sé competente, non relativo a oggettiva mancanza di competenze. Sono gli esempi più evidenti del fatto che si fa affidamento su due livelli di competenza molto diversi: una cosa sono le capacità che si hanno, altra cosa è il vissuto emotivo interno. Il vero processo di autonomia si costruisce integrando bene questi due livelli. La vera autonomia infatti non è definibile unicamente nel fatto di avere le competenze, ma anche e soprattutto nel sentirsi competenti nella relazione: è sapersi vivere in relazione e connessi con l'altro anche se si sperimenta la situazione di essere distinti e distanti praticamente attraverso le cose da fare.

«L'autonomia è vera, cioè è responsabile, quando è interiorizzato un legame solido con l'adulto di riferimento; in altre parole autonomia non vuol dire "fare



senza l'adulto" ma fare sentendo l'adulto dentro di sé a dare sicurezza» (Carpi, 2017, p. 35).

In pratica è la distinzione tra autonomia e autarchia: la sostanza della differenza non è «cosa» si fa, ma «come» lo si fa, cioè il livello relazionale riferito all'altro importante per sé. Per un bambino la vera autonomia non è fare senza l'adulto (cosa che potrebbe anche essere vissuta come un abbandono), ma consiste nel fare da solo sotto gli occhi di un adulto, dentro il pensiero di un adulto, vicino al cuore di un adulto. Ma per sentirsi sotto gli occhi di un adulto, dentro la sua mente e vicino al suo cuore per un bambino con un buon Sé competente non è strettamente necessario una costante e coatta presenza fisica, bensì una maturità emotiva che possa riempire l'eventuale distanza fisica come presenza psichica. Per fare ciò, evidentemente, tale bambino dovrebbe avere avuto un adulto capace di offrire uno sguardo di presenza vera, una mente al cui interno sentire la libertà e il piacere di muoversi da solo, un cuore in grado di sintonizzarsi sui vissuti interni del bambino e rispecchiare in modo appropriato i vissuti propri di adulto.

Tale stato, come vedremo, è esattamente il terreno specifico della pedagogia della psicomotricità che si prefigge di costruire il Sé competente, non della pedagogia della scuola che spesso si accontenta di dare competenze. Approfondiremo nel capitolo secondo tale argomento.

La contraddizione che denunciavamo tra le difficoltà che riscontrano gli addetti al processo di educazione e di formazione dei bambini del terzo millennio e le aspettative dei genitori e delle istituzioni educative nelle loro offerte formative evidenziano la vistosa dicotomia tra questi due diversi livelli di competenza che i bambini del nostro tempo dimostrano di avere. Ed evidenziano in modo altrettanto chiaro quanto sia diversa la rappresentazione dell'infanzia presente nella mente degli adulti rispetto a quanto vivono realmente i bambini oggi.

Varie cause di tipo sociologico, familiare, politico e istituzionale rendono ragione di tale fenomeno, cause che evidentemente sono ben conosciute e che ora non analizziamo perché esulano dalle nostre intenzioni attuali. Ma si legge chiaro in filigrana che la causa principale è evidentemente la fragilità emotiva e relazionale degli adulti di fronte all'infanzia. I bambini, si sa, per fare bene i bambini hanno sempre avuto bisogno di avere accanto a loro degli adulti capaci di fare gli adulti. Ora, in questo tempo, è proprio l'adulto a essere in crisi su alcuni suoi valori essenziali, e tenta di ovviare a tale crisi con il «dare tanto» ai bambini. Così rischia però di dare tutto eccetto l'essenziale, visto che certe cose evidentemente non possono essere date come valore commerciabile, perché fanno parte di un altro ordine di valori.

Comunque è fuori dubbio che il bambino che gli insegnanti vedono varcare la soglia delle loro aule o delle loro sezioni ai giorni nostri è sicuramente diverso

dal bambino che la varcava qualche generazione fa. E la caratteristica principale è proprio costituita dal fatto che si tratta di bambini indubbiamente più dotati e competenti di quelli di una volta, ma parallelamente molto più fragili e insicuri sul Sé competente.

Vari dati confermano tali impressioni:

- alla scuola dell'infanzia il 75-80% dei problemi che gli insegnanti riscontrano nei bambini riguarda il campo dell'autonomia e della regolazione emotiva, e solo un 15% circa consiste in un ritardo motorio, linguistico o in problematiche diagnosticabili come effettivi problemi di sviluppo (problemi su carenza di competenze). Il rimanente 5-10% riguarda questioni di ordine sociale (Nicolodi, 2008);
- alla scuola primaria più del 50% dei problemi che il corpo docente lamenta nei bambini è di ordine emotivo nelle due modalità espresse dell'implosione emotiva o dell'esplosione emotiva. Anche se molte scuole insistono tanto sui problemi di apprendimento (DSA) essi coprono solo il 40-45% delle difficoltà che i bambini presentano alla scuola primaria. Anche qui un 5-10% circa è rappresentato poi da problematiche di ordine sociale o di ordine clinico, secondo le diagnosi emesse in base alla legge 104 (Nicolodi, 2011).

È ben evidente che tale distinzione fra difficoltà di apprendimento ed emotive può anche essere fittizia, dal momento che i problemi strumentali (DSA) — se non sono individuati in modo molto precoce — possono causare problematiche emotive e relazionali. Come è vero anche il contrario: delle criticità di ordine relazionale ed emotivo alla lunga possono comportare delle carenze sul piano strumentale e cognitivo. In ogni caso è innegabile che i due ordini di problemi richiedono al mondo della scuola competenze diverse e specifiche per essere accolti nel migliore dei modi. Sono soprattutto le difficoltà di natura emotiva e relazionale che creano i maggiori disagi nel corpo docente, come in seguito specificheremo, perché sono queste che generano il «disagio educativo» (il disagio degli adulti di fronte a un bambino a disagio).

Ora risulta evidente che le problematiche che gli insegnanti lamentano «dentro» la scuola sono ben diverse da quelle che gli altri adulti che sono intorno al bambino ma «fuori» dalla scuola (famiglia e istituzioni educative nel loro aspetto gestionale, amministrativo e politico) si figurano. Siamo in presenza di due rappresentazioni dell'infanzia diverse.

Ora, come approfondiremo nel secondo capitolo, le competenze di ordine psicologico-relazionale (difficoltà sul Sé competente) non si costruiscono sul modello dello sviluppo cognitivo o funzionale attraverso le competenze che possono essere date (insegnamento), ma dipendono da una particolare «vicinanza» di

ordine emotivo tra l'adulto e il bambino come è specifico della pedagogia della psicomotricità. Ed è una carenza su tale vicinanza che i sintomi di disagio dei bambini attuali sembrano denunciare.

Il discorso sulla prevenzione del disagio infantile sul tema dell'autonomia e della regolazione emotiva ci porta a considerare come essenziale l'analisi del tipo di «presenza» o di «vicinanza» da parte dell'adulto nei confronti del bambino, perché la chiave di comprensione del processo non è tanto che cosa l'adulto dice o fa, quanto piuttosto come lui «è» nei confronti del bambino in termini di consistenza della sua presenza. (Nicolodi, 2008, p. 212)

Una presenza, è necessario precisare, che non prende il connotato temporale o spaziale di effettiva presenza fisica, cioè di quanto tempo l'adulto passa materialmente col bambino, ma quello ben più importante della vicinanza psicologica ed emotiva. Ed è su questo aspetto che gli adulti sembrano particolarmente in difficoltà nei confronti dei bambini moderni. Sono adulti che danno «molto» su tante cose esterne, ma a volte poco sull'essenziale: la vicinanza emotiva. I bambini sono spesso iperprotetti, ma proprio per questo crescono con una buccia psichica molto fragile e sottile: basta la minima frustrazione per metterli in difficoltà. Nei rapporti con i compagni devono sempre vincere o comandare, nel rapporto con il gruppo dei pari di fronte all'insegnante devono sempre essere al centro dell'attenzione, hanno difficoltà a condividere l'adulto con i compagni perché vivono la condivisione come un attacco all'Io con tutti i sintomi che gli insegnanti conoscono bene e che abbiamo appena elencato.

## Scuola e genitori

La citata diversità di rappresentazione dell'infanzia tra genitori e professionisti addetti all'educazione tipica del nostro tempo porta spesso a un'altra importante conseguenza: l'apertura di un autentico fronte conflittuale tra scuola e genitori. Al giorno d'oggi sembra che gli insegnanti non debbano solo fronteggiare le difficoltà che presentano i bambini tramite i comportamenti problematici descritti in precedenza, ma anche una vera e propria delegittimazione o in ogni caso una pericolosa ingerenza educativa da parte dei genitori. È chiaramente finita l'epoca della solidarietà educativa tra famiglia e scuola, dove il bambino che subiva un rimprovero o un castigo a scuola ne subiva un altro in famiglia. Ora ogni rimprovero o considerazione negativa da parte degli insegnanti nei confronti del bambino a scuola crea di frequente un'autentica ferita narcisistica genitoriale di fronte alla quale i genitori si difendono spesso con negazioni, fughe o veri e

propri attacchi nei confronti della scuola. Tale ferita narcisistica, naturalmente, è accentuata dalla particolare fragilità emotiva e relazionale dei genitori moderni di cui abbiamo appena parlato.

Ovviamente gli atteggiamenti di negazione, fuga o attacco da parte dei genitori creano in modo simmetrico una ferita narcisistica professionale negli insegnanti, i quali spesso si difendono attaccando a loro volta le famiglie. A rimetterci sarà sempre il bambino in nome del quale lo scontro era apparentemente nato, perché in realtà i contendenti stanno confrontandosi sulla propria rappresentazione di bambino, quindi sui *propri* problemi, non sul bambino reale e i suoi problemi.

Il fenomeno più evidente di tutto ciò sono i gruppi WhatsApp dei genitori di una classe o di una sezione: i genitori pensano, ingenuamente, di occuparsi dei propri figli attraverso questo strumento e di manifestare così il loro amore e la loro dedizione nei loro confronti. In realtà non fanno che proiettare attraverso questo canale comunicativo, senza la dovuta consapevolezza, tutte le proprie vacuità interne in pettegolezzi inconsistenti o vere e proprie ingerenze educative, con conseguenze pericolose. Bisognerebbe corredare questo uso di WhatsApp con la nota «nuoce gravemente alla salute (psichica e relazionale)» come si fa con le sigarette, perché non si sta parlando in realtà dei bambini reali e delle loro esigenze, ma solo dei propri vissuti e delle proprie rappresentazioni nei loro confronti. In questo contesto il conflitto diventa inevitabile.

Certo è pur vero che uno dei compiti principali della funzione genitoriale è la difesa dei propri figli, e le cronache in questo periodo ci ricordano come purtroppo la loro opera di sorveglianza e difesa sia pienamente legittima e necessaria quando anche le istituzioni educative, o alcune figure professionali al loro interno, esplicassero la loro professionalità in modo non conforme al normale sentire pedagogico, o francamente entrando nel campo del diritto penale (alludiamo alle violenze fisiche o psicologiche nei confronti dei bambini). Ma in questo momento ci preme sottolineare come, anche prescindendo dal giudizio su chi abbia ragione o torto nella situazione specifica, in ogni caso l'apertura di un conflitto tra insegnanti e genitori sul tema educativo comporta il risultato sicuro di una delegittimazione agli occhi del bambino dell'autorità della scuola e dell'autorevolezza dell'insegnante, oppure dell'autorità e autorevolezza dei genitori. Il che è il peggior risultato possibile che si possa ottenere in campo educativo. Chiunque abbia ragione, in termini razionali o giuridici, si è sicuri che l'unico sconfitto di tale situazione sarà il bambino, privato dei necessari punti di riferimento chiari e costanti negli adulti per lui più significativi.

In educazione, è stato detto, il bambino è liquido e, come ogni liquido, sta bene se il contenitore dove è inserito lo contiene bene. Se il contenitore ha dei buchi, serve poco prendersela con il liquido che sarebbe così impertinente da approfittare

di tutti i buchi per uscire; serve poco prendersela con il liquido e raccomandargli di essere così gentile da non uscire, malgrado i buchi. Inoltre, per un liquido, il fatto di sentirsi ben contenuto non implica un giudizio estetico, morale o scientifico sulla forma del contenitore. Per un liquido non ha nessuna importanza se la bottiglia è lunga, larga, di un colore particolare, o di quanto l'etichetta sia esteticamente o commercialmente pregiata. Basta che il contenitore tenga bene.

In modo analogo per un bambino ha poca importanza se la scuola dell'infanzia che frequenta è di stile steineriano, montessoriano, cattolico, rigorosamente laico o segue un'altra ideologia educativa. In ogni caso la scritta che porta il nome e la scelta ideologica della scuola è posta «fuori» della porta. Appartiene alla rappresentazione ideologica che hanno gli adulti dell'infanzia, interessa poco il bambino. Un bambino sta bene quando si vive all'interno di una regia istituzionale ben programmata e coerente, e quando si sente ben contenuto all'interno di una regia educativa ben chiara e condivisa.

Si noti che gli adulti usano spesso proprio queste espressioni e queste metafore nei confronti dei bambini. Si dice: sono così perfidi che studiano e stanno attenti a scoprire tutti i punti deboli degli adulti per metterli alla prova, e approfittano di tutti i momenti opportuni per fare le loro marachelle contro i poveri adulti. Così come l'acqua sarebbe così perversa e cattiva da essere sempre attenta ad approfittare di tutti i buchi del contenitore per uscire...

Ora la solidarietà educativa tra genitori e mondo della scuola dovrebbe garantire un contenitore ben saldo e sicuro. Se ci sono contrasti o difficoltà di vedute sono i due attori che dovrebbero parlarsi per garantire la tenuta del contenitore, come in modo analogo all'interno della famiglia i due genitori dovrebbero assicurare una regia educativa unica e coerente pur nella diversità dei vari ruoli. Questa elementare regola educativa viene spesso infranta dalla difficoltà, da parte degli adulti, di sopportare ogni minima frustrazione di fronte all'immagine del loro «figlio perfetto» messa in discussione dagli insegnanti. Difficoltà che affonda le sue radici nella fragilità del loro Sé competente.

Oppure, al contrario, a causa degli stessi motivi, il comportamento degli insegnanti nei confronti dei genitori diventa spesso squalificante, con atteggiamenti a volte superficiali e quasi sempre giudicanti, il più delle volte con pettegolezzi non degni e non consoni di una professionalità di adulti. Tali atteggiamenti, sia nei genitori che negli stessi insegnanti, sono in sintonia con la superficialità e vacuità a livello personale di cui si parlava prima, e il rischio inevitabile è un atteggiamento simmetrico degli uni nei confronti degli altri con inevitabile delegittimazione reciproca del loro ruolo educativo.

Risulterà evidente che in caso di conflitto è fuori luogo ogni discussione a proposito di chi materialmente abbia ragione o torto secondo altri canoni di

giudizio. L'unico risultato sicuro è il fallimento del patto educativo, e quindi una sconfitta di entrambi, ma soprattutto una seria sconfitta del bambino in nome del quale si era apparentemente sviluppato il conflitto. Sappiamo infatti che in campo educativo non può esistere un vincitore o un vinto come succede in molti altri campi della vita: in campo educativo o ci sono due vincitori o ci saranno sempre due sconfitti.

È perfino capitato che una famiglia minacciasse di denunciare per violazione della privacy un'insegnante della scuola primaria perché aveva rimproverato un bambino che non aveva studiato e non sapeva rispondere a un'interrogazione. In nome della privacy, secondo questi genitori (due avvocati), sarebbe interdotta perfino una delle prerogative specifiche della professionalità dell'insegnante: la verifica del livello di apprendimento attraverso l'interrogazione a scuola. Questo, naturalmente, secondo la rappresentazione dell'infanzia di alcuni genitori quando essa è in contrasto con quella degli insegnanti.

Così come è capitato di sentire di una mamma che ha morso al braccio un'educatrice del nido perché la propria figlia era stata morsa da un compagno nel corso della giornata al nido. Verrebbe da pensare che quando gli adulti si comportano da bambini sanno essere ridicoli e squallidi...

In conclusione: sembra che la scuola del terzo millennio sia attraversata da tutte queste faglie a volte difficili e a volte addirittura dirimpenti, che però fanno capo alle varie rappresentazioni di infanzia nella mente dei diversi protagonisti sulla scena del patto educativo: istituzioni, insegnanti e genitori. Rappresentazioni che evidentemente derivano dal loro vissuto di adulti. Ovviamente tutti parlano in nome dell'infanzia, ma in questo loro confronto spesso la vera infanzia è assente. I bambini reali, verrebbe da dire, proprio perché assenti, diventano le vere vittime di tali dibattiti e contrasti.

In effetti quando si sente parlare di scuola, soprattutto di scuola della prima infanzia, il tema ufficiale ovviamente riguarda sempre il «bene dei bambini». In realtà i veri argomenti in campo sembrano essere spesso le posizioni o rappresentazioni ideologiche dei vari adulti che ruotano intorno al pianeta scuola: in primo luogo il peso delle istituzioni educative con il potere politico e ideologico di cui sono espressione (basti pensare alla dimensione delle scuole dell'infanzia private o alle cooperative che gestiscono i nidi), in secondo luogo il peso istituzionale, professionale e perfino sindacale di chi per lavoro si occupa dei bambini dentro la scuola (insegnanti o educatori dei nidi), infine il potere politico e ideologico dei genitori.

E i bambini? Quale sarebbe la loro posizione? Come vorrebbero che fossero gli adulti che si occupano di loro? Qual è la loro rappresentazione di un adulto importante per loro?

# La psicomotricità nei contesti educativi

## La psicomotricità e il disagio educativo

Nel corso del terzo millennio la diffusione crescente delle esperienze di psicomotricità nei contesti educativi — proprio per le caratteristiche epistemologiche, teoriche, metodologiche e della formazione corporea a valenza personale che la caratterizzano — si trova a incontrare in modo sempre più frequente il fenomeno che avevamo individuato come tratto principale delle istituzioni educative dell'infanzia dei nostri tempi, e degli insegnanti in particolare: il disagio educativo, cioè il disagio degli adulti di fronte al disagio dei bambini. A cui corrisponde, naturalmente, un disagio delle istituzioni educative stesse.

In effetti sempre più spesso in questi ultimi tempi la psicomotricità è accettata, invocata o sollecitata dal mondo della scuola non sempre e non solo come genuina offerta al piacere e al valore del gioco quale elemento base della crescita infantile, ma piuttosto come aiuto specifico di fronte alle difficoltà al cospetto dei sintomi di disagio dei bambini, dai quali l'istituzione si sente sempre più pervasa e nei confronti dei quali vorrebbe impostare un'azione di risposta coerente ed efficace.

Però, l'incontro della psicomotricità con il fenomeno del disagio educativo (e non solo nei confronti del disagio infantile) pone per certi versi la questione in termini diversi, e la situazione nuova e inedita di fronte alla quale essa si trova deve prestarsi a una riflessione di tipo teorico e pratico-metodologico ben più vasta e complessa, perché risulta evidente che in questi casi s'impone un'analisi della domanda più puntuale e dettagliata.

In effetti, finché il punto di riferimento della psicomotricità era il bambino o il gruppo di bambini nei loro processi evolutivi e, eventualmente, i loro genitori, essa aveva sviluppato una propria metodologia tecnica caratterizzata dal senso del

setting psicomotorio e dalle competenze teoriche e tecniche che la contraddistinguono e la specificano, e che abbiamo illustrato nel capitolo precedente. Questo era almeno l'impianto fondante della psicomotricità nel suo versante educativo quando è nata e si è sviluppata in Italia negli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso.

Ora però l'incontro della psicomotricità con il mondo scolastico e il suo disagio educativo comporta che il progetto psicomotorio si concretizzi praticamente attraverso l'allestimento di un setting psicomotorio all'interno dei contesti educativi e non più nel suo setting specifico: ciò cambia i termini della questione, perché ora il punto di riferimento non è più solo il bambino o il gruppo di bambini e i loro processi evolutivi, ed eventualmente i genitori, ma diventa necessario che i punti di riferimento si amplino fino a includere anche l'istituzione educativa che ospita il setting e gli insegnanti stessi nella loro dimensione professionale. In un certo qual modo è come se ora il setting psicomotorio si ampliasse fino a includere in esso, in senso metaforico, anche la struttura educativa a livello istituzionale e gli insegnanti o gli educatori a livello professionale e personale.

In pratica nella mente e tra le mani dello psicomotricista, quando egli interviene in un setting allestito all'interno dei contesti educativi, non c'è più solo la triade professionista-bambini-genitori. Ma in modo ben più complesso si amplia la rete relazionale e diventa: professionista-bambini-genitori-istituzione educativa-insegnanti/educatori. Il che impone alla psicomotricità e allo stesso psicomotricista una riflessione teorica e tecnico-metodologica diversa e ben più articolata e complessa.

Può esserci di aiuto e di guida in questa riflessione l'analisi storica, teorica e metodologica di due iniziative del tutto autonome, ma contemporanee perché risalenti entrambe, al momento della loro nascita, al primo decennio del terzo millennio. Si tratta di iniziative analoghe e con finalità simili e, in modo casuale, anche con denominazioni molto somiglianti, ma che hanno sviluppato il tema dell'incontro della psicomotricità con il mondo delle istituzioni scolastiche in modo diverso.

Si tratta del progetto AGIO sviluppatosi a Bologna nei primi anni del 2000, che è poi proseguito per tutti gli anni successivi ed è ancora ben attivo e operoso (Formenti, 2009), e il progetto adAgiò che ha avuto luogo a Trento negli anni 2003-2006 (Pollam, 2007), ma i cui effetti sono proseguiti poi negli anni successivi attraverso esperienze esportate in altri contesti territoriali.

### *Il progetto AGIO*

Il progetto AGIO (acronimo di Accoglienza, Gioco, Integrazione, Osservazione, ma con un significato intrinseco molto eloquente) nasce per iniziativa del



Comune di Bologna come «esigenza di un intervento massiccio di prevenzione e sostegno alle competenze genitoriali e di potenziamento di quelle professionali delle figure educative» all'interno di un «modello generale di riferimento cittadino nel quadro di un progetto complessivo per la prevenzione del disagio con il contributo e la diffusione dell'attività psicomotoria all'interno dei servizi educativi e scolastici» (Formenti, 2009, p. 219).

A partire dal 2003 e per tutti gli anni successivi, in collaborazione con la sezione regionale dell'Emilia Romagna di ANUPI (Associazione Unitaria Psicomotricisti e Terapisti della Neuro e Psicomotricità italiani) vengono finanziati e organizzati degli interventi di psicomotricità condotti da professionisti a favore dei bambini all'interno delle istituzioni educative del Comune di Bologna (nidi e scuole dell'infanzia in particolare). Negli anni successivi l'iniziativa si consolida sempre più fino a coinvolgere gran parte delle strutture educative delle scuole dell'infanzia comunali e statali, ragion per cui, data la sua complessità e portata, l'esperienza può senza dubbio essere ritenuta la più importante e significativa realizzata in Italia sul tema della collaborazione tra psicomotricisti e strutture educative infantili in tema di disagio scolastico.

Applicando un'analisi teorica e metodologica a tale iniziativa si deducono delle considerazioni importanti. Da un punto di vista generale l'obiettivo del progetto AGIO è stato quello di offrire ai bambini delle istituzioni educative del Comune di Bologna la possibilità di usufruire dell'esperienza di psicomotricità all'interno delle strutture scolastiche in base alle riconosciute e sperimentate capacità preventive della disciplina nei confronti delle prospettive evolutive dei bambini. Si trattava di ampliare e generalizzare in modo massiccio all'interno delle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna delle iniziative già in essere in alcune zone della città, sperimentate con successo negli anni precedenti.

Da un punto di vista metodologico è stato finanziato e organizzato su scala sempre più ampia l'intervento di psicomotricisti, quindi persone competenti ma esterne all'istituzione scolastica, per condurre un ciclo di psicomotricità con i bambini all'interno della scuola. Nel contesto di tale progetto sono stati previsti — perché svolgono un ruolo centrale per le prospettive e gli obiettivi dell'iniziativa — anche momenti dedicati agli incontri istituzionali con i responsabili pedagogici della scuola e con gli insegnanti o educatori da parte dello psicomotricista che attua l'intervento.

In questo caso, a livello teorico e metodologico, la psicomotricità può senza dubbio svolgere il suo abituale e riconosciuto intervento salutare preventivo nei confronti dei bambini, perché il setting psicomotorio è sempre quello, solo che ora esso è organizzato all'interno delle stesse istituzioni scolastiche. A livello pratico allora si amplia potenzialmente la rete degli attori coinvolti nel progetto:

cioè il rapporto non è più solo dello psicomotricista con i bambini all'interno del suo setting specifico, dato che ora sono coinvolti anche gli insegnanti e l'insieme dell'istituzione scolastica nella sua rete gestionale e pedagogica.

In effetti, il grosso impegno che è stato richiesto per una buona manutenzione del progetto AGIO nei suoi sviluppi successivi è stato esattamente quello di lavorare sul favorire un'apertura e un travaso culturale, teorico e metodologico del progetto psicomotorio verso le varie figure professionali e istituzionali coinvolte in esso.

- Verso gli psicomotricisti perché, agendo ora materialmente dentro l'istituzione scolastica, accettassero di buon grado di «aprire» il loro setting specifico agli insegnanti e alle esigenze istituzionali, in modo tale che esso fosse ben inserito nel contesto scolastico e non restasse un'esperienza temporanea e poco incisiva.
- Verso gli insegnanti, presentando loro gli aspetti essenziali dei principi teorici e metodologici della psicomotricità e gli obiettivi preventivi alla base del progetto, in modo tale che, assistendo come osservatori alle sedute di psicomotricità dei loro alunni, potessero partecipare loro stessi a un processo di ampliamento e approfondimento della loro formazione professionale. Proprio a tale scopo per loro sono stati previsti anche momenti di formazione tramite la sperimentazione della comunicazione corporea a valenza personale, per meglio favorire il loro incontro con la specifica pedagogia della psicomotricità.
- Infine, verso i responsabili pedagogici dell'istituzione educativa perché organizzassero l'inserimento della psicomotricità nelle loro strutture in modo integrato, e facessero sì che l'esperienza non restasse un'azione educativa poco inserita nel contesto scolastico.

In pratica tutto il lavoro che il progetto ha attivato nel tempo perché gli obiettivi che si prefiggeva fossero raggiunti è stato quello di favorire la connessione e l'inter-relazione tra i vari attori coinvolti, affinché l'esperienza di psicomotricità non rimanesse avulsa e staccata dal contesto istituzionale. In effetti i tempi dedicati dal progetto AGIO al lavoro sul contesto, come parte integrante e indispensabile dell'intento preventivo, sono di 13 ore su 40 per sezione, pari al 30% circa del monte ore, con un coinvolgimento diretto di insegnanti ed educatori.

Allargando il discorso a tanti progetti simili che sono nati in varie parti d'Italia con obiettivi e metodologie analoghe, è utile esplicitare alcune considerazioni di carattere teorico e metodologico che la psicomotricità deve elaborare nel suo incontro con le strutture educative attuali.

È evidente che quando l'intervento di prevenzione attraverso la psicomotricità è svolto dentro l'istituzione educativa da psicomotricisti, quindi da professionisti competenti ma in qualche modo esterni al mondo delle istituzioni educative, se è garantita l'efficacia tecnica e la prevenzione del disagio infantile, non sempre e

non in modo altrettanto sicuro e sollecito è garantita la formazione degli adulti dentro l'istituzione (prevenzione del disagio educativo). È evidente che attraverso questo tipo d'intervento non sempre è automaticamente assicurato il riverbero istituzionale e la crescita professionale degli stessi insegnanti o educatori coinvolti sugli obiettivi specifici che costituiscono la ragione dell'intervento psicomotorio stesso: molto dipende dal fatto che loro vogliano o possano essere coinvolti, e dal modo con il quale l'iniziativa è concretamente pensata, condotta e organizzata a livello istituzionale e professionale.

Logicamente tutta l'attenzione e lo sforzo organizzativo dovrebbero essere rivolti in questa direzione perché l'attività di psicomotricità non resti solo un'esperienza importante per i bambini, ma diventi anche una proficua occasione di approfondimento professionale completo anche per l'istituzione educativa. Se così non accadesse la psicomotricità rischierebbe di entrare in rotta di collisione con il problema stesso che il disagio educativo evidenzia.

In altre parole: offrendo un progetto di psicomotricità ai bambini della propria struttura, la scuola, proprio attraverso lo stesso generoso atto di offrire una proposta formativa così articolata, compie una scelta educativa importante e decisiva di cui deve essere esplicitata tutta la portata. Questo atto di generosità potrebbe infatti nascondere al proprio interno un subdolo pericolo se il progetto di psicomotricità fosse staccato dal contesto istituzionale generale: cioè potrebbe mascherare da una parte la dichiarazione del proprio parziale fallimento come istituzione scolastica di fronte al fenomeno del disagio infantile, e dall'altra il pericolo consisterebbe nell'atto di delega del processo preventivo a qualcuno di esterno alla scuola stessa.

In pratica è come se l'istituzione scolastica, proprio nel decidere di fornire questo servizio ai propri alunni perché crede nel potere preventivo della psicomotricità, dichiarasse — anche se evidentemente non in modo formale ed esplicito — la propria difficoltà, il proprio limite educativo su questo preciso aspetto del suo ruolo formativo e, di conseguenza, è come se delegasse a qualcun altro un pezzo importante della propria primaria missione educativa.

Come si diceva nel capitolo 1, il fenomeno del disagio infantile è la principale difficoltà che incontrano le istituzioni educative ai giorni nostri, e si riferisce prevalentemente a problematiche di ordine comportamentale derivate da fragilità emotive e relazionali che i bambini del terzo millennio vivono in modo particolare come espressione peculiare di una fragilità del Sé competente. Ora, dal momento che tali problematiche si riferiscono per l'appunto a difficoltà di tipo emotivo e relazionale (difficoltà sul Sé competente appunto) e non a mancanze di competenze che deriverebbero da problemi di apprendimento o di tipo evolutivo, esse incidono in modo determinante proprio sulla persona stessa dell'insegnante che

deve ricevere, gestire e far evolvere tali manifestazioni all'interno delle istituzioni educative.

Di fronte a un bambino in difficoltà di apprendimento perché è insufficiente mentale o culturalmente svantaggiato l'adulto non diventa ignorante anche lui. Per contro di fronte a un bambino che «sta male» e manifesta tale star male con comportamenti strani, fastidiosi, o in ogni caso non accettabili come evidenziano i casi di disagio di cui ci stiamo occupando, anche l'adulto «sta male» a sua volta, perché questo è il normale modo di comunicare a livello umano quando sono in ballo dei contenuti di ordine emotivo. (Nicolodi, 2008, p. 27)

In conseguenza di tale «star male» vissuto a livello personale e professionale da parte degli insegnanti o educatori, l'atteggiamento più immediato e naturale, ma anche il più pericoloso, potrebbe essere quello di difendere se stessi e l'istituzione proiettando all'esterno tale disagio. E ciò potrebbe avvenire chiedendo che altri intervengano a eliminare o perlomeno a ridurre la fonte di tale loro disagio. È il caso che stiamo esaminando, e la psicomotricità rischia allora di essere vista come una soluzione proprio perché dovrebbe intervenire nell'eliminazione del problema alla sua radice, cioè nel bambino.

Il rischio che si correrebbe in questi casi, quando l'istituzione educativa non fosse completamente coinvolta nell'iniziativa, è che essa chiedesse alla psicomotricità di «aggiustare» i bambini che portano sintomi di disagio, in modo tale da poter continuare la sua funzione formativa ed educativa con bambini «adeguati» al suo modo di porsi, cioè «normalizzati» (naturalmente secondo il «suo» criterio di norma). In pratica, dietro questa evenienza si potrebbe leggere l'utopistico desiderio che siano solo i bambini a cambiare e adeguarsi all'istituzione educativa, non che anch'essa debba attrezzarsi per rispondere in modo adeguato ai bisogni degli alunni che frequentano le sue aule. L'offerta del progetto di psicomotricità, se esso restasse un corpo estraneo all'istituzione, sarebbe allora lo strumento concreto dove si concretizzerebbe tale utopistico desiderio.

Ma il problema del disagio educativo non può essere risolto in questo modo, può solo eventualmente essere attenuato o attutito. È stato dimostrato che la vera soluzione del disagio educativo (il disagio degli adulti di fronte a quello del bambino) non sta tanto nell'eliminazione della fonte del disagio nel bambino, anche perché questo non è sempre materialmente possibile. Al contrario il disagio educativo si «accoglie» affrontando il tema nei due versanti: da una parte, attraverso un intervento preventivo come la psicomotricità sa offrire, nel proporre ai bambini un'occasione di crescita sugli elementi costitutivi del Sé competente e quindi affrontando direttamente le cause delle varie forme di disagio nel bambino, ma d'altra parte nel

fare in modo che il disagio del bambino non provochi un disagio negli adulti che lo devono ricevere, e ciò attraverso una loro crescita e formazione personale. In altre parole il problema in questo caso non può consistere solo nel fare in modo che non ci siano bambini a disagio — sarebbe fin troppo evidente la posizione utopistica di tale assunto — ma in modo molto più realistico sarebbe quello di far sì che ci siano adulti che non provano disagio di fronte a un bambino con disagio.

Insomma: se l'intervento di psicomotricità restasse un corpo estraneo all'istituzione, e non coinvolgesse una completa regia formativa istituzionale e professionale, rischierebbe di diventare la bacchetta magica cui si attribuisce la facoltà di risolvere i problemi della scuola, o la foglia di fico che li potrebbe mascherare e nascondere senza che quest'ultima cambi nulla del suo sistema educativo e formativo. In questo modo la psicomotricità, rispondendo in modo ingenuo a tali richieste, rischierebbe di avallare la proiettiva illusione secondo cui è sufficiente che l'istituzione scolastica, per risolvere la sua difficile situazione di fronte al «proprio» disagio al cospetto del disagio dei bambini, chiami e paghi qualcuno che le «aggiusti» i bambini, così da continuare a svolgere il proprio compito formativo ed educativo come se nulla dovesse cambiare in essa di fronte ai bambini attuali.

Ora, nulla è più pericoloso di un pensiero e di una prassi di questo tipo perché, come si è visto, se il disagio infantile ha origine nel mondo interno del bambino, e se esso si esprime con modalità comportamentali a carattere emotivo-relazionale, non può non essere indispensabile una capacità di ricezione proprio dentro il mondo delle istituzioni scolastiche, e non può non essere richiesta una diretta messa in campo delle modalità emotivo-relazionali delle stesse persone che hanno compiti educativi e formativi dentro la scuola.

A livello pratico la storia del progetto AGIO (come la storia di tante altre iniziative analoghe e attuate con la stessa metodologia in Italia in questi anni) dimostra la validità di tali assunti: nelle istituzioni scolastiche e nei quartieri dove il coinvolgimento istituzionale della regia pedagogica e il livello professionale degli insegnanti è ben integrato con il progetto psicomotorio, si constatano buoni risultati, anzi in alcuni casi ottimi risultati, mentre nelle istituzioni e nei quartieri dove l'intervento è rimasto un'attività isolata e non integrata nel contesto istituzionale e professionale della scuola, i livelli raggiunti sono meno evidenti e duraturi.

Prescindendo quindi dal progetto AGIO in sé, e allargando il discorso alle modalità di qualunque intervento di psicomotricità all'interno dell'istituzione educativa da parte di psicomotricisti esterni, l'obiettivo d'intervenire sul disagio educativo, quindi anche sull'istituzione scolastica e sui docenti a livello professionale oltre che sui bambini, è strettamente dipendente dal livello di coinvolgimento nel progetto della stessa struttura educativa e dalla partecipazione fattiva degli insegnanti/educatori, in modo che riescano a far propria un'attitudine specifica

della pedagogia della psicomotricità e farla diventare un comportamento educativo consolidato.

### *Il progetto adAgio*

Il progetto adAgio ha avuto una storia e un percorso teorico-metodologico diverso. Anche in questo caso il nome è evocativo. Si può scrivere in due modi: ad-Agio e Ad-agio, che rimandano a due significati diversi ma convergenti: uno (ad-Agio) è il voler mettere l'accento non sul contrasto al disagio come se esso fosse un nemico da combattere, ma piuttosto sul favorire l'agio, il benessere («verso l'agio»). Ma contemporaneamente (Ad-agio) vuol significare anche concedersi il tempo indispensabile, e dunque un po' rallentato, perché davanti al dolore e alle difficoltà è necessario a volte darsi tempi più distesi («lentamente»).

Il progetto è nato a Trento nel 2003 ed è durato fino al 2006 su iniziativa dell'IPRASE del Trentino (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) come «una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria». Si trattava di un progetto triennale con lo scopo di «sperimentare sul campo le strategie atte a capire e ridurre il disagio e a potenziare le buone pratiche» quindi, in linea di principio, aveva finalità molto simili al progetto AGIO. A differenza di quest'ultimo era però ben definito a livello temporale perché si trattava di un progetto triennale, mentre AGIO non aveva limitazioni cronologiche e in effetti dura tutt'ora; inoltre era ben circoscritto a livello locale perché aveva coinvolto solo alcune scuole, che si erano offerte volontariamente per tale sperimentazione.

Queste scuole hanno avuto la libertà, con il sostegno di un tutor responsabile, di sperimentare delle «buone prassi come azioni didattiche educative tematicamente ben definite a cavallo tra classicamente curricolare e non, ambiti di intervento carichi di potenzialità innovative ma non troppo divergenti rispetto al normale fare scuola». Era data la possibilità anche di «laboratori regolari di psicomotricità per la scuola dell'infanzia» (Pollam, 2009, p. 317).

In pratica erano interessati tre gruppi di lavoro, due composti da insegnanti della scuola primaria e uno da insegnanti della scuola dell'infanzia. In quest'ultimo gruppo sono state coinvolte due scuole materne di tre sezioni ciascuna, e ogni gruppo di lavoro si è mosso in autonomia nel progettare la propria sperimentazione. Il progetto prevedeva un incontro al mese gestito in modo indipendente da ogni gruppo per il triennio, più alcuni incontri seminariali periodici con i tre gruppi insieme per coordinare l'intera proposta, che aveva come direttore scientifico Marco Rossi Doria<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Docente di scuola primaria, esperto di integrazione educativa e già «maestro di strada» dell'esperienza napoletana.

Come «buona prassi» per rispondere alle esigenze educative del momento, nel gruppo delle due materne si era deciso un intervento di studio e ricerca sul disagio educativo alla scuola dell'infanzia (Nicolodi, 2008), e a livello operativo si era organizzato un intervento di psicomotricità per tutti i bambini delle due scuole come normale attività curricolare.

I vincoli del progetto però imponevano delle «potenzialità innovative ma non troppo divergenti rispetto al normale fare scuola» perché la filosofia portante della sperimentazione predicava che nel triennio venissero sperimentate delle prassi che potessero poi essere replicabili sul territorio, e quindi si chiedeva che fossero proposte esperienze come apripista, modelli per altri possibili esperimenti analoghi. Quindi, in questo caso, il progetto non poteva prevedere la collaudata formula della presenza di uno psicomotricista esterno all'istituzione che intervenisse a condurre gruppi di psicomotricità all'interno del contesto scolastico, ma si doveva predisporre un progetto che nel triennio contemplasse che l'intervento di gioco ad approccio psicomotorio diventasse una competenza curricolare della scuola stessa, quindi che a fine progetto esso fosse eseguito direttamente dagli stessi insegnanti senza nulla di «estraneo al normale fare scuola».

La sfida fu allora accolta con l'obiettivo non di trasformare nel triennio gli insegnanti in psicomotricisti, ma di esportare nel contesto scolastico alcuni elementi della pedagogia della psicomotricità attraverso un arricchimento della professionalità dei docenti. Lo strumento per ottenere tale scopo è stato quello di organizzare dentro la scuola un setting psicomotorio e di aiutare gli insegnanti stessi a diventare loro i veri attori dell'esperienza di gioco psicomotorio con i loro alunni.

In questo caso il vero sforzo a cui la psicomotricità era chiamata non era quello di coordinare e coinvolgere i vari attori istituzionali del progetto (psicomotricisti, pedagogisti e insegnanti) all'interno dell'iniziativa, come nei progetti consueti. Sia le strutture scolastiche nelle loro implicazioni istituzionali e pedagogiche, sia gli insegnanti nelle loro competenze professionali e motivazioni personali erano già pienamente coinvolti, poiché erano stati loro a scegliere in modo volontario ed esplicito tale sperimentazione. Il reale obiettivo di quello specifico progetto era dare all'esperienza di gioco ad approccio psicomotorio, che sarebbe poi stata condotta dagli stessi insegnanti dentro le loro scuole, la profondità necessaria perché risultasse produttiva anche per i bambini.

In pratica si trattava di immaginare e progettare un intervento nuovo e per certi versi inedito che avesse come obiettivo non di esportare nei contesti educativi «la psicomotricità» condotta da professionisti esterni, come era nelle prassi fino ad allora consolidate, ma di portare nei contesti scolastici alcuni elementi della «pedagogia psicomotoria» in modo tale che, tramite l'incontro con essa, fossero gli insegnanti stessi a crescere nella loro professionalità e la scuola ad adeguarsi nei

suoi elementi istituzionali. Ciò è avvenuto attraverso l'allestimento di un progetto triennale in base al quale le istituzioni scolastiche si erano impegnate ad allestire e organizzare il setting psicomotorio nei loro elementi spazio-temporali e con il loro materiale, dentro la scuola, con l'idea che l'iniziale conduzione e poi una costante supervisione da parte di uno psicomotricista formatore responsabile del progetto portasse nel triennio gli stessi insegnanti a diventare diretti protagonisti dell'esperienza di gioco psicomotorio all'interno dei loro contesti di lavoro.

Le modalità concrete e le singole fasi della pianificazione di un'esperienza così concepita saranno ampiamente e strutturalmente illustrate nel capitolo 4 (*La pianificazione del progetto*). Per ora ci limitiamo a esplicitare i principi teorici e metodologici che hanno animato e caratterizzato il progetto — perché è evidente il suo contenuto diverso e innovativo rispetto alle prassi fino ad allora sperimentate in Italia nei contesti educativi —. I risultati di tale sperimentazione sono stati vari e diversificati, e costituiscono per certi versi ciò che questo libro intende documentare attraverso il racconto del «gioco psicomotorio a scuola».

Il progetto è proseguito poi — come era nei piani — anche dopo il percorso triennale e si è allargato ad altre scuole territoriali di Trento e del Trentino, e in seguito è stato esportato in altri contesti istituzionali, come è documentato nella seconda parte del volume, a carattere più esperienziale, nei capitoli 5 e 6.

Non tutto è andato sempre in modo positivo, come magari alcune testimonianze potrebbero far credere, perché il percorso non è stato lineare e una linea guida generale del «gioco psicomotorio a scuola» può essere tracciata solo ora, a seguito di una riflessione a posteriori tenendo conto delle difficoltà, delle impasse o dei fallimenti che il progetto ha incontrato in alcune situazioni.

Come è illustrato anche dalle riflessioni delle psicomotriciste nella terza parte del presente testo (*Il gusto di ardite riflessioni*, capitolo 7), la difficoltà maggiore che un progetto di questo tipo incontra è quella di mantenere una linea teorica e metodologica rigorosa sulla specificità dell'intervento psicomotorio, perché, essendo praticato nei contesti scolastici da persone non preparate in modo professionale a questo scopo, a volte si potrebbe cadere nel pericolo di spacciare per psicomotricità alcune prassi o alcune metodologie didattiche che possono anche essere lontane dalla vera specificità della pedagogia psicomotoria.

In questo modello d'intervento il rischio più alto è che a volte non siano gli insegnanti a cambiare o ampliare la loro professionalità attraverso un incontro con la pedagogia della psicomotricità, ma al contrario essi la assimilino semplicemente alla loro professionalità abituale diluendo o tradendo in parte la specifica ricchezza teorica e metodologica della disciplina. Tale pericolo diventa molto più reale quando il progetto non è supportato da un contesto istituzionale chiaro e coerente, e quando non è supervisionato in modo costante da uno psicomotricista



tutor esperto, oltre che della psicomotricità in senso stretto, anche dei processi formativi in senso più ampio. In effetti questo tipo di progetto comporta anche nello psicomotricista tutor delle responsabilità e delle competenze formative per certi versi nuove e inedite.

### Gioco psicomotorio a scuola

Attraverso l'esperienza del progetto adAgiò, e in seguito ad altre esperienze analoghe realizzate in diversi contesti in questi ultimi anni, si è sperimentato che la fondamentale opera di prevenzione delle problematiche educative dei contesti scolastici ai giorni nostri non si ottiene solo operando sui bambini e i loro problemi evolutivi attuali, in pratica sul disagio infantile, ma si ottiene lavorando anche sulla formazione degli adulti che sono preposti a confrontarsi e a farsi carico del disagio infantile, quindi sul disagio educativo (Nicolodi, 2008; 2011).

Per ottenere questi obiettivi, nel caso del progetto adAgiò, si è provato a cambiare e ripensare in parte il bagaglio tecnico e metodologico che caratterizza la psicomotricità, senza per questo sminuire la sua specificità e incisività operativa, e si è sperimentato un modo diverso di proporre il progetto psicomotorio all'interno delle istituzioni educative. In pratica si è cercato di meglio innestare i tratti salienti della pedagogia della psicomotricità a favore della professionalità degli insegnanti/educatori senza che essi rinunciassero alla loro missione educativa e al loro ruolo istituzionale.

Invece che inserire la *psicomotricità*, attraverso l'intervento di professionisti esterni all'istituzione, come tecnica e prassi educativa dentro le istituzioni scolastiche come supplenza alle carenze pratiche, teoriche e metodologiche del mondo della scuola di fronte al disagio educativo, si è provveduto in questo caso a formare alla *pedagogia della psicomotricità* gli insegnanti stessi come ampliamento e ibridazione professionale del loro ruolo. Lo strumento utilizzato per questo obiettivo è stato — come si è detto — il fare in modo che gli insegnanti/educatori stessi diventassero i veri attori dell'intervento tramite la programmazione del gioco ad approccio psicomotorio con i bambini all'interno dei loro contesti scolastici, con la supervisione costante di uno psicomotricista tutor, attraverso un iter formativo durato tre anni e che sarà illustrato nei suoi contenuti pratici e metodologici specifici nel capitolo 4.

A livello formale un progetto di gioco psicomotorio gestito da insegnanti o educatori seguirà la stessa metodologia del progetto abituale condotto dallo psicomotricista all'interno dei contesti educativi. Si interviene sempre con il gioco spontaneo dei bambini, con il rispetto dei rituali di ingresso e uscita specifici del setting

psicomotorio, con gli stessi materiali e i luoghi del gioco senso-motorio, simbolico e di rappresentazione, così come è preservato lo spazio della ricomposizione verbale o grafica finale. Insomma il setting psicomotorio nella sua componente fisica e formale resta sempre lo stesso così come è stato illustrato nei testi che lo hanno descritto e che lo hanno specificato nella valenza tecnica e metodologica peculiare della psicomotricità, testi a cui rimandiamo per una comprensione più puntuale perché tale argomento va oltre le nostre intenzioni attuali (Aucouturier, 2005; Bettini, 2017; Cartacci, 2013; Formenti, 2009; Nicolodi, 2015; Vecchiato, 2007; Zatti, 2017).

In pratica, secondo questo progetto, il setting di gioco psicomotorio a scuola — oltre che avere una valenza concreta come organizzazione di spazio-tempo-materiale in cui avviene l'incontro con il gruppo di bambini tramite il gioco organizzato e condiviso, e quindi come «luogo specifico» dove possono avvenire i cambiamenti più importanti per il bambino singolo o il gruppo nel suo complesso — si amplia fino a diventare un «setting metaforico» (mentale, emotivo e relazionale oltre che fisico e spazio-temporale) dove accogliere anche l'istituzione scolastica e la professionalità del docente, per diventare un «luogo speciale» anche per il loro cambiamento.

Come «setting metaforico» intendiamo l'insieme stesso del cambiamento che la psicomotricità auspica e propone a chi vi accede, cioè diventa la metafora stessa della pedagogia psicomotoria esportabile nei contesti educativi sia a livello istituzionale che professionale. Come il «setting reale» sa favorire i cambiamenti nel bambino o nei bambini che lo sanno bene utilizzare e sfruttare, così il «setting metaforico» sa favorire i cambiamenti e gli approfondimenti professionali per gli insegnanti o educatori che accettano di farsi coinvolgere e sensibilizzare dalla specifica pedagogia psicomotoria che da esso emana. Insomma: il «setting metaforico» (l'incontro con la pedagogia della psicomotricità) è quel crogiolo speciale, quella «placenta psichica» in grado di favorire anche il cambiamento degli adulti che decidono di frequentarlo e che sono disposti a farsi sensibilizzare da esso.

Per attuare questo obiettivo, nel caso di adAgiò la psicomotricità ha dovuto modificare innanzitutto il proprio «setting fisico» e il proprio «setting mentale», e ha dovuto adattarsi in modo nuovo al contesto istituzionale nel quale si attualizzava il suo intervento, senza per questo perdere l'efficacia pratica e la specificità tecnica all'origine del cambiamento che l'intervento proponeva.

Nel nostro caso il gioco psicomotorio organizzato all'interno delle realtà educative, oltre ad accogliere nel suo «setting fisico» i bambini con le loro specificità, si è proposto di accogliere anche il contesto scolastico, in modo che con il coinvolgimento istituzionale, professionale e personale del mondo della scuola non si rischiasse di entrare in rotta di collisione con le aspettative del mondo educativo messo sotto scacco dal disagio educativo.

In pratica si è sperimentato tramite questo progetto che quando la psicomotricità si rivolge ai contesti educativi, se sa modificare il suo «setting reale» per dare spazio nel suo «setting metaforico» anche al problema dell'istituzione educativa stessa, e quindi se la pedagogia psicomotoria sa farsi carico anche dello stesso disagio educativo di cui l'istituzione scolastica è vittima, allora il suo intervento può diventare più efficace e globale.

Naturalmente non si tratta di un'operazione dagli effetti magici, e richiede anzi alcune condizioni che esamineremo in modo più approfondito nel capitolo 4, nel quale chiariremo e specificheremo le modalità tecniche e metodologiche sulla base delle quali tale progetto possa essere applicato.

In pratica nel progetto del «gioco psicomotorio a scuola» gli insegnanti o gli educatori non sono solo invitati a occupare materialmente il setting fisico, senza cambiare nient'altro delle loro modalità, perché la scommessa formativa di questo modello d'intervento presuppone esattamente il contrario: presuppone che attraverso la sperimentazione teorica, metodologica e tecnica del setting psicomotorio (il setting fisico), le professionalità educative siano incoraggiate ad allargare il loro ruolo professionale. In pratica non è il setting psicomotorio che cambia, è chi lo organizza, lo occupa e lo gestisce che è invitato a cambiare. E l'esperienza ha dimostrato che il setting fisico può anche diventare un setting metaforico, cioè chi occupa e gestisce il setting fisico può essere facilitato a un cambiamento professionale e istituzionale importante.

Quindi sia l'esperienza del progetto AGIO sia quella del progetto adAgiò hanno dimostrato, per vie diverse a livello tecnico e metodologico, che il vero obiettivo finale di un efficace intervento positivo sia sul bambino o sul gruppo dei bambini, sia sul contesto istituzionale della scuola e professionale degli insegnanti/educatori può essere raggiunto, anche attraverso strade diverse, purché gli obiettivi dei rispettivi progetti rispondano a caratteristiche precise a livello teorico, tecnico e metodologico. In pratica la psicomotricità nella sua specificità epistemologica, tecnica e metodologica si è dimostrata efficace in entrambe le situazioni, purché fossero garantite precise procedure tecniche e metodologiche nei contesti formativi.

Ma quando l'intervento di psicomotricità non fosse condotto da professionisti esperti, il progetto si potrebbe ancora designare con la parola «psicomotricità» nel contesto scolastico? Ovviamente, l'aspetto tecnico e istituzionale del progetto cambia notevolmente secondo questa seconda ipotesi, dal momento che gli insegnanti o gli educatori non hanno la formazione e le competenze tecniche dello psicomotricista.

Certo nel caso in cui l'esperienza di psicomotricità fosse condotta praticamente dagli stessi insegnanti dentro la scuola, o dagli educatori all'interno del nido, naturalmente dopo un'adeguata formazione e con il costante supporto e supervisione di uno psicomotricista esperto, la purezza e l'efficacia tecnica dell'intervento non sarebbero

assicurate (a meno che gli stessi insegnanti o educatori abbiano una formazione personale specifica in tale senso), ma sarebbe invece facilitato il loro coinvolgimento personale e il coinvolgimento istituzionale della scuola o del nido e, soprattutto, sarebbe garantita la crescita professionale del personale educativo coinvolto.

Il vero obiettivo in questi casi non sarebbe l'applicazione della psicomotricità nella sua efficacia e purezza tecnica e metodologica nei confronti dei bambini: si utilizzerebbe in parte la ricchezza teorica, metodologica e tecnica della pedagogia della psicomotricità per arricchire e promuovere la sensibilità dell'istituzione educativa e le competenze professionali degli stessi insegnanti o educatori verso il mondo dei bambini. In questo caso allora i reali destinatari del progetto del gioco psicomotorio a scuola non sarebbero i bambini in modo diretto, quanto piuttosto gli adulti coinvolti nel progetto educativo attraverso l'intervento psicomotorio sui bambini, che ne riceverebbero un beneficio indiretto. E questo ci sembra in ogni caso un ottimo risultato, sia nei confronti del disagio infantile sia nei confronti del disagio educativo, come era nelle intenzioni iniziali.

Tuttavia, per non alimentare inutili e fuorvianti confusioni anche terminologiche, sarebbe necessario riservare la dizione di intervento di «psicomotricità» nei contesti educativi quando esso è condotto direttamente da uno psicomotricista, mentre se il progetto è condotto da insegnanti o educatori con il supporto e la supervisione di uno psicomotricista esperto, sarebbe opportuno chiamarlo «gioco psicomotorio a scuola».

### Elementi di ibridazione professionale

La psicomotricità si trova in prima linea di fronte ai problemi delle istituzioni educative e, come si è proposta nei decenni precedenti quale valido strumento di aiuto di fronte al disagio infantile, ora svolge anche il ruolo di importante risorsa pedagogica per le istituzioni scolastiche di fronte al disagio educativo che esse stesse vivono. Ma è utile sottolineare in modo più esplicito quali sono gli elementi specifici del bagaglio epistemologico, teorico e tecnico-metodologico della pedagogia della psicomotricità che possono facilmente diventare ricchezza e crescita professionale del mondo della scuola.

In effetti il ruolo educativo degli insegnanti, soprattutto nella scuola dell'infanzia e in modo ancora maggiore nella scuola primaria, sembra con gli anni cristallizzarsi in alcuni atteggiamenti, abitudini, modi di fare, di dire e di relazionarsi con i bambini alquanto stereotipati e ripetitivi, di cui gli stessi protagonisti hanno a volte difficoltà a rendersi conto, tanto diventano per loro normali e abitudinari. Alcune insegnanti, dopo che se ne sono accorte, li hanno descritti come dei