

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

LUCREZIA BRAVO E ALBERTO ZATTI (A CURA DI)

# La formazione in psicomotricità

UNA VISIONE INTEGRATA



**Erickson**

La psicomotricità nasce dall'integrazione di discipline teoriche diverse, come la neuropsichiatria, la psicologia dello sviluppo, la psicoanalisi, realizzando di fatto una sintesi fra le scoperte delle scienze della mente e le discipline del corpo. Nei testi raccolti in questo libro, i docenti del Master in Psicomotricità integrata nei contesti educativi e preventivi dell'Università degli Studi di Bergamo e della Scuola triennale di formazione in Psicomotricità integrata Kyron di Milano mostrano come il paradigma della complessità animi i programmi della formazione professionale dello psicomotricista educativo. Nel libro sono illustrati i fondamenti teorici e le pratiche formative che intrecciano apprendimento e gioco, corporeità e riflessione, Sé e Altro. Gli autori raccontano una formazione che, sotto la regia dei curatori, si occupa dell'intero arco delle azioni formative necessarie alla preparazione di un professionista dell'educazione «incarnata». Per la sua completezza e «onestà», il libro costituisce un esempio di sicuro interesse non solo per i professionisti del settore, ma anche per chi si avvicini da insegnante, pedagogo o psicologo all'affascinante, ancorché imprevedibile, lavoro relazionale.



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 978-88-590-2157-5



€ 29,00

9 788859 021575

# INDICE

- 9 Presentazione di collana (*F. Comunello e G. Nicolodi*)
- 11 CAPITOLO 1  
Il «ciclo» della formazione psicomotoria integrata  
(*A. Zatti e L. Bravo*)
- 27 CAPITOLO 2  
Metodi e tecniche della psicomotricità integrata  
(*L. Bravo e M. Ottone*)
- 45 CAPITOLO 3  
Intrecci: processi in gioco nella formazione  
(*F. Cartacci*)
- 61 CAPITOLO 4  
Eco-psico-pedagogia della psicomotricità  
integrata, ovvero: epistemologia della relazione  
sessuata (*A. Zatti*)
- 85 CAPITOLO 5  
Ecologia degli sviluppi: corpo, opportunità  
d'azione e cognizione situata (*F. Morganti*)
- 103 CAPITOLO 6  
La comunicazione. Incarnare il metodo:  
per una formazione pienamente viva (*G. Calloni*)
- 119 CAPITOLO 7  
Radici e ali per ascoltare. Elementi per la  
realizzazione del colloquio con i genitori in  
ambito educativo da parte dello psicomotricista  
con formazione socio-educativa (*N. Riva*)
- 131 CAPITOLO 8  
Il valore dello sguardo (*V. Piardi e E. Paolillo*)

- 151   CAPITOLO 9  
L'incontro e le relazioni in gruppo (*L. Bravo*)
- 169   CAPITOLO 10  
Sapere e sapore del gioco. Un viaggio alla scoperta di sé e del bambino attraverso il gioco (*M. Ottone*)
- 199   CAPITOLO 11  
Prevenzione del disagio educativo in età evolutiva (*G. Nicolodi*)
- 219   CAPITOLO 12  
Gioco e sicurezza (*C. Pessina*)
- 237   CAPITOLO 13  
La relazione che cura, la cura delle relazioni (*L. Bravo e M. Ottone*)
- 259   CAPITOLO 14  
La formazione personale a mediazione corporea (*M. Ottone, A. Tramontana e L. Bravo*)
- 311   CAPITOLO 15  
Il tirocinio nella formazione psicomotoria educativa e preventiva (*T. Gattazzo*)
- 327   CAPITOLO 16  
La valutazione della formazione integrata: un'indagine quali-quantitativa (*B. Radici, V. Pagani, L. Bravo e A. Zatti*)

# Presentazione di collana

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

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

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

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

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

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

La psicomotricità italiana ha saputo, in questi quarant'anni di vivace esperienza, trovare modalità originali per proporsi nei contesti che accompagnano le fasi principali di sviluppo della persona sia nei contesti educativi, assumendo un preciso valore preventivo, che negli ambiti abilitativo-terapeutici dei contesti sanitari.

Parallelamente ha avviato anche severi processi di autoanalisi e di validazione delle proprie prassi, per giungere alla definizione di quadri teorici e metodologici coerenti.

In ambito riabilitativo, la neuro e psicomotricità declina i principi descritti in precedenza con particolare attenzione allo specifico campo dei disturbi di sviluppo e delle diverse patologie neuropsichiatriche e neuropsicologiche specificate nel profilo professionale del terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.

Assistendo negli ultimi anni a un aumento considerevole delle situazioni di disagio e al diffondersi di atipie di sviluppo che richiedono una visione complessa e approfondita, riteniamo ancor più necessario sviluppare una conoscenza e analisi dello sviluppo, specifica della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, per poter affrontare in modo non settoriale le specificità dell'intervento per fascia d'età, oltre che per tipologia di disturbo.

Con questa sua nuova e più completa articolazione, la collana si pone quindi l'obiettivo di proporre forme mature e organizzate di narrazione ed elaborazione, riguardanti i temi della psicomotricità e della neuropsicomotricità dell'età evolutiva, valorizzando le esperienze che in diversi settori si stanno sviluppando, in Italia e all'estero.

La collana è curata da una Direzione e un Comitato Scientifico, nominati da ANUPI Educazione (Associazione Nazionale Unitaria Psicomotricisti Italiani) e da ANUPI TNPEE (Associazione Nazionale Unitaria Terapisti della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva), volendo in questo modo sviluppare, nella collaborazione editoriale con Edizioni Centro Studi Erickson, un'area d'impegno culturale comune.

*Fabio Comunello*

Direttore per l'area terapeutica e riabilitativa

*Giuseppe Nicolodi*

Direttore per l'area educativa e preventiva

# Il «ciclo» della formazione psicomotoria integrata

*Alberto Zatti e Lucrezia Bravo*

In questo capitolo viene presentato il modello di formazione integrata proposto dal Master di Psicomotricità integrata nei contesti educativi e preventivi dell'Università degli Studi di Bergamo e dalla Scuola triennale di formazione in Psicomotricità integrata Kyron di Milano. Ormai da vent'anni la Scuola Kyron offre un pacchetto triennale di 2400 ore di formazione, mentre il Master dell'Università di Bergamo è partito nel 2009 e ha una durata di un anno e mezzo circa per 1500 ore di formazione, equivalenti a 60 Crediti Formativi Universitari (CFU). I diplomati al Master possono accedere al terzo anno della Scuola di formazione integrata e concludere il percorso come psicomotricisti. La formazione integrata offerta da Kyron e dal Master comprende moduli di natura teorica, moduli incentrati sulla conoscenza delle modalità personali di comunicazione verbale e non verbale e moduli di attivazione corporea finalizzati ad approfondire la propria peculiare modalità emozionale-relazionale. Tali proposte sono inoltre affiancate da moduli di formazione alla pratica psicomotoria.

La figura professionale che viene preparata dal Master è l'esperto in psicomotricità educativa, mentre il corso completo della Scuola Kyron forma uno psicomotricista dell'educazione. Lo scopo di entrambi i percorsi — in realtà, come si è detto, complementari — è preparare professionisti a pratiche educative che investano la globalità dei soggetti in età scolare. Perché gli educatori possano favorire percorsi di coscientizzazione negli educandi, è necessario che facciano personalmente esperienza della natura che la consapevolezza corporea svolge nella relazione educativa. La formazione in psicomotricità educativa, in altre parole, è finalizzata ad allargare la consapevolezza di sé dei professionisti della relazione educativa.

Il percorso formativo del Master copre circa diciotto mesi e prevede due incontri al mese, che si tengono durante il fine settimana. I moduli formativi,

come già accennato, cominciano fin da subito a proporre un insieme di esperienze conoscitive riguardanti sia il campo teorico dell'educazione in psicomotricità, sia la formazione personale mediante attività di esplorazione corporea. Nella prima parte del corso, l'obiettivo principale è sviluppare la capacità di osservazione degli studenti. La percezione, com'è noto, non è mai un fenomeno oggettivo; perciò per maturare una conoscenza più articolata del mondo infantile occorre in primo luogo ampliare la conoscenza concettuale e personale. La prima esperienza sul campo, chiamata anche *project work*, consiste nell'osservare nella posizione a parete le azioni di un bambino per un numero significativo di ore. A tale scopo il Master e la Scuola Kyron presentano ai formandi una speciale griglia di osservazione elaborata durante questi anni di attività (si veda il capitolo di Piardi e Paolillo). La seconda tipologia di tirocinio cade verso la fine dei mesi di formazione in aula. Scopo di questa seconda esperienza sul campo è osservare un collega psicomotricista durante un intero progetto di educazione psicomotoria, ponendo l'attenzione sul gruppo e affiancando il professionista nella sua attività. L'anno integrativo al Master svolto presso la Scuola Kyron prevede un tirocinio di osservazione di un bambino che manifesti forme di «disagio». Nello stesso anno di formazione gli studenti sono inoltre preparati a osservare gruppi di aiuto educativo (si veda in proposito il capitolo di Ottone e Bravo).

Nella lingua italiana «coscienza» e «consapevolezza» vengono utilizzati come se fossero perfettamente sinonimi, anche se «consapevolezza» indica la cognizione personale di un fenomeno, mentre il termine «coscienza» risente del suo frequente uso nella tradizione filosofica ed è maggiormente carico di significati. L'approccio della psicomotricità integrata intende distinguere nettamente i due termini, per indicare con «coscienza» l'oggetto della riflessione filosofica e più in generale un processo mentale incentrato sul linguaggio, e invece con «consapevolezza» la capacità di autodirigersi e di influenzare anche relazioni non verbali.

Il neuroscienziato Giulio Tononi (2017) individua nella funzione integrativa il nocciolo comune delle varie forme di coscienza. Tononi adotta come simbolo di questa concezione della coscienza la lettera greca  $\Phi$  (Phi). La Phi ben simboleggia il lavoro di una coscienza intesa come integrazione, perché è l'unione grafica di un cerchio e di un tratto verticale; è anche il simbolo con il quale durante l'umanesimo si era scelto di indicare la sezione aurea, rapporto rintracciabile in numerose forme naturali (dalla galassia alla chiocciola) così come nell'arte (dalle cupole palladiane al corpo dell'uomo vitruviano di Leonardo).

Molte e suggestive sono le rappresentazioni della coscienza, e non possiamo evitare di chiederci se sia una proprietà rinvenibile anche in altri sistemi mentali oppure se sia prerogativa di quello umano; qui però basti cogliere come



l'integrazione riuscita fra componenti diverse, che potrebbero del resto coesistere senza armonizzarsi, sia un modello che può efficacemente guidare gli sforzi di un processo di formazione. Si può anche dire che l'obiettivo principale della formazione — e il più ambizioso — è proprio quello di condurre gli iscritti lungo un percorso che li porti a integrare agito e sentito, affetti e significati. Gli educatori «integrati» saranno in grado di influenzare la relazione educativa in modo tale che anche i destinatari del lavoro educativo, gli educandi, impareranno ad aumentare il grado di integrazione del proprio sistema vivente: a conciliare comportamento e pensiero, emozioni e sentimenti. La formazione in psicomotricità integrata si sforza strategicamente di sviluppare nelle persone una consapevolezza sempre più ampia della globalità dell'esperienza educativa, nella quale corpo e mente siano percepiti come un tutt'uno.

Per presentare questo modello può essere utile appoggiarsi al modello classico dello sviluppo della conoscenza, già rinvenibile nella maieutica di Socrate. Il «ciclo della formazione» si compone di quattro grandi tappe, ciascuna delle quali comporta rotture e nuove sintesi che producono un effetto ristrutturante sul sistema di conoscenze e sull'operatività dei formandi. Tali tappe sono:

1. «non sapere di non sapere», o fase dell'ignoranza
2. «sapere di non sapere», o fase della presa di coscienza
3. «sapere di sapere», o fase della coscientizzazione
4. «non sapere di sapere», o fase della consapevolezza.

Il ciclo completo viene riproposto a volte nell'arco di una sola giornata formativa, altre volte nel tempo dedicato all'apprendimento di determinati contenuti o competenze, e per le competenze più complesse nell'arco dell'intero anno formativo. Per facilitarne la comprensione sviluppiamo il modello prendendo come riferimento l'arco di un anno formativo. A livello individuale e di gruppo vi possono essere molte sovrapposizioni e specificità singolari, nei confronti delle quali la Direzione svolge il ruolo di *supervisor*: suo compito è monitorare regolarmente lo stato della formazione del gruppo e dei singoli individui.

La fase dell'ignoranza, o «non sapere di non sapere»

Ci sono molte, moltissime cose che non sappiamo di non conoscere. Non cogliamo molte informazioni semplicemente perché le ignoriamo. Tale condizione non rappresenta solitamente un problema: nella maggior parte dei casi gli automatismi appresi consentono di applicare delle strategie consolidate anche a situazioni relativamente nuove, anche se ci rendiamo conto che ciò avviene a costo (ma non

sempre) di violarne la natura. Nell'ambito educativo ci si trova di frequente in questa condizione, che perciò è persino prevista nelle molteplici tecniche didattiche che si applicano all'educando. Paradigmatiche in tal senso sono le tecniche di preparazione sportiva, che applicano anche ai bambini le forme di addestramento motorio per adulti proprie delle specifiche discipline sportive.

L'orizzonte educativo risente moltissimo dell'ambiguità assegnata storicamente alla parola «educazione»: bisogna educare per liberare, per conformare a delle regole sociali o per fare tutt'e due le cose? Lo spirito dei tempi non assegna più al lavoro educativo la funzione di istruire e di conformare, anche se resta vero che questa concezione dell'educazione — «è così che si fa!» — costituisce ancora il mandato implicito di ogni istituzione. Il buon educatore (ma anche l'insegnante, l'operatore sociale, ecc.) si trovano così di fronte al bivio: educare per liberare oppure educare per conformare? Da questa contraddizione di fondo nasce per alcuni educatori l'esigenza di aggiornarsi, di ricevere una formazione attraverso cui imparare a gestire una relazione educativa tenendo in considerazione le potenzialità dell'intera persona, il suo corpo e le sue ideologie. La psicomotricità integrata viene spesso scelta proprio dagli educatori che si sentono a disagio nei confronti del mandato implicito all'educazione conformante.

È noto come agire secondo automatismi comunicativi nell'ambito di un rapporto professionale — lasciarsi cioè guidare dagli stereotipi impliciti — non sia più un'opzione così facilmente praticabile. Non c'è più l'istitutore di una volta (forse per fortuna). Il lavoro dell'insegnante non può essere semplicemente replica dei modelli di sapere codificati. Preparare delle menti è altra cosa che cercare di riempirle di un coacervo di conoscenze (Morin, 2000). La preparazione è precondizione dell'acquisizione di nozioni, e quando le due fasi non si armonizzano cresce l'insofferenza reciproca fra l'educatore e l'educando (nel 2016 un tribunale italiano ha riconosciuto il lavoro dell'insegnante di scuola dell'infanzia come un lavoro usurante!).

Molte persone iscritte ai corsi di psicomotricità integrata non sanno indicare con precisione le motivazioni che li hanno portati a investire tempo e denaro in questo tipo di formazione. Alcuni sentono, però, che educare è un lavoro non solo immensamente gratificante, complesso e coinvolgente, ma anche molto faticoso. Essi intuiscono, senza ancora averne chiara coscienza, che alle teorie pedagogiche e ai sistemi di addestramento manca qualcosa. Tanto i giovani quanto gli adulti, ad esempio, si avvicinano alla formazione in psicomotricità educativa con una quasi totale ignoranza delle potenzialità della comunicazione corporea: di quanto, cioè, ogni relazione che vorrebbe essere significativa dipenda dal concreto qui e ora dell'incontro e non certo da schemi preordinati forniti da sistemi di conoscenza precostituiti.

Per gli iscritti alla formazione del Master dell'Università degli Studi di Bergamo e della Scuola Kyron di Milano inizia subito il percorso di formazione personale a mediazione corporea, durante il quale si sviluppa la facoltà osservativa, che la fenomenologia chiama «autocoscienza preriflessiva» (Gallagher e Zahavi, 2009). Le lezioni teoriche sull'osservazione psicomotoria (si veda il capitolo di Paolillo e Piardi), che educano lo sguardo a prestare attenzione all'esterno e all'interno — al punto in cui corpo, mente ed emozioni si intrecciano — sono affiancate da sedute di formazione personale che invitano gli studenti a porre sistematicamente attenzione all'esperienza in prima persona, al qui e ora di ciò che essi stanno agendo, pensando e sentendo mentre, ad esempio, si muovono nello spazio durante un'esperienza. I formatori spostano l'attenzione sul qui e ora dell'esperienza, con una continua richiesta di ritornare sulle sensazioni del presente: cosa assolutamente non immediata, proprio perché la maggior parte delle persone è ormai abituata a utilizzare codici interpretativi e programmi motori preordinati. Da parte del formatore, il metodo consiste nel dare indicazioni in prima persona, come: «esploro lo spazio e presto attenzione alle sensazioni provenienti dai miei piedi».

Al continuo rimando ai segnali sensoriali provenienti dal proprio corpo segue la richiesta di tornare con la memoria su quanto provato, in maniera tale da integrare nell'esperienza sensoriale e motoria proprio lo stato di coscienza che i fenomenologi denominano «autocoscienza riflessiva». La richiesta di rievocare l'esperienza compiuta incontra spesso difficoltà da parte dei formandi, che faticano a ricordare quanto appena provato. Ciò dimostra che lo spazio mentale riservato a quanto accade nel presente è solitamente molto ristretto, a causa del predominio degli schemi e degli automatismi appartenenti al passato, che finiscono per rendere opaco l'elemento di «novità» implicito in ogni esperienza corporea. Per allargare la consapevolezza degli stati psicofisici, che nella normalità vengono generalmente evitati, è importante focalizzare l'attenzione anche ai più piccoli segnali sensoriali provenienti dal corpo: la concentrazione sul peso che grava su un piede, la propriocezione dell'asse corporeo e delle differenze che intervengono quando si compie anche un solo passo, il soffermarsi sulle sensazioni tattili provocate dal contatto con un telo, ecc. (vedi il capitolo di Ottone).

Spesso l'invito a «sentire» mette in crisi gli schemi cognitivi appresi, costringendo i formandi a rendersi conto di essere capaci di «sentire» realmente solo una minima parte delle loro effettive esperienze. Così inizia a prodursi una prima rottura dell'ignoranza nei confronti del proprio corpo, che dal non sapere di non sapere che il presente «sta parlando» — e il non essere di conseguenza in grado di ascoltarlo — permette di accedere alla fase successiva, chiamata in questo modello «sapere di non sapere» o «presa di coscienza». L'esperienza del sentire del proprio corpo e il confronto con l'esperienza sensoriale comunicata dagli altri consisti

permette di approfondire il contatto con se stessi e spinge l'individuo ad aprire la mente all'idea che la sua corporeità può racchiudere delle potenzialità inespresse.

Nell'approccio formativo integrato, la prospettiva incentrata sull'individuo si accompagna sempre a un'attenzione particolare alla dinamica del gruppo in formazione. Il gruppo è un caleidoscopio di esperienze possibili: ciascun membro immette il proprio vissuto nella grande tela che viene tessuta da ciascun individuo e dal gruppo nel suo insieme. L'apporto che la dimensione di gruppo dà al processo di formazione è ben noto: lavorare in gruppo consente di fare delle esperienze vicarie, argina le ansie, che risultano più facilmente accettate e padroneggiate se condivise. Il gruppo è altresì una potenziale mente o coscienza allargata, la cui integrazione conduce a confini di consapevolezza che il singolo difficilmente riuscirebbe a raggiungere e forse nemmeno a immaginare (si veda il capitolo di Bravo).

La cura del gruppo in formazione è una delle priorità dei formatori, che le dedicano attenzione costante: un gruppo poco coeso o addirittura — secondo la terminologia di Wilfred Bion (1972) — in «assunto di base» produce un arresto dell'apprendimento innovativo, in quanto ogni difesa fa da resistenza al cambiamento. Una situazione formativa in cui anche solo un membro si trovi in una posizione «contro» o schizo-paranoide, come la definirebbe Melanie Klein (1983), può influenzare negativamente il cammino della presa di coscienza e dell'integrazione della corporeità propria e degli altri. Ogni persona-corpo presenta delle specificità proprie, delle differenze che vanno accolte e rispettate da chi si dedicherà all'educazione adottando l'approccio psicomotorio.

Il modulo formativo riproduce altresì la struttura della seduta di psicomotricità educativa che generalmente viene poi attivata nel lavoro dell'educatore psicomotricista. L'importanza del setting è ormai indiscussa nel campo dell'attività psicopedagogica: più che tante parole e schemi riassuntivi sull'utilizzo e sull'organizzazione dello spazio, vale ancora una volta l'esperienza in prima persona dell'influenza esercitata sui processi mentali ed emotivi dai parametri spaziotemporali e delle relazioni con gli «oggetti» del contesto in cui l'esperienza avviene.

La dinamica di un gruppo è all'inizio quasi sempre determinata dal principio omeopatico secondo cui il simile cerca il simile (*similia similibus curantur*), a cui però va aggiunto, affinché il gruppo acquisti maggior potenza, anche il principio allopatico: il formatore indirizza le dimensioni corporee, espressive, verbali, cognitive ed emotive dei partecipanti verso l'altro, il diverso. Con sensibilità e determinazione, i formatori pongono costante attenzione alle dinamiche di gruppo, affinché questo diventi un contenitore in cui ciascuno studente possa non solo dedicarsi al proprio «oggetto» formativo, ma essere anche attivo nell'utilizzare gli altri quali catalizzatori dell'allargamento della coscienza individuale.

La dinamica formativa propria di questa fase può essere connotata da una tonalità emozionale dominata dalla curiosità e dall'eccitazione, ma anche dal timore di ciò che un percorso di apprendimento psicomotorio può comportare. L'ansia si riscontra di frequente, ed è compito dei responsabili della formazione mantenerla a un livello tale da farla risultare produttiva, anche date le inevitabili rotture e ristrutturazioni proprie di questa fase di ignoranza generalizzata. Nella fase successiva, il tono emozionale prevalente cambia: disorientamento e, a volte, sconcerto, ma anche stupore e meraviglia sono le emozioni che suggeriscono che una nuova fase di formazione sta avendo inizio.

La fase della presa di coscienza, o «sapere di non sapere»

Partire dal sensorio, dagli schemi comportamentali acquisiti rivissuti nel qui e ora del presente e dalle microfratture delle certezze consolidate ma inconsapevoli che il formando sperimenta su di sé e in gruppo è l'obiettivo generale della prima parte della formazione psicomotoria qui presentata. Nella seconda fase, questo lavoro di ristrutturazione e integrazione del proprio «funzionamento» è sostenuto dal ricorso alle potenzialità dell'immaginario, che stimola l'esplorazione delle dimensioni ignote della comunicazione corporea. In quanto attività anche faticosa, ma pur sempre ludica, il gioco è il contesto finzionale che meglio consente di affrontare le conseguenze di un allargamento della coscienza che, com'è noto, può anche essere oneroso e causare dolore. In questa fase il formatore deve condurre gli studenti ad accedere all'immaginario passando per le radici sensoriali dell'esperienza soggettiva.

L'immaginario è popolato da contenuti sedimentati provenienti dalla tradizione culturale (Campbell, 2002). Tornare alle fonti del proprio immaginario, portato in scena insieme agli immaginari degli altri componenti del gruppo in formazione, consente al gioco — momento chiave della proposta di psicomotricità educativa — di acquistare un'autenticità che altrimenti rischierebbe di rivelarsi anch'essa inquinata dall'applicazione di schemi precostituiti. Regno del «facciamo finta che» e del «come se» (Veihinger, 1967) e quindi generatore di possibilità, nella fase del «sapere di non sapere» l'immaginario è al centro dell'attenzione del formatore. Nel modello della psicomotricità integrata l'interpretazione dei contenuti e dei significati probabilmente biografici delle immagini che affiorano in questa fase viene però lasciata sullo sfondo, per favorire la continuazione del processo di esplorazione di sé.

Uno scenario immaginale comune nell'approccio psicomotorio è quello che potremmo chiamare «il caldo corpo del bambino». Chi si avvicina alla psicomot-

tricità, infatti, è solitamente attratto dal nucleo archetipico che James Hillman chiama «complesso del *puer*» (2013). Si tratta di un organizzatore psichico in cui la nascita, lo sviluppo «innocente» e l'energia creativa immensa e sempre rinnovantesi del «fanciullo» attraggono le complementari forze accudenti degli educatori, che vorrebbero inconsciamente curare e «cullare» queste potenzialità. Non è certo un caso che a scegliere il campo dell'educazione siano in maggioranza le donne, il cui afflato materno è spesso evidente, quantomeno nelle motivazioni coscienti che le hanno spinte a prepararsi per un lavoro educativo. Di per sé, questo assetto iniziale delle motivazioni che spingono a occuparsi del corpo dal punto di vista educativo non va ignorato né negato. La proposta formativa mira però ad allargare le modalità potenziali di interazione educativa, proponendo durante le sedute ludico-corporee esperienze che attivino le pulsioni più assertive del femminile (si veda il capitolo di Zatti).

Ancora una volta, il gruppo aiuta a far affiorare e ad armonizzare differenti approcci mitico-archetipici: i gruppi in formazione composti da componenti maschili funzionano diversamente da quelli costituiti da sole donne. Inoltre, ciascun individuo porta con sé nel percorso formativo la propria storia professionale, e con essa le percezioni della corporeità e dell'essere maschi o femmine in un contesto di lavoro. Gli operatori che provengono da una professione che si occupa di disabilità immettono nel gruppo in formazione orizzonti come quello del corpo frammentato, impotente, ma anche resistente e capace di riorganizzarsi con i mezzi che gli sono rimasti a disposizione; chi lavora in contesti educativi in cui sono presenti degli adolescenti innesta invece nell'immaginario di gruppo le potenzialità enormi e spesso incontrollate dell'«esplosiva» condizione giovanile. Perciò nel programma della formazione integrata è presente un corso intitolato *Epistemologia della relazione sessuata*, che intende stimolare la riflessione sul fatto che maschi e femmine avranno una prospettiva diversa sull'essere formati e una diversa percezione di chi si ha di fronte quando si fanno interventi di psicomotricità educativa.

In questa seconda fase del processo formativo è prevista anche un'esplorazione più «tecnica» del funzionamento del corpo che comunica. Attingendo alle metodologie della danza, del teatro e dell'espressività corporea della comunicazione non verbale, il formatore che si occupa di questo tratto del percorso richiama l'attenzione sul modo in cui gli studenti usano la voce, sulle implicazioni di una comunicazione non verbale più o meno coerente con il contenuto, oltre che su come si possa, fra le altre cose, incrementare l'espressività e la creatività delle azioni corporee per mezzo di improvvisazioni, cioè di performance guidate dalla musica che si accordino al ritmo, alla melodia e all'intonazione sentimentale di fondo.

Nel momento in cui la coscienza di non sapere diventa avida di ulteriori conoscenze, le proposte di una motricità più finalizzata non hanno l'effetto di

una programmazione del corpo. Al contrario, la presenza di una guida che indichi le forme del contatto, il modo di stare seduti e in piedi, l'organizzazione delle sequenze motorie in un processo coreografico o parateatrale, mentre gli stessi ragazzi in formazione riferiscono agli esecutori gli effetti della loro intenzione comunicativa, dischiudono l'amplessima gamma di possibilità espressive del corpo. A partire dalla più nuda spontaneità viene stimolata un'espressività creativa attraverso l'introduzione delle arti performative. La forza espressiva della danza, del teatro, del canto, ecc. può aiutare moltissimo gli educatori e gli operatori sociali ad aumentare la chiarezza e l'efficacia della propria competenza comunicativa e relazionale (in questo libro, si veda Tramontana).

La conoscenza delle modalità e degli stili delle proprie vie espressive corporee sul piano non verbale è oggetto di un percorso personale. Sguardo, postura, prossemica, tonalità vocale, ecc. vengono messi in campo dai formandi e il formatore, partendo ancora una volta da sé, aiuta ad analizzarne le implicazioni comunicative, ma anche a suggerire possibilità di allargamento e di acquisizione di ulteriori e nuovi stili di interazione non verbale (si veda il capitolo di Bravo).

Le sedute di formazione, normalmente suddivise in moduli di quattro ore circa (con un intervallo a metà), riproducono in piccolo il «circolo formativo» dell'intero percorso. Il punto di partenza è sempre l'esperienza personale, nell'intento di cogliere il modo specifico in cui si funziona a livello di atti motori e di comunicazione non verbale. In seguito il conduttore invita a incontrare l'altro, proponendo delle esperienze di conoscenza di coppia, nelle quali i due partecipanti fanno l'uno per l'altro da specchio riflettente, ampliando nella riflessione la conoscenza del proprio funzionamento di base. Un ulteriore passaggio è l'incontro con gli altri in gruppo. Si è detto come il gruppo sia anch'esso uno specchio, che rimanda però prospettive multiple e amplificate. Il «caleidoscopio» del gruppo è uno strumento di conoscenza di sé: una volta che l'individuo abbia imparato a rapportarsi con il proprio funzionamento e sia riuscito a comprendersi, sperimentando inoltre la percezione e la messa a fuoco del proprio desiderio, la conoscenza può più efficacemente estendersi all'altro. Se la prima fase non si fosse conclusa, il gruppo potrebbe anche fagocitare la coscienza individuale e in qualche modo distorcerla (si veda capitolo di Bravo). Le azioni di autoconoscenza a mediazione corporea possono essere proposte in un campo — ad esempio un'aula vuota — in cui far emergere il rapporto che si intrattiene con lo spazio, privato e pubblico, oppure con degli oggetti generici, su cui l'immaginario di ciascuno può proiettare valenze e funzioni a volte molto personali e diverse. È anche grazie a questi mediatori della comunicazione, che possono essere oggetti più o meno generici (dalle corde ai fogli di giornale), che le persone in formazione compiono i passaggi di ampliamento e ricostituzione della propria coscienza corporea.

Le sedute si chiudono sempre con un invito a verbalizzare l'esperienza vissuta, prima in un diario, che resta privato, e poi condividendo ciò che si vuole con il gruppo. Lo si richiede non tanto per interpretare i contenuti delle immagini vissute, quanto per allenare uno strumento che, come il linguaggio, può completare l'apertura di coscienza in seguito all'occorrere di un'esperienza significativa e non, al contrario, anticiparla: se si partisse dal linguaggio e poi si realizzassero delle esperienze corporee la traiettoria della coscienza rischierebbe di essere molto meno «aperta» alla scoperta di sé, rinchiusa in uno schema che parte dalla mente per arrivare al corpo solo in un secondo momento.

#### La fase della coscientizzazione, o «sapere di sapere»

Questa fase, in cui abilità e conoscenze nuove vengono progressivamente acquisite e integrate nel proprio sistema di competenze, è caratterizzata da una tonalità emozionale in cui fanno la loro comparsa l'entusiasmo, la voglia di mettersi alla prova e l'orgoglio, ma anche l'impaccio e il timore di non essere all'altezza. È il momento di esplorare un po' più a fondo la corporeità, spingendosi segnatamente verso le energie latenti della pulsionalità, che, come scrisse Sigmund Freud (1915), possono essere definite come quell'energia che promana dal corporeo per fare da sostrato allo psichico, orientandolo e condizionandolo secondo leggi universali dell'umano.

La pulsionalità psico-corporea introduce nelle interazioni del gruppo in formazione una componente aggressiva. «Aggressività» viene assunta qui nel significato originario di *ad-gradior*, cioè di spinta, di «movimento verso» gli oggetti investiti dal desiderio. Ogni moto aggressivo dell'ego potrebbe trascinare in forme di irrispettosità e persino di violenza; anche per questo l'apertura alla pulsionalità è l'occasione adatta per prendere coscienza delle proprie forme difensive e — perché no — regressive. L'aggressività è anche energia da dirigere e da governare: è la forza che sostiene la realizzazione di quei desideri che, come mostra la letteratura psicodinamica, ogni individuo socializzato ha imparato a contenere, o meglio rimuovere, o meglio ancora indirizzare esclusivamente sugli oggetti ammessi dalla norma della realtà sociale in cui si è cresciuti.

In questa fase le proposte di formazione corporea possono essere molto più aperte e «destrutturate», e soprattutto consentono di esplorare le dinamiche personali rispetto a tematiche come il conflitto, affrontando la molteplicità di possibili interpretazioni di oggetti tanto poco strutturati da poter essere utilizzati in maniera polivalente. In questa fase vengono proposti materiali come la carta, o anche materiali più conosciuti, come i pennarelli, che, nell'attivazione esplorativa



a cui è giunta ormai la coscienza cosciente degli studenti, possono più facilmente essere utilizzati secondo modalità inedite per il soggetto.

L'apertura alla pulsionalità può avvenire nel momento in cui il gruppo si trova a un livello di fiducia sufficientemente rassicurante: una fiducia che si costruisce nei confronti del setting, ma anche del gruppo, dell'istituzione formatrice e dei suoi rappresentanti (i direttori e i singoli formatori). Grazie alla fiducia di base, costruita grazie alle esperienze delle fasi precedenti, la messa in campo della pulsionalità può portare a un più alto grado di coesione e a una maggior fiducia nei confronti dei diversi piani coinvolti in un processo formativo così ambizioso. La fiducia in se stessi, mai ovviamente totale (altrimenti diventerebbe ideologia), precede qualsiasi fede che potrebbe costituirsi nel momento in cui la formazione personale fosse subordinata all'apprendimento di una tecnica precodificata. La scelta del Master di Bergamo, in sintonia con la Scuola Kyron, è infatti di non trasmettere una metodologia attinta da una delle tante scuole di metodo psicomotorio, nella convinzione che, per essere all'altezza delle sfide sempre differenti dell'azione educativa, è la persona, prima del professionista, che dev'essere aiutata ad allargare la consapevolezza delle proprie strutture affettive e comunicative. Ciò anche grazie a prese di coscienza progressive e amplificate dall'esperienza di gruppo, che moltiplica e rilancia a ciascun membro l'affascinante complessità del rapporto corpo-mente-mondo. In altre parole, il corpo-mente degli educatori viene aiutato a interpretare in maniera personale i suggerimenti provenienti dalle buone e consolidate pratiche presenti nelle scuole di formazione in psicomotricità e non già a replicare delle metodologie valide sì, ma sempre da contestualizzare.

Ciascun professionista del corpo (dall'attore all'artista, dallo psicomotricista allo psicoterapeuta, ecc.) sa che deve tanto «embodizzare» (dall'inglese *embodiment*), cioè innestare nelle proprie strutture comportamentali le teorie e le tecniche di una tradizione, quanto — nella fase che si indica con il termine *exbodiment* (Zatti e Zarbo, 2015) — diventare interprete vivo di quel sapere.

Quando le fiamme delle pulsioni si fanno fuoco passionale capace di ardere in proprio, e quando tale energia trova accoglienza in un braciere comune che è il gruppo, regolato dall'ascolto e dalla presenza attenta e sensibile del responsabile della formazione, allora le forze opache del corporeo possono diventare una risorsa potente per le persone che si preparano a lavorare in campo educativo con l'interezza del proprio essere mente-corpo. Le pulsioni sessuali, aggressive ed egoiche non saranno più temute e rimosse, ma rivissute, rivisitate e/o trasformate in risorse che potranno essere utilizzate per accendere delle scintille nei soggetti con cui gli educatori psicomotricisti si troveranno a lavorare (bambini, giovani, adulti, anziani). Ecco che allora la massima di Montaigne, secondo cui l'educazione dovrebbe essere intesa più come un accendere fuochi che come un riempire d'acqua

dei vasi, si fa metafora viva del lavoro dell'educatore, e questo perché il formando ha potuto sperimentare su di sé il potere di tale accensione passionale-razionale.

Questa fase include anche il passaggio verso la presa di coscienza che «ce la si può fare» ad essere un educatore-catalizzatore di trasformazioni dei soggetti incontrati nei contesti educativi. Nelle persone in formazione può quindi manifestarsi il sentimento di *empowerment*, indispensabile in ogni attività che faccia i conti con gli imprevisti e le singolarità del lavoro relazionale. Nel soggetto che si scopre capace di autodirigersi — di autopoiesi — cresce un nuovo senso del sé, che fa da sostegno alle fatiche dei vari passaggi di crescita.

La prova sul campo dell'esperienza di tirocinio, che viene proposta in questa fase affiancando ogni studente a un educatore psicomotricista, è l'occasione per raccogliere molto più attivamente, in una costruzione personale di senso, i diversi fenomeni che occorrono in una seduta di psicomotricità educativa. Già precedentemente il formando è stato posto in un contesto esperienziale di tirocinio, ma in questa prima discesa in campo, collocabile nella fase della presa di coscienza («sapere di non sapere»), si richiedeva di assumere una modalità da osservatore «a parete», che si limita a guardare e a raccogliere i fenomeni, correlando quanto visto e quanto provato dal tirocinante stesso con le nozioni apprese riguardanti lo sviluppo psicomotorio. In questa fase di coscientizzazione («sapere di sapere»), allo studente è assegnata la posizione di osservatore che però affianca l'azione dello psicomotricista esperto: in questo modo, anche se per il momento solo come ombre fedeli del professionista a cui sono affidati, gli studenti si avvicinano gradualmente alla scena centrale dell'educazione attraverso la globalità della persona corpo-mente, vivendo da questa posizione di sicurezza tutta la complessità della seduta psicomotoria e delle dinamiche di gruppo (si veda il capitolo di Gattazzo).

Una formazione come quella realizzata dal Master di Bergamo e dalla Scuola Kyron propone durante tutto il percorso formativo anche delle lezioni concettuali e nozionistiche, dedicate per esempio: alla teoria della comunicazione (si vedano i capitoli di Calloni e Riva); alla psicologia dell'età evolutiva (si vedano i capitoli di Morganti, Cartacci e Pessina); all'aspetto cognitivo, psicosessuale (si veda il capitolo Zatti), socioaffettivo; alle ipotesi esplicative relative al disagio delle età dello sviluppo (si veda il capitolo di Nicolodi); alla pedagogia della psicomotricità (Ottone); ai metodi e alle tecniche della psicomotricità (Ottone e Bravo); allo sviluppo sociale e alla conduzione del gruppo (Bravo), ecc. Spesso è in questa fase di coscientizzazione che i formandi costruiscono un personale «manuale» dei contenuti sui quali costruire la riflessione educativa, attingendo in maniera «creativa» agli apporti teorici proposti. Proprio perché la formazione personale e corporea ha creato il terreno adatto a far germogliare i contenuti teorici in maniera diversa nella mente di ciascun formando, le nozioni possono diventare

punti di riferimento per orientare l'intervento professionale. Le teorie diventano così generative, fecondando il campo con conoscenze che non sono più appunti distaccati l'uno dall'altro e suddivisi in discipline fra loro non comunicanti, bensì piante vive a partire dalle quali ciascuno, proprio grazie al senso «organico» che ha coltivato, può osservare e intervenire. Tale impianto è sostenuto dall'attenzione dedicata da ciascun docente all'attivazione di una pedagogia attiva, che fa sì che ogni lezione, anche la più teorica, non si tenga unicamente in modo frontale, come un mero passaggio di informazioni, ma mettendo in pratica una didattica attiva che coinvolga l'integrazione dei saperi e delle esperienze degli allievi.

### La consapevolezza, o «non sapere di sapere»

La lunga fase durante la quale il sapere si fa coscienza perché può essere espresso con il linguaggio, ma anche messo in atto con la corporeità non conclude il ciclo formativo. Ad esso manca un'ulteriore fase di assimilazione, nella quale gli elementi introdotti e di cui la coscienza ha preso visione vengono incorporati nell'intero sistema mentale. Walter Fornasa (2003) era solito ricorrere a un'immagine che ben illustra questa integrazione di una coscienza che si fa anche consapevolezza: l'immagine del complesso «corpo-mente-pancia». La fase del «non sapere di sapere» è la fase in cui l'assimilazione della formazione, che passa sia per l'intelletto e per il linguaggio teorico che per un allargamento dello spazio emozionale e corporeo mediante un lavoro di esplorazione del proprio sistema somato-psichico, scende infine nella «pancia». In questa fase il linguaggio ha un ruolo meno centrale, perché è ormai integrato nelle strutture molteplici che regolano il funzionamento dell'essere umano. La pancia, sede delle emozioni di base, è una specie di «secondo cervello», un complesso nervoso — dopo il cervello, il ventre è il secondo sistema organico per numero di neuroni (Enders, 2016) — la cui appercezione integra i segnali provenienti dai sistemi sensoriali enterocettivo, di cui sono indicatori le emozioni (Damasio, 1995), e propriocettivo. A questo punto le parole possono diventare «calde» e influenti, proprio perché non sono mere categorie cognitive e teoriche. La capacità di presenza, che la filosofia fenomenologica ha indicato come l'espressione che meglio rivela la potenza del corporeo (Galimberti, 1994), è in questa fase della formazione quantomeno impostata. La consapevolezza di sé in rapporto agli altri non è certo una conoscenza che si possa esaurire in un'unica esperienza di formazione. La coltivazione della coscienza corporea richiede una continua ripresa del ciclo dell'autocoscienza (preriflessiva, riflessiva, allargata e integrata nella globalità del proprio essere corpo-mente), fenomeno che spiega la nascita di ulteriori desideri di formazione: di una formazione continua.

Per gli studenti del Master la possibilità di continuare la formazione diventando psicomotricisti diviene una scelta di approfondimento e ampliamento delle proprie competenze relazionali. Si apre un nuovo ciclo formativo, dedicato alle vie dell'aiuto psicomotorio educativo e all'ampliamento della proposta psicomotoria nel ciclo di vita (vedi capitolo Ottone e Bravo).

Agire in base a una coscienza che controlla è come guidare un'auto seguendo di continuo le istruzioni del manuale per la patente: agire obbedendo agli ordini di una coscienza sempre esplicita non può che rallentare l'azione e renderla goffa e inefficace. È quindi necessario che la formazione preveda un tempo in cui la memoria possa farsi implicita, consapevolmente intuitiva.

La comparsa di una calma riflessività, di un desiderio-volontà di mettersi alla prova, ma anche di un nuovo senso del limite segnala che chi è in formazione sta cominciando ad «abitare» questa fase di assimilazione. Come si è detto, spesso dopo questa fase nascono nuovi desideri di approfondimento formativo, liberi però da quell'urgenza che caratterizzava molte motivazioni dei soggetti approdati per la prima volta alla formazione corporea.

### Considerazioni conclusive

I cicli della formazione personale, di un apprendimento che coniughi il sapere col fare e con l'essere, presentano un andamento tipicamente ricorsivo, simile a una spirale. I «rapporti armonici» che l'umanesimo ha visto nella cosiddetta sezione aurea possono essere un'immagine stimolante del modo in cui un'efficace formazione può condurre al desiderio di continuare a seguire le strade a spirale delle offerte formative. Altri stage e corsi di formazione vengono scelti da ciascun educatore per integrare ulteriori esperienze della coscienza corporea, come quelle di teatro-danza, o di improvvisazione clown, oppure di formazione nel campo dell'educazione psicomotoria (si veda il capitolo Pagani, Radici et al.).

In conclusione, la nozione di integrazione può essere intesa come un momento *construens* attivato però grazie a proposte di formazione che promuovono un'azione *destruens* dell'ignoranza iniziale circa la complessità dell'incontro educativo. Durante il corso di formazione la costruzione e la ricostruzione delle competenze e delle abilità risultano anche in un approccio ottimista verso il processo di formazione continua (*lifelong learning*), nel quale la persona stessa si fa autrice della propria crescita professionale.

La funzione integrativa può essere rappresentata altresì come il motore centrale di una stella di vettori che si diramano dalla corporeità di un individuo: un'integrazione, per così dire, verso il basso (dall'intelletto alla pancia); un'integrazione

delle diverse dimensioni del corporeo, fra le quali i linguaggi verbale, non-verbale, iconico-simbolico, acustico-sonoro; un'integrazione delle diverse parti costituenti l'essere umano, come la pulsionalità, l'espressività, i processi di apprendimento, ecc.; l'allargamento del mentale a ciò che Bateson (1983) ha denominato «mente ecologica» (lo spazio, gli oggetti, i vincoli contestuali, ecc.). *Last but not least*, l'integrazione può essere un vettore che spinge verso gli altri, verso i nodi relazionali che si sono creati nell'intreccio con i colleghi (che spesso permangono anche oltre la conclusione di un ciclo di formazione) e con i «maestri», cioè con le persone che hanno saputo governare il percorso formativo sia sul piano strategico del risultato professionale acquisito dai partecipanti, sia sul piano delle consulenze personali, oltre che della messa a disposizione del loro sapere teorico-pratico.

Un percorso formativo capace di produrre una strutturazione integrale delle complesse competenze richieste a un professionista del lavoro relazionale è il più ambizioso e appagante dei risultati per tutti i co-protagonisti della formazione: committente, utente e formatore.

## Bibliografia

- Bateson G. (1983), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Campbell J. (2012), *L'eroe dai mille volti*, Torino, Lindau.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- Enders G. (2016), *L'intestino felice*, Venezia, Sonzogno.
- Fornasa W. e Medeghini R. (2003), *Abilità differenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Galimberti U. (1994), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.
- Gallagher S. e Zahavi D. (2009), *La mente fenomenologica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hillman J. (2013), *Puer aeternus*, Milano, Adelphi.
- Klein M. (1983), *Scritti*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Massimini M. e Tononi G. (2013), *Nulla di più grande. Dalla veglia al sonno, dal coma al sogno: il segreto della coscienza e la sua misura*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Tononi G. (2017), *Phi: un viaggio dal cervello all'anima*, Torino, Codice.
- Zatti A. e Zarbo C. (2015), *Embodied and exbodied mind in clinical psychology. A proposal for a psycho-social interpretation of mental disorders*, «Frontiers in Psychology», vol. 6, pp. 1-7.