



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

LA PRATICA SOCIO-EDUCATIVA DELLA PSICOMOTRICITÀ RELAZIONALE

L'integrazione olistica corpo-mente nello sviluppo armonico del
bambino in età precoce: basi teoriche e percorsi metodologici

Relatore
Giuliana Pento

Laureanda
Maddalena Chinellato

Matricola: 1169201

Anno accademico: 2021/2022

*Alla mia famiglia
e ai miei amici che sono una seconda famiglia,
perché grazie a voi
sono oggi la donna che sognavo di essere
e sarò domani la maestra a cui aspiro diventare.*

Indice

Introduzione	5
1. La storia della psicomotricità come pratica educativa	9
1.1 Il corpo nelle scienze filosofiche.....	11
1.1.1 Il dualismo tra corpo e anima da Platone a Cartesio.....	13
1.1.2 Dal dualismo alla rivoluzione fenomenologica nella diade mente-corpo	15
1.2 Il corpo nelle scienze mediche e psichiatriche	18
1.2.1 Gli studi di avvio nel campo teoretico della psicomotricità: da Dupré a Wallon	19
1.2.2 Dall'immagine di sé allo schema corporeo: Schilder, Ajuriaguerra e Soubiran	23
1.3 Il corpo nelle scienze pedagogiche	27
1.3.1 Maria Montessori: dall'attivismo pedagogico alla liberazione del bambino ..	27
1.3.2 Il Metodo Montessori: l'intuizione di una pedagogia liberatrice del movimento	32
1.3.3 Jean Piaget inaugura la stagione del cognitivismo	36
1.3.4 Gli stadi di sviluppo cognitivo del bambino secondo Piaget	38
1.3.5 Il pensiero e la funzione simbolica secondo Piaget	41
1.4 La psicomotricità ad indirizzo cognitivista di Jean Le Boulch e Pierre Vayer	43
1.4.1 La scienza del movimento umano di Le Boulch: la psicocinetica	44
1.4.2 Le due qualità del movimento umano: espressività e transattività	46
1.4.3 Pierre Vayer: un maestro alla ricerca di una nuova educazione	49
1.4.4 L'educazione psicomotoria di Pierre Vayer	51
1.5 I padri della psicomotricità moderna: Bernard Aucouturier e André Lapierre...	54
1.5.1 La "Pratica Psicomotoria" di Aucouturier.....	60

1.5.2	La “Psicomotricità Relazionale” di Lapierre	67
1.5.3	La “Psicomotricità Relazionale Psicodinamica” di Mauro Vecchiato	71
2.	La dinamica del bisogno alla base della Psicomotricità Relazionale di Mauro Vecchiato	73
2.1	La rivoluzione delle neuroscienze: l’Infant Research e i neuroni specchio.....	74
2.2	La dinamica del bisogno	76
2.3	Le mappe emotivo-comportamentali dalla nascita ai cinque anni.....	78
3.	Il Metodo Vecchiato e la centralità del gioco psicomotorio	81
3.1	La seduta di psicomotricità.....	83
3.2	Gli ambiti simbolici degli oggetti psicomotori.....	85
4.	La Psicomotricità Relazionale narrata dalle psicomotriciste: quattro interviste per l’analisi della seduta	88
4.1	Il percorso di formazione e la spinta motivazionale alla professione.....	89
4.2	La seduta di psicomotricità narrata dalle professioniste	92
4.3	Il valore educativo della psicomotricità alla scuola dell’infanzia	101
5.	La Psicomotricità nella realtà italiana.....	104
6.	Conclusioni	106
	Bibliografia.....	112
	Fonti normative	117
	Sitografia.....	117
	Ringraziamenti.....	118

Introduzione

Mens sana in corpore sano, dicevano i latini ad indicare come l'uomo dovesse aspirare contemporaneamente al benessere sia fisico che psicologico. Oggi, nella società contemporanea, è tornato a gran voce il dibattito esistente tra i bisogni dell'anima e i bisogni del corpo. Ciononostante, è ancora in voga la convinzione secondo cui le malattie del corpo appartengano solo alla sfera della medicina e, parimenti, che le malattie della mente appartengano solo all'ambito della psiche. Una svolta a questa secolare scissione dualistica viene ancora una volta (ma non per caso) dall'osservazione dello sviluppo dei bambini, soprattutto quello sviluppo spettacolare che accade nei primi anni di vita del fanciullo. Ancora una volta, è il bambino che ci guida alla scoperta del segreto dell'uomo il quale con il suo corpo, che è l'oggetto psichico per eccellenza, vive e abita il mondo e si relaziona con gli oggetti e le persone.

A partire da tali riflessioni, la seguente tesi di ricerca argomentativo-critica si pone l'obiettivo di approfondire la pratica socio-educativa della psicomotricità relazionale. In modo particolare, la dimensione psicomotoria nei suoi diversi approcci pone lo sviluppo del bambino in una nuova luce: l'attenzione al corpo e al movimento emergono accanto alla dimensione psichica e cognitiva come pilastri di una nuova educazione psicomotoria. In linea generale, questo lavoro di ricerca offre un'ampia panoramica della pratica psicomotoria sviluppatasi in sessant'anni di ricerca in campo medico, psicologico, pedagogico ed educativo, al fine di proporsi come una guida alla psicomotricità per tutti coloro che curano la formazione dei bambini e il loro benessere psicofisico.

La stesura di questo elaborato è mossa da profonde motivazioni personali, per cui mi sono chiesta inizialmente come l'educazione motoria contribuisca a costruire la personalità dei bambini e in che modo io, in quanto insegnante, possa contribuire allo sviluppo armonico degli alunni. Di conseguenza, questo lavoro si sviluppa attorno alle seguenti domande di ricerca profondamente connesse alla pratica psicomotoria:

- Come la relazione tonico-emozionale e corporea influenza lo sviluppo armonico del bambino in età precoce?

- In che modo la psicomotricità relazionale in campo educativo permette di individuare possibili sviluppi disarmonici del bambino attraverso il corpo e il movimento?
- In che modo la psicomotricità costituisce una ricchezza formativa per la scuola dell'infanzia e primaria?

L'elaborato si compone di sei capitoli in cui si approfondiscono la pratica della psicomotricità e i suoi diversi approcci.

Il primo capitolo presenta un excursus storico-critico dei riferimenti teorici più importanti alla base della disciplina psicomotoria. Gli autori trattati offrono contributi sia in campo medico, psicologico e psichiatrico che in ambito educativo, pedagogico e filosofico ad indicare come la psicomotricità sia una scienza estremamente interdisciplinare.

Il secondo capitolo, grazie al contributo delle più recenti scoperte nel campo delle neuroscienze, argomenta le basi teoriche della psicomotricità relazionale del Metodo di Mauro Vecchiato, direttore scientifico dell'Istituto Italiano di Psicologia della Relazione. In modo particolare, verrà descritto come la dinamica dei primi bisogni del bambino si inserisca nelle mappe emotivo-comportamentali alla base dello sviluppo della personalità infantile.

Il terzo capitolo tratta nello specifico il Metodo Vecchiato, descrivendone le caratteristiche della seduta e delle metodologie a partire dalla centralità del gioco sensomotorio e simbolico.

Il quarto capitolo analizza la pratica della psicomotricità in ambito preventivo, educativo e terapeutico a partire da una serie di interviste poste a psicomotriciste di professione e insegnanti della scuola dell'infanzia. Grazie alle testimonianze dirette delle psicomotriciste, emerge la loro profonda motivazione personale alla professione ed il vissuto psicomotorio che investono nella seduta con i bambini.

Il quinto capitolo descrive brevemente i diversi percorsi formativi ed universitari per diventare oggi psicomotricista in Italia.

Infine, il sesto capitolo presenta le conclusioni a cui sono giunta sulla base del lavoro di ricerca attuato, nonché alcune riflessioni personali rispetto alla mia crescita personale e professionale in quanto futura docente della scuola dell'infanzia e primaria.

Tramite le parole di questa poesia, auguro al lettore una piacevole lettura.

*Si personne, jamais,
Ne nous avait touchés
Nous serions des infirmes.*

*Se nessuno
ci avesse mai toccato,
saremmo infermi.*

*Si personne, jamais,
Ne nous avait parlé
Nous serions des muets.*

*Se nessuno
ci avesse mai parlato,
saremmo muti.*

*Si personne, jamais,
Ne nous avait souri,
Et regardé
Nous serions des aveugles.*

*Se nessuno
ci avesse mai sorriso,
e guardato
saremmo ciechi.*

*Si personne, jamais,
Ne nous avait aimés
Nous ne serions personne.*

*Se nessuno
ci avesse mai amato,
non saremmo persone.*

Paul Baudiquey

1. La storia della psicomotricità come pratica educativa

*La distinzione di anima e corpo può essere
anche un'idea chiara, ma non dimostrabile,
e rimane sempre aperto il problema
di "che cosa" chiamiamo corpo
e "che cosa" anima.*

Karl Jaspers

La pratica della psicomotricità è oggi largamente diffusa non solo in Italia ma anche in Europa e nel resto del mondo. Il termine psicomotricità si ritrova infatti all'interno di diverse teorie dello sviluppo proprio perché le sue radici epistemologiche si ispirano a diverse correnti di pensiero che si sono evolute nei secoli. Questa disciplina si è sviluppata nel campo di diverse scienze a partire da quelle umanistiche per poi essere introdotta anche nelle scienze mediche. Purché tutte queste scienze condividano l'idea dell'importanza del corpo e del movimento per lo sviluppo del bambino e la necessità di un'integrazione mente-corpo nel soggetto adulto, esse presentano aspetti teorici e metodologici molto diversi tra loro. Di conseguenza, al fine di comprendere come la pratica della psicomotricità relazionale si sia evoluta negli ultimi cinquant'anni, è opportuno offrire dei riferimenti storiografici ed epistemologici precisi a partire dalle origini della definizione *mente-corpo* nella cultura Occidentale.

All'interno dei prossimi capitoli verranno descritte le tappe più importanti che hanno portato oggi alla definizione della psicomotricità come disciplina clinica, in grado di supportare interventi che vanno dall'educazione alla prevenzione, alla presa in carico riabilitativa e psicoterapeutica. La storia di questo percorso inizia nell'antica Grecia con i filosofi che per primi si sono interrogati sui significati attribuiti alla mente, intesa come anima, e al corpo. Dalla fenomenologia del corpo nelle scienze filosofiche si arriva alle

scienze mediche e psichiatriche per sfociare infine nelle scienze pedagogiche. Per queste ed altre ragioni la pratica della psicomotricità si inserisce in un ambito altamente interdisciplinare e una sua più ampia conoscenza è utile non solo agli psicomotricisti di professione ma anche a tutti coloro che lavorano con i bambini e con i soggetti in formazione, a tutti quegli studiosi e professionisti che vedono nell'integrazione olistica tra psiche e corpo la base di uno sviluppo armonico del fanciullo e dell'adulto che diventerà.

Come si evince dal nome stesso, la psicomotricità racchiude in sé due essenze, due nature al contempo opposte ma perfettamente integrate tra loro: la psiche e il moto o movimento. Nella definizione del vocabolario Treccani si definisce la psicomotricità come "l'insieme delle dottrine e pratiche terapeutiche che riguardano la reciproca integrazione delle funzioni psichiche con quelle motorie nel corso dello sviluppo". Di conseguenza, al fine di comprendere appieno come la psicomotricità si sia delineata nel corso del tempo come una disciplina, poi come una scienza e infine come professione, è necessario ragionare sul significato associato ai termini psiche e corpo. D'altro canto, ricostruire la storia della psicomotricità e le tappe significative con cui si è evoluta nel corso dei secoli risulta essenziale tanto più si considerano la molteplicità di espressioni chiare, parziali e contraddittorie sui termini inerenti la questione mente-corpo.

Innanzitutto, il termine *psiche* deriva dal greco ψυχή il quale, connesso con ψύχω significa letteralmente "respirare, soffiare". In altre parole, la psiche rimanda metaforicamente a un soffio, un respiro vitale, tanto che i greci dell'antichità associarono per primi la psiche all'anima immateriale distinguendola dal corpo materiale. I termini moto, motorio e motricità derivano invece dal latino *motus* e vengono generalmente associati al movimento del corpo. Quest'ultimo, il corpo, deriva anch'esso dal latino *corpus* che significa letteralmente "complesso, organismo" e che indica qualsiasi porzione limitata di materia. Da un lato vi è dunque l'anima, il soffio che dà vita e che è di per sé immateriale, inafferrabile e invisibile; dall'altro lato si trova il corpo il quale, in quanto materia, è afferrabile, manipolabile, visibile e percepibile.

Alla luce di tali riflessioni, si è sviluppato nel corso dei secoli e per mezzo di grandi pensatori il tema del dualismo mente-corpo. Tale dualismo il quale, come vedremo,

affonda le sue radici nella Grecia antica, ha attraversato la storia dell'essere umano in ogni ambito, filosofico, umanistico, psicologico, medico e pedagogico. Tale divisione è stata ed è ancora comunemente percepita come se fosse la verità. Siamo attualmente persuasi di essere composti da anima e corpo. Ma che cos'è l'anima? E che cos'è il corpo? E in che modo essi si integrano in maniera inscindibile nell'essere umano? In che modo tale relazione interviene nello sviluppo armonico e olistico della persona, dalla nascita (e ancora prima nella vita intrauterina) percorrendo l'intero sviluppo dell'uomo sino alla morte? A queste ed altre domande tenterà di rispondere tale tesi di ricerca, ripercorrendo innanzitutto la storia filosofica del dualismo anima-corpo dalle origini sino al giorno d'oggi.

1.1 Il corpo nelle scienze filosofiche

*Mai dire a un bambino,
hai un'anima.
Insegnali che lui è un'anima
e che ha un corpo.*

George MacDonald

Al fine di comprendere a pieno come si sia evoluta la pratica della psicomotricità in Italia e in Europa risulta necessario indagare primariamente la filosofia del corpo. Questo perché da un lato i filosofi greci del IV secolo a.C. sono stati i primi a interrogarsi sul dualismo anima-corpo e sul senso dell'esistenza carnale degli esseri umani. Dall'altro lato, la comprensione della fenomenologia del corpo, intesa come metodo di indagine basato sull'analisi di fenomeni per come si presentano alla coscienza, è utile per intuire come la definizione e i significati associati al corpo si siano evoluti nel corso dei secoli sia in termini medici che psicologici e pedagogici.

Prima di addentrarci nella storia della filosofia del corpo risulta importante fare riferimento a come noi esseri umani esperiamo la nostra carnalità nella nostra

esperienza quotidiana. In primo luogo, il corpo umano si delinea come un *corpo-oggetto* in quanto lo si può osservare dall'esterno e tenerlo in qualche modo *a distanza*. Il nostro corpo si distingue dai corpi degli altri e dagli altri oggetti che ci circondano poiché è proprio nella relazione e nel rapporto con *l'altro* che noi esseri umani ci identifichiamo nella nostra essenza. Allo stesso tempo però, il corpo è anche immagine, come un'immagine riflessa allo specchio o catturata dal telefonino. Il corpo-spezzato appare nel momento in cui distinguiamo o osserviamo separatamente le diverse parti che lo compongono come separate tra di loro. Le mani ad esempio sono una delle prime componenti corporali che il bambino esplora con i suoi sensi: dapprima le percepisce come qualcosa di separato da sé per cui inizia a guardarle e succhiarle, successivamente impara ad utilizzarle per compiere diverse funzioni come se fossero un vero strumento e, alla fine, le avverte come parte totale del suo corpo-diviso. In secondo luogo, il corpo è percepito dagli esseri umani anche come soggettivo e psichico, in quanto la realtà dell'essere è interna alla corporeità. Alla luce di tali riflessioni, l'essere umano percepisce il proprio corpo tanto come *corpo-oggetto* quanto come *corpo-soggetto* in quanto l'uomo ha un corpo e esiste nel suo corpo: l'uomo è il corpo che possiede. Si ritrova nelle parole della filosofa Michela Marzano (2007/2010) una descrizione più accurata di tale danza tra corpo e anima: "Ognuno di noi è sia un corpo fisico proiettato nel mondo "di fuori" sia un corpo psichico che rimanda al "di dentro" dell'essere. L'essere umano è una persona incarnata: senza corpo non esisterebbe; tramite il corpo è legato alla materialità del mondo. Per questo l'esperienza del corpo è sempre duplice: intratteniamo col corpo una relazione che è assieme strumentale e costitutiva" (p. 11).

Le riflessioni appena svolte rivelano però un'incongruenza basilare: nel momento in cui parliamo di corpo e ci riferiamo al corpo questo è già un errore, perché parlare di qualcosa significa trattare tale cosa come oggetto, ossia come qualcosa di altro e di diverso rispetto a noi. Ma il corpo siamo noi, io sono il mio corpo. Le parole di Umberto Galimberti in un'intervista al Corriere della Sera rivelano una grande verità quando egli afferma: "Noi viviamo in una dimensione dualistica ma il nostro linguaggio ci riporta alla verità: io non dico – Ho un corpo stanco – ma dico soltanto – Sono stanco – . Il linguaggio rivela la perfetta coincidenza tra io e corpo. Parlare di corpo è come se ci scindessimo

da noi stessi e questo dipende dal fatto che siamo figli di una lunghissima tradizione dualistica che pensa impropriamente che siamo fatti di anima e corpo” (estratto di un’intervista di Galimberti per il Corriere della Sera, 5 febbraio 2008). Questa lunga impostazione dualistica affonda le sue radici nella Grecia antica, nel dualismo di Platone che sarà poi ripreso da Cartesio secoli più tardi.

1.1.1 Il dualismo tra corpo e anima da Platone a Cartesio

I termini greci corpo (σῶμα) e anima (ψυχή) compaiono dapprima nei testi di Omero dell’*Iliade* e dell’*Odissea*. Tuttavia, Omero li utilizza con un significato completamente diverso da quello che fu poi attribuito loro dal filosofo ateniese Platone. Nella lingua omerica infatti non si trova alcun termine che rappresenti il corpo vivente separato dall’anima. Il corpo inteso come σῶμα è utilizzato da Omero per indicare il corpo senza vita, il cadavere, la salma, ma non il corpo vivente che di volta in volta viene espresso dall’aspetto o dalla funzione per cui è utilizzato dal personaggio. Il corpo omerico si esprime dunque come una serie di possibilità di azione sul mondo. L’espressione omerica così famosa, “E dunque, dopo che quelli convennero e furon raccolti, fra essi alzandosi parlò Achille piede rapido” (Omero, *Iliade*, l. 57-58) ci parla del piede dell’eroe non come una cosa ma come la possibilità di superare l’avversario grazie alla sua velocità e rapidità di gambe. Allo stesso modo, il tallone di Achille rappresenta non l’appoggio della gamba ma la sua possibilità di morte. Allora l’anima, la psiche, non è definita da Omero come linfa che dà vita al corpo ma come repertorio di possibilità multiple espresse dagli organi e dalle membra in funzione della loro azione nel mondo.

La separazione filosofica e dualistica tra anima e corpo avviene a cavallo tra V e IV secolo a.C. in Grecia. Fu in questi anni che Platone allievo di Socrate inaugura la sua filosofia diretta alla ricerca della verità. Secondo Platone la verità può essere raggiunta dal filosofo solo liberando l’anima dalla tomba del corpo. In altre parole, il corpo è inteso come una gabbia, una prigione che, intrappolando l’anima nella materialità corporea, non le permette di raggiungere la verità. Questa dualità tra anima e corpo si lascia facilmente intendere dai dialoghi nel *Fedone*, in cui Platone si interroga sui problemi

dell'anima dicendo: "Pare ci sia come un sentiero a guidarci, col raziocinio, nella ricerca; perché, fino a quando abbiamo il corpo e la nostra anima è mescolata e confusa con un male di tal natura, noi non saremo mai capaci di conquistare compiutamente quello che desideriamo e che diciamo essere la verità. [...] E ci appare chiaro e manifesto che, se mai vorremmo conoscere alcuna cosa nella sua purezza, dovremo spogliarci del corpo e guardare solo con la nostra anima la realtà delle cose" (Platone, *Fedone*, 66b). Nelle parole di Platone si intende che l'anima degli uomini è dunque confusa, turbata dalla costrizione del corpo e dai suoi sensi. Così allora Platone intende la morte: "E che altro se non separazione dell'anima dal corpo? E che il morire sia questo, da un lato, un distaccarsi il corpo dall'anima, divenuto qualche cosa esso solo per se stesso; dall'altro, un distaccarsi dal corpo l'anima, seguitando a essere essa sola per se stessa?" (Platone, *Fedone*, 64c). In altre parole, anima e corpo sono concetti antitetici e addirittura antagonisti: il primo non può esistere se non con la morte del secondo. Per Platone non vi è altra alternativa: o l'uomo si identifica col suo corpo senza possibilità di accedere alla verità, o si identifica l'uomo come elemento immateriale (Galimberti, 1983), come anima immateriale imprigionata nella tomba del corpo.

Per secoli i filosofi greci prima e cristiani poi hanno cercato di porre soluzione a tale dicotomia in apparenza irresolubile. La dualità tra anima e corpo rimarrà infatti intatta per molti anni in Occidente fino a radicalizzarsi nel pensiero di un altro grande filosofo e matematico francese, René Descartes o Cartesio, vissuto in Europa nel XVI secolo d.C. A Cartesio si attribuisce la nascita del razionalismo, una posizione filosofica determinante in Europa tra il XVII e XVIII secolo e che si basa sull'assunto che solo la ragione umana, la razionalità intellettuale, possa essere la fonte di ogni conoscenza. Cartesio relega il dualismo corpo-anima nella distinzione tra *res extensa* (la sostanza estesa) e la *res cogitans* (la sostanza pensante, l'io, il cogito). Nella filosofia cartesiana, il corpo viene dunque confinato nella *res extensa* in cui diventa un corpo-oggetto o un corpo-macchina: il corpo oggetto, similmente a tutti gli altri corpi, è da intendere in base alle leggi fisiche e matematiche che governano l'estensione e il movimento. Il corpo di Cartesio viene dunque svuotato dalle percezioni e dai sensi attraverso i quali l'uomo esperisce il mondo e la realtà. Per contro, l'anima quando è sottratta ad ogni influenza

corporea diviene *res cogitans*, ossia puro intelletto e pura ragione. Tutto ciò che è nel mondo è, pertanto, o spirito o corporeità. E queste due realtà si escludono reciprocamente: sono due mondi separati, chiusi e impenetrabili l'un l'altro, ciascuno dei quali sussiste indipendentemente dall'altro e tra i quali non ci può essere nessun contatto o influsso. Per comprendere meglio questi concetti è opportuno fare riferimento alle stesse parole di Cartesio quando scrive nelle *Meditazioni Metafisiche*: "Ma che cosa sono io? Una cosa che pensa. E che cos'è una cosa che pensa? È una cosa che dubita, che concepisce, che afferma, che nega, che vuole, che non vuole, che immagina anche, e che sente. [...] E sebbene io abbia forse un corpo, a cui sono strettamente congiunto, tuttavia, poiché ho, da un lato, un'idea chiara e distinta di me stesso in quanto sono soltanto una cosa pensante e inestesa e, dall'altro lato, ho un'idea chiara e distinta del corpo in quanto è una cosa estesa e non pensante, è certo che questo io, cioè la mia anima, per la quale sono quel che sono, è interamente e realmente distinta dal mio corpo, e che essa può essere o esistere senza di esso" (Cartesio, 1641/1948, p.48; 115).

1.1.2 Dal dualismo alla rivoluzione fenomenologica nella diade mente-corpo

*Tra i corpi di questa natura
io trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica
cioè come l'unico a non essere mero corpo fisico,
ma proprio corpo vivente.*

Edmund Husserl

Il dualismo cartesiano tra mente e corpo rimase uno degli assunti filosofici portanti fino alla metà del XVII secolo, periodo in cui un discepolo di Cartesio, l'olandese Spinoza, inizia a delineare una nuova prospettiva al rapporto tra mente e corpo nell'essere umano. Seppur Cartesio costituì un grande riferimento filosofico per Spinoza,

quest'ultimo inizierà ben presto a tracciare una strada completamente diversa da tutta la tradizione filosofica antecedente.

Come affermato in precedenza, stando a Cartesio *res cogitans* e *res extensa* costituiscono due sostanze radicalmente diverse, due mondi differenti che obbediscono a leggi differenti: il pensiero è il regno della libertà e della volontà, mentre l'estensione è il regno della necessità in cui governano le leggi meccaniche. Due mondi, due leggi e nessuna possibilità di incontro. Inizialmente, il pensiero spinoziano si trovò in assonanza con il dualismo cartesiano, per cui anche Spinoza riconobbe che corpo e pensiero fossero due realtà eterogenee. Tuttavia, poco tempo dopo Spinoza individuò che tra mente e corpo ci fosse un rapporto, una connessione. Per Spinoza infatti la sostanza è una e una sola, è unica come unica è la natura che governa tutte le cose. Di conseguenza, essendo la sostanza unica, pensiero ed estensione sono due attributi della stessa sostanza. In altre parole, pensiero ed estensione si delineano come due modi, due punti di vista, due aspetti di vedere la stessa cosa. Vi è una sostanza unica la quale ha infiniti attributi di cui l'uomo ne conosce solo due: il pensiero e l'estensione. Da questi due attributi si costituiscono i modi: la mente e il corpo di ogni individuo. Dunque, la mente è la modificazione dell'attributo del pensiero, mentre il corpo è la modificazione dell'attributo dell'estensione. Partendo da tale presupposto, secondo Spinoza mente e corpo concordano e corrispondono: ciò che accade nel corpo è in corrispondenza biunivoca con ciò che accade nella mente e viceversa. Si tratta di uno stesso evento visto però da due punti di vista diversi: quello del corpo o quello della mente.

Tale posizione spinoziana verrà nominata alcuni anni dopo *parallelismo psico-fisico* ad indicare come mente e corpo siano paralleli ed interconnessi tra di loro. La mente è l'aspetto interiore del corpo e il corpo è l'aspetto esteriore della mente. Al fine di comprendere meglio tali riflessioni, è opportuno riferirsi proprio a Spinoza quando scrive: "La mente e il corpo sono un solo e identico individuo che viene concepito ora sotto l'attributo del pensiero, ora sotto quello dell'estensione" (Spinoza, *Etica*, II, XXI, scolio). In altri termini noi siamo dunque mente e corpo.

Il dualismo anima-corpo perde sempre più la sua ragione di esistere con il pensiero di uno dei filosofi più importanti del XIX secolo: il tedesco Friedrich Nietzsche. Come

Spinoza, anche Nietzsche respinge il dualismo cartesiano, attribuendo al corpo il primato della conoscenza, per cui gli esseri umani, secondo il filosofo tedesco, conoscono meglio il proprio corpo rispetto alla mente. A questo proposito scrive Nietzsche in *Frammenti Postumi* che il corpo è “un fenomeno più ricco, più chiaro, più comprensibile” e che “il credere nel corpo è più fondamentale che credere nell’anima” (Nietzsche, *Frammenti Postumi*, 5 [56]; 2 [102]). In altre parole, nel pensiero di Nietzsche non si tratta più di stabilire una gerarchia tra mente e corpo dal momento che la mente abita il corpo e anzi, la mente è il corpo stesso.

Il passaggio a una vera e propria rivoluzione fenomenologica avviene con due filosofi del ‘900 attraverso i quali si pongono veramente le basi di un’epistemologia filosofica della pratica psicomotoria. In primo luogo, è con Husserl che si delinea per la prima volta una vera e propria fenomenologia della carne, della carnalità e della corporeità. Secondo Husserl, lo studio della psiche non può prescindere dallo studio della materialità e dalle sue connessioni con essa: solo comprendendo questo particolare tipo di relazione psiche-materialità è possibile accedere alla comprensione delle altre caratteristiche degli oggetti nel mondo. A questo proposito scrive Husserl che “il mondo nella sua totalità non è soltanto fisico, ma psicofisico” (Husserl, 1976, p.135). In secondo luogo, se per Husserl il corpo acquisisce intenzionalità nella conoscenza del mondo, è per Merleau-Ponty che si ha il passaggio da corpo-oggetto a corpo-soggetto. Secondo Merleau-Ponty occorre uscire dall’alternativa oggetto-soggetto per portare la genesi dell’oggetto nel cuore stesso della nostra esperienza. In altre parole, il corpo non è più un oggetto caratterizzato dall’estensione della sua materialità: il corpo è manifestazione diretta dell’interiorità poiché fa apparire un mondo (Marzano, 2007/2010). Scrive Merleau-Ponty a proposito dell’anima che essa esiste proprio “tramite il corpo” e, parlando di sé dice: “Io non sono di fronte al mio corpo, ma sono nel mio corpo, o meglio sono il mio corpo” (Merleau-Ponty, 1945/1965, p.210/214). Dunque, è grazie al corpo che possiamo frequentare il mondo per cui il corpo è *essere al mondo*.

1.2 Il corpo nelle scienze mediche e psichiatriche

*Il corpo è l'oggetto psichico per eccellenza,
il solo oggetto psichico.*

Jean-Paul Sartre

Le riflessioni filosofiche sul rapporto mente-corpo hanno reso possibile comprendere come sin dagli albori della civiltà l'uomo si interroghi sulla sua esistenza al mondo, un'esistenza tanto carnale quanto psicologica e soggettiva. Questa ambiguità nel rapporto mente-corpo si rivela più facile da comprendere quando ci si riferisce alla malattia e all'esperienza dell'uomo malato. La malattia infatti, nel momento in cui compare, pone l'uomo in diretta relazione con la fragilità del suo corpo e con la debolezza dei suoi sensi. È proprio quando sopraggiunge la malattia, che sia essa fisica o psichica, che l'uomo si rende conto di quanto sia ravvicinato il suo rapporto col corpo e di come non possa fare nulla senza di esso. Come scrive Proust ne *I Guermantes* (1920/1991): "Quando siamo ammalati, noi ci rendiamo conto che non viviamo soli, ma incatenati a un essere d'una specie differente, da cui ci separa un abisso, che non ci conosce e dal quale ci è impossibile farci comprendere: il nostro corpo" (p.31). La malattia dunque, oltre a essere letta dal punto di vista medico e clinico, deve essere ricondotta anche all'esperienza soggettiva di ciascun individuo malato nel corpo. Se queste due dimensioni vengono scisse e separate, non vi può essere guarigione completa.

Per molto tempo si sono infatti osservati il corpo e la malattia solo dal punto di vista medico e biologico e, parimenti, la psicologia e la psichiatria si sono occupate solo dei problemi della mente. Le scienze psicofisiche hanno provato per anni a costruire un ponte tra questi due ambiti, tra psiche e soma, ma, agendo in questo modo, non hanno fatto altro che distaccarsi dalla natura umana finendo per occultarli entrambi. Nelle parole di Galimberti (1983) si ritrova l'essenza di quanto affermato, in quanto: "Se il corpo umano non è prima di tutto un campo di gioco di forze biologiche, ma

un'originaria apertura al mondo, il modo in cui l'esistenza vive il proprio corpo rivela il modo con cui vive il mondo. Per questo non parliamo di trasferimenti di conflitti psichici agli organi fisici, perché non ci sono due realtà, quella psichica e quella fisica, ma un'unica presenza che dice nel corpo il proprio modo di essere al mondo. [...] Finché la medicina e quindi la psichiatria non guadagneranno il senso di "proprio corpo vivente", superando il dualismo cartesiano tra res extensa e res cogitans, tra corpo e mente, tra soma e psiche, non solo si troveranno costrette a trattare il corpo umano come qualsiasi oggetto della natura, [...] ma di fronte alla malattia, al suo insorgere, al suo svolgersi, al suo aggravarsi o allievarsi si troveranno nelle condizioni di *spiegare* qualcosa senza nulla *comprendere*" (p.143-144).

1.2.1 Gli studi di avvio nel campo teoretico della psicomotricità: da Dupré a Wallon

*Il bambino non sa far altro
che vivere la propria infanzia,
il conoscerla spetta all'adulto.*

Henri Wallon

Il termine *psicomotricità*, seppur già esistente in precedenza, ha subito una svolta grazie allo psichiatra francese Ernest Dupré (1862-1921). Dupré è noto per i suoi studi che l'hanno condotto a individuare nel 1907 la *Sindrome di Debilità Motoria* (dal francese *Debilité Motrice*, conosciuta anche come Sindrome di Dupré). Egli ha infatti inaugurato un nuovo approccio allo studio della motricità infantile assumendo un punto di vista neurologico. In altre parole, Dupré si rese conto di come i disturbi neurologici e psicologici fossero in stretto rapporto tra loro e di come motricità e psichismo fossero due aspetti indissociabili sia nella fase di diagnosi che di terapia. Sulla base di tale approccio, la Sindrome di Debilità Motoria si caratterizzava per la contemporanea presenza di infantilismo motorio, di deficit intellettivi e di alterazioni del carattere

dovute a un arresto di maturazione del sistema nervoso. Secondo Dupré, la debilità motoria non derivava da una lesione cerebrale localizzata quanto piuttosto da un'immaturità neuromotoria caratterizzata da una relazione di insufficienza tra le funzioni motorie e lo scopo per cui venivano usate nel contesto. Tali difficoltà motorie non permettevano un adeguato adattamento alle azioni ordinarie della vita e ai diversi ambienti. Alla luce di tali considerazioni, gli studi di Dupré i quali sottolineano il forte parallelismo tra funzioni psichiche e motorie, hanno avviato le ricerche sullo sviluppo infantile sotto l'aspetto clinico e terapeutico, al fine di individuare in modo preciso le cause e la genesi dei disturbi psicomotori in età evolutiva.

Un decisivo contributo a questo nuovo approccio integrato che mette in risalto il ruolo del corpo nei processi di sviluppo arriva dagli studi del neuropsichiatra Henri Wallon (1879-1962). Si tratta in realtà di una figura poliedrica in quanto Wallon si è occupato di filosofia, pedagogia, educazione e il suo nome è ricordato soprattutto per "uno dei più lungimiranti progetti di riforma dell'insegnamento che la storia della scuola possa vantare" (Galli, 1971, p.9). All'interno degli scritti di Wallon risulta altresì evidente l'influenza delle scienze sociologiche e psicologiche che fiorivano nella prima metà del '900. Egli fu uno dei primi studiosi dell'epoca ad affermare l'importanza di assumere una concezione pragmatica ed operativa della psicologia la quale trova vera legittimazione nella pedagogia. In altre parole, psicologia ed educazione dell'infanzia devono procedere di pari passo poiché al centro vi è lo studio del fanciullo nelle varie fasi di sviluppo verso la maturazione psicofisica. Ritenendo che la psicologia fosse una scienza da investire sul campo, Wallon aprì nel 1927 un consultorio medico-psico-pedagogico nella periferia parigina. In questo contesto Wallon iniziò a condurre le sue ricerche sull'evoluzione dei processi psichici del bambino in rapporto alle condizioni socio-economiche di povertà in cui si trovavano nelle periferie. Grazie a questa esperienza Wallon inizia a delineare una modalità di indagine del bambino del tutto nuova per l'epoca basata su alcuni elementi essenziali. In primo luogo, l'analisi dei fattori neurofisiologici, biologici e organici nei loro aspetti ereditari, evolutivi e funzionali permette di comprendere come le strutture nervose e quelle del pensiero condizionino in modo parallelo le attività psichiche e intellettuali. In secondo luogo, risulta

indispensabile indagare gli ambienti di vita del bambino, sotto il profilo materiale, sociale e fantastico. In terzo luogo, la storia personale e passata del soggetto, la quale fa riferimento al primo rapporto con le figure genitoriali, all'educazione ricevuta e ai valori assunti, influenza inevitabilmente gli atteggiamenti, le azioni e le inclinazioni del fanciullo. A conferma di quanto espresso, nella cerimonia di apertura del "Primo congresso Internazionale di Psichiatria Infantile" tenutosi a Parigi nel 1937, Wallon afferma: "In psichiatria infantile bisogna spesso riferire il disturbo osservato non ad una distruzione d'organo ma ad un difetto o ad un ritardo di sviluppo. La causa va indubbiamente ricercata nel passato" (Wallon, 1937, p.6). In questa prospettiva, Wallon non vede il bambino come un oggetto statico di indagine, ma lo osserva nel suo continuo divenire e modificarsi nel tempo e nei diversi contesti sociali e relazionali in cui agisce.

Grazie agli anni di esperienza con i bambini delle periferie parigine, Wallon inizia a maturare un approccio bio-psico-sociale secondo il quale i processi psichici in età evolutiva abbiano un fondamento biologico continuamente plasmato dall'ambiente sociale e culturale in cui il bambino vive e cresce. In altri termini, Wallon si rese conto di come le condizioni di vulnerabilità e i contesti socio-economici e culturali sfavorevoli possano sviluppare nell'infante comportamenti motori inadeguati. Tali difficoltà motorie, se perpetuate nel tempo e non affrontate, possono diventare patologiche e dunque persistere per l'intera vita della persona. Questa visione sarà ulteriormente sviluppata e perfezionata nella seconda metà del Novecento dallo psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner il quale teorizzò il modello ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979/1986). Attraverso tale modello l'autore elabora una serie di sistemi, di "mondi del bambino", i quali costituiscono una rete sinergica di contesti, ambienti e persone che influenzano inevitabilmente lo sviluppo infantile.

A seguito dei suoi anni di ricerca sul campo Wallon fonda nel 1948 la rivista *Enfance*, nella quale pubblicò la sua tesi di dottorato sul bambino turbolento che all'epoca fece molto scalpore (Wallon, 1925). Questo è dovuto al fatto che Wallon pose al centro della sua tesi la dimensione emozionale, affettiva e sociale del bambino in un'epoca in cui l'emozione era considerata come un disturbo. I suoi contributi più rilevanti per la concezione psicomotoria si muovono dunque in questa prospettiva in cui

l'autore mette in evidenza il ruolo delle emozioni, della tonicità muscolare e della postura nello sviluppo delle relazioni e della personalità del bambino sin dai primi giorni di vita. La funzione motoria per Wallon si umanizza, acquista nuove valenze e diventa uno strumento espressivo (Galli, 1971). Essa: "recupera il suo autentico significato umano e sociale, che aveva perduto ad opera dell'analisi neurologica e fisiologica, consistente nell'essere la prima tra le funzioni di relazione" (De Ajuriaguerra & Angelergues, 1962, p.13). Il movimento dunque viene osservato da una nuova prospettiva che è in prima istanza psicologica ed esso, come definito dallo stesso Wallon, è espressione unica e strumento primo della vita psichica (Wallon, 1925).

Sono proprio le relazioni tonico-emozionali i primi indicatori della vita psichica del bambino e, in particolare, Wallon argomenta in uno dei suoi articoli come lo sviluppo della nozione di *corps propre* (corpo proprio, definito anche dall'autore cinestesia) si basi sulla correlazione tra i fatti della vita psichica e organica alla base dello sviluppo della personalità infantile (Wallon, 1931). In modo particolare, l'autore spiega come vi siano delle attività motorie primitive di natura riflessiva tramite le quali il bambino conosce se stesso, il mondo e le persone che si prendono cura di lui: "Per cominciare, ci sono dunque dissociazioni tra i differenti domini funzionali: il dominio enterocettivo che è quello della sensibilità viscerale, il dominio propriocettivo il quale comprende le sensazioni legate all'equilibrio, alle attitudini, ai movimenti, e il dominio esteroceettivo o quello della sensibilità rivolta verso gli stimoli esterni [...]. Le funzioni enterocettive sono le più precoci, le funzioni esteroceettive le più tardive." (Wallon, 1931, p. 124). In relazione a queste considerazioni, Wallon si inserisce negli anni '30 negli studi relativi alla funzione dello specchio nel mondo dell'infanzia. Secondo l'autore, l'esperienza che il bambino conduce davanti allo specchio influisce sullo sviluppo della consapevolezza di sé, della percezione del proprio corpo, sulla funzione simbolica e sulle relazioni sociali (Wallon, 1949).

1.2.2 Dall'immagine di sé allo schema corporeo: Schilder, Ajuriaguerra e Soubiran

*Quello del corpo è l'unico mezzo che io ho
di andare al cuore delle cose,
facendomi mondo e facendole carne.*

Maurice Merleau-Ponty

L'approccio psicobiologico elaborato da Wallon viene ulteriormente ampliato dallo psichiatra austriaco Paul Schilder (1886-1940) il quale, nella sua opera più famosa (1935/2019), si interroga sui problemi della percezione e della rappresentazione del nostro corpo. Parimenti a Wallon, Schilder pone al centro della sua tesi l'opinione secondo cui "lo studio teorico dell'organismo possa e debba essere integrato in una dottrina psicologica che prenda in considerazione la vita e la personalità in modo unitario". L'autore continua specificando che: "Lo studio dei meccanismi cerebrali che entrano in gioco nella percezione e nell'azione ha contribuito ad una più profonda comprensione dei problemi psicologici; ho sempre ritenuto che non esista soluzione di continuità tra l'aspetto organico e quello funzionale: la mente e la personalità sono entità altrettanto efficienti che il corpo, ed i processi psichici hanno origini comuni agli altri processi che si attuano nell'organismo" (Schilder, 1935/2019, p.29). All'interno del suo trattato, Schilder mette ulteriormente in evidenza come il movimento sia un'esperienza centrale per lo sviluppo del bambino, attraverso la quale egli costruisce progressivamente e attraverso l'esperienza una percezione unitaria e un'organizzazione spaziale coesa del proprio corpo. Questa unità corporea è definita dall'autore *schema del nostro corpo* o *schema corporeo*: "Lo schema corporeo è l'immagine tridimensionale che ciascuno ha di se stesso: possiamo anche definirlo *immagine corporea*. Questo termine indica che non si tratta semplicemente di una sensazione o di un'immagine mentale: ma che il corpo assume un certo aspetto anche rispetto a se stesso; esso implica inoltre che l'immagine non è semplicemente percezione sebbene ci giunga

attraverso i sensi, ma comporta schemi e rappresentazioni mentali.” (Schilder, 1935/2019, p.35). In altre parole, lo schema corporeo che il bambino interiorizza sin dai primi giorni di vita (anzi, sin dalle esperienze di vita intrauterina) gli permette di riconoscere la propria postura, il movimento e la localizzazione nello spazio anche oltre i limiti del corpo, sino all'estremità di un qualsiasi strumento che tiene in mano. Al fine di comprendere al meglio tale concetto, l'autore pone l'esempio dell'arto fantasma. Quando una persona subisce l'amputazione di un qualsiasi arto, l'individuo continua a sentirlo come se fosse ancora lì ed ha persino la percezione di riuscire a muoverlo. L'arto fantasma che si traduce nell'immagine animata dello stesso è proprio l'espressione di ciò che si intende con schema corporeo.

Schilder elabora ulteriormente il concetto di schema corporeo inserendolo in una visione più globale ed interdisciplinare, cercando di superare la secolare scissione cartesiana soma-psiche (Lalli, 1997). L'autore pone infatti al centro del suo studio i vissuti esistenziali, relazionali, sociali ed emotivi del soggetto, dimostrando come la dimensione corporea promuova le prime forme di organizzazione della psiche. Le esperienze corporee nella vita intrauterina e, successivamente, le prime relazioni somatiche che l'infante instaura con la madre (o con la figura di attaccamento) danno avvio allo sviluppo dell'immagine di sé del bambino, la quale risulta inevitabilmente influenzata dallo schema corporeo interiorizzato dalla madre (o dal caregiver). A questo proposito, Schilder sottolinea come lo sviluppo dell'immagine di sé avvenga sempre in relazione all'altro: “Il modello posturale del nostro corpo è correlato con quello dei corpi altrui. Esistono delle correlazioni tra i modelli posturali dei vari esseri umani, abbiamo cioè esperienza anche delle immagini corporee altrui [...]. Allo stesso modo in cui le nostre emozioni e le nostre azioni sono inseparabili dall'immagine corporea, le emozioni e le azioni degli altri sono inseparabili dai loro corpi” (Schilder, 1935/2019, p.41).

Tutte le riflessioni argomentate sinora costituiscono una base teorica ed epistemologica fondamentale per comprendere la psicomotricità. Tuttavia, a dare spessore scientifico e metodologico a tale disciplina sono il medico psichiatra J. De Ajuriaguerra (1911-1993) e la sua allieva G.B. Soubiran (1916-2012).

In primo luogo, De Ajuriaguerra, direttore del Centro di psicopatologia infantile dell'ospedale H. Rousselle di Parigi, fu il primo a inserire i disturbi psicomotori nel suo famoso manuale sulle psicopatologie dell'età evolutiva (De Ajuriaguerra, 1979). Egli elabora inoltre il concetto di *tono muscolare*, cui definizione oggi più condivisa è ancora quella proposta dal medico e neurologo francese Charles Foix. Il tono muscolare è definito come una tensione attiva dei muscoli, permanente e involontaria, variabile per intensità a seconda delle differenti azioni che la rinforzano o inibiscono. Per la prima volta, De Ajuriaguerra mette in evidenza come la contrazione neuromotoria dei muscoli sia naturalmente connessa con le strutture sottocorticali del sistema nervoso. Tra queste strutture che regolano e controllano il movimento vi sono i gangli della base e il sistema limbico. I gangli della base "regolano i movimenti involontari che accompagnano i movimenti volontari come ad esempio la postura del corpo durante il lancio della palla" (Pento, 2020, p. 51). Accanto a ciò, le strutture del sistema limbico sono implicate nell'integrazione dell'olfatto, nella memoria a breve termine e in funzioni via via più complesse come le emozioni e l'umore alla base dei comportamenti dell'individuo. Di conseguenza, essendo il tono muscolare collegato a tali strutture, De Ajuriaguerra si rese conto di come la tensione più o meno elevata del tono muscolare e del corpo nella sua globalità fossero in stretta relazione con le emozioni e gli stati d'animo profondi del bambino e poi dell'adulto. Tali stati d'animo si riflettono poi sul comportamento del fanciullo, temperamento che se instabile e non trattato tempestivamente ed adeguatamente, può trasformarsi in un vero e proprio disturbo psicomotorio. Dal punto di vista terapeutico e al fine di aiutare i bambini con tali disturbi evolutivi, De Ajuriaguerra propose un metodo di riabilitazione psicomotorio tramite degli esercizi di rilassamento tonico-posturale. Tuttavia, è la sua allieva Soubiran a tradurre queste intuizioni in un vero e proprio metodo riabilitativo.

La riflessione di Soubiran nel suo famoso manuale di esercizi psicomotori (Soubiran, 1975/2009) comincia col chiedersi che cos'è il corpo e come esso è in rapporto con la psiche e col mondo. L'autrice individua due risposte che ritornano in modo costante: "Il corpo e l'esperienza che attraverso di esso si determina sono vissuti come una totalità assoluta: non esiste scissione tra corporeità e psichismo. Il corpo è

percepito e vissuto come un asse (verticale o orizzontale secondo le posizioni e le situazioni) che si prolunga nel reale ed è ad un tempo centro del mondo e strumento primo di rapporto con esso” (p.31). In altre parole, il corpo come definito da Soubiran è un vissuto pieno e totalizzante, in cui tutte le esperienze del mondo e col mondo si imprimevano in modo indelebile nella psiche. È proprio grazie al corpo che il soggetto si struttura e poi restituisce le proprie impressioni all’ambiente: “In un certo senso potremmo dire che tutta la nostra vita, sino alla morte, consiste nel restituire, attraverso la comunicazione, ciò che abbiamo compreso del mondo” (Soubiran, 1975/2009, p.32). Di conseguenza, l’approccio terapeutico sviluppato dall’autrice pone il problema di considerare il comportamento del bambino in tutte le sue espressioni e in tutte le sue sfaccettature, tra espressione corporea, gestuale, linguistica e ambientale.

Dal punto di vista terapeutico, Soubiran propone una tecnica di educazione al movimento e di rilassamento psicosomatico che prevede due serie di esercizi. Da un lato vi sono esercizi psicomotori specifici i quali curano prevalentemente lo sviluppo dell’equilibrio, la coordinazione e l’organizzazione del movimento. Dall’altro lato sono proposti esercizi di rilassamento del tono muscolare attraverso i quali è possibile intervenire più direttamente sull’area emotivo-affettiva (come ad esempio la conoscenza e il controllo delle diverse emozioni). Quest’ultima dimensione legata alle emozioni è particolarmente centrale nell’approccio di Soubiran la quale sottolinea come l’etimologia del termine emozione abbia la stessa radice del termine motricità o movimento. Questo perché il nostro corpo e le nostre espressioni gestuali esprimono le emozioni con tale fedeltà da rendere spesso inutile anche l’utilizzo del linguaggio e della parola. L’emozione è quindi essa stessa movimento che si fa carne e materialità nel corpo umano, soprattutto nel corpo del bambino il quale è meno inibito dalle esperienze esterne rispetto all’adulto. L’autrice afferma infine una verità che pare oltremodo sconcertante nella sua semplicità: “Non dimentichiamo che soltanto l’assenza di emotività è patologica” (Soubiran, 1975/2009, p.39).

Il contributo degli autori sinora trattati, i quali operano soprattutto nell’ambito delle scienze mediche ma che sono influenzati anche dalle teorie e tecniche psicoanalitiche emergenti nella seconda metà del Novecento, pone in evidenza il corpo

in ragione delle sue caratteristiche strutturali e funzionali. Tale visione psicomotoria si evolverà in quella che viene definita *psicomotricità funzionale o cognitivista*, cui teorie e modelli di intervento terapeutici sono ulteriormente sviluppati dagli autori francesi Pierre Vayer e Jean Le Boulch.

1.3 Il corpo nelle scienze pedagogiche

*Lo sviluppo mentale deve essere connesso col movimento e dipendere da esso.
È necessario che questa nuova idea entri nella teoria e nella pratica educativa.*

Maria Montessori

Prima di trattare in modo specifico l'approccio di Vayer e Le Boulch, risulta necessario inoltrarsi nell'ambito delle scienze pedagogiche al fine di comprendere quali pensieri e metodologie abbiano rivoluzionato lo stesso concetto di educazione dando avvio a quella che si può definire la pedagogia moderna. Ancora una volta, risulta evidente come nell'ambito di indagine delle scienze psicomotorie i diversi contributi disciplinari ed epistemologici si intreccino vicendevolmente, spaziando dalla filosofia, alla medicina, alla psicologia e psichiatria fino alle scienze sociali, pedagogiche ed educative.

1.3.1 Maria Montessori: dall'attivismo pedagogico alla liberazione del bambino

Qualsiasi discorso in ambito pedagogico risulterebbe privo di fondamento senza il pensiero e le teorie sviluppate dalla scienziata italiana Maria Montessori (1870-1952). Maria Montessori è una figura poliedrica in quanto i suoi studi universitari sono iniziati dalla medicina (è stata infatti una delle prime donne in Italia a laurearsi in medicina) e sono poi proseguiti nell'ambito delle scienze pedagogiche, dell'educazione e neuropsichiatriche. Accanto alle esperienze di studio, Maria Montessori viaggiò molto sia in Europa che in America e, allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, rimase a

vivere in India fino alla fine della guerra. La vita della Montessori non sarà quindi solo influenzata dalle sue scoperte in ambito scientifico ma anche dalla religione e dalle filosofie di vita con cui venne in contatto. Nelle parole della storica olandese Schwegman (1999), la quale si è occupata per anni di ricostruire la vita della studiosa, si ritrova una descrizione della Montessori che lascia intravedere molti contrasti: “Maria Montessori era, allo stesso tempo, trasparente e oscura, leggera e pesante; era una donna molto pratica ma viveva nelle nuvole; era materialista e spirituale; era autoritaria e favoriva il libero sviluppo di ogni individuo; esaltava l’autonomia, mentre aveva bisogno di rapporti simbiotici; si espandeva nel globo terrestre, chiudendosi in un mondo sempre più piccolo; diventava un’eroina che sfidava tutte le convinzioni vigenti e nello stesso tempo vi si adattava” (p. 122).

Maria Montessori è conosciuta in tutto il mondo per il Metodo che prende il suo nome e per aver rivoluzionato il modo di osservare il bambino e di concepirlo non come un adulto in miniatura ma come costruttore dell’uomo e padre dell’umanità: “Ed ecco una verità che si fa strada; il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui l’abbiamo riempito. No, il bambino è costruttore dell’uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che egli era una volta” (Montessori, 1949/1999, p.14).

Gli studi e le ricerche di Maria Montessori si inseriscono nel contesto culturale dell’attivismo italiano, una corrente pedagogica che si situa tra il positivismo e il neoidealismo di Giovanni Gentile e che si propone di rinnovare la pedagogia tradizionale, quest’ultima generalmente incentrata sul porre al centro del processo educativo non il bambino ma la figura dell’educatore e del maestro. L’attivismo italiano pone le sue radici nel positivismo, movimento filosofico e culturale nato in Francia nella prima metà dell’Ottocento. Il positivismo si riferisce in modo generale all’esaltazione del progresso scientifico e, a tal proposito, il Professor Genovesi afferma con chiarezza che: “Il positivismo è animato dalla fede nel progresso dell’umanità [...] Esso pertanto vede nell’istruzione e nell’educazione i doveri più urgenti. Per assolvere tali doveri occorre però dare all’educazione una base sperimentale, fare cioè della pedagogia una scienza esatta, in cui il momento intuitivo occupi un posto preminente rispetto a quello

deduttivo. Ossia, la scienza pedagogica in quanto scienza deve fondarsi sull'osservazione sistemica del fatto [...]” (Genovesi, 1994, p.215). La Montessori si distacca tuttavia da tale movimento, come rileva Remo Fornaca (1981) quando scrive: “Nella crisi e nel superamento del positivismo, specie pedagogico e scolastico, la Montessori veniva a collocarsi in una posizione del tutto originale, proprio nel modo di interpretare i fenomeni educativi e l’assetto delle istituzioni infantili” (p.336). L’attivismo italiano, che si diffonde ben presto in Europa e in America soprattutto grazie al suo massimo esponente John Dewey, si sforza di mettere in pratica quello che era stato teorizzato cento anni prima da Rousseau nell’*Emilio* (Rousseau, 1762). Nel suo romanzo pedagogico Rousseau procede per paradossi distaccandosi marcatamente dalla società francese del suo tempo. Egli propone infatti una nuova visione dell’educazione, in cui bisogna lasciare libero il bambino di svilupparsi da solo e, in questo contesto, l’educatore deve preparare un ambiente tale da guidare l’educando nel suo libero processo di maturazione.

Il filosofo italiano Aldo Capitini descrive Maria Montessori come “pensatrice ed educatrice geniale, che ha intuito punti fondamentali dell’attivismo pedagogico in un periodo (primo decennio del secolo) in cui in Italia non c’era nulla in quel senso” (Capitini, 1968, p.109-110). Tra i principi portanti dell’attivismo italiano ed europeo si ritrova in primo luogo la centralità del soggetto educativo tramite la valorizzazione dei suoi bisogni, delle sue necessità e delle sue potenzialità. Si tratta di una visione puerocentrica in cui l’educatore fa un passo indietro lasciando al centro l’osservazione del bambino. A questo proposito, si pone al centro del nuovo metodo montessoriano proprio l’osservazione attenta e sistemica dell’educando inserito nel suo ambiente naturale e dunque non più in un contesto sperimentale. In altre parole, al fine di sviluppare una vera e propria scienza pedagogica, appare necessario osservare il bambino non più in un contesto sperimentale, dove egli non esprimerebbe con libertà le sue naturali inclinazioni, ma in un ambiente che gli sia familiare, come quello scolastico ad esempio. Questa necessità di rinnovare il metodo della ricerca emerge dalle stesse parole della Montessori (1909/2000) quando afferma: “Se dunque vogliamo tentare una pedagogia sperimentale, ci converrà rinunciare alle fedi e procedere col

metodo alla ricerca del vero. Non dobbiamo dunque partire da idee dogmatiche sulla psicologia infantile, ma da una metodica che ci faccia raggiungere la libertà del bambino, per poter trarre dall'osservazione delle sue manifestazioni spontanee, la vera psicologia infantile" (p.26). L'originalità della riflessione montessoriana risiede nell'aver colto le potenzialità dell'atto di osservare privo di stereotipi e pregiudizi. Secondo la studiosa, solo l'osservazione psicologica dei bambini in un contesto che gli sia favorevole e naturale consente di cogliere il profondo segreto dell'infanzia. In altre parole, la pedagogia montessoriana è una ricerca trasformatrice dell'ambiente educativo (Scocchera, 1990) all'interno del quale vi sono due libertà, di osservazione e manifestazione, connesse intimamente quale presupposto dello spirito scientifico. Come verrà descritto più accuratamente in seguito, la capacità di osservare sarà una competenza fondamentale anche per lo psicomotricista all'interno della seduta con i bambini. La Montessori (1909/2000) infatti sollecita anche i nuovi maestri che si avvicinano al suo metodo a sviluppare tale capacità, affermando: "Dalla preparazione scientifica il maestro dovrebbe conquistare non solo la capacità, ma l'interesse di osservatore dei fenomeni naturali. Egli nel nostro sistema dovrà essere un *paziente* assai più che un *attivo*; e la sua pazienza sarà composta di ansiosa curiosità scientifica e di rispetto assoluto al fenomeno che vuole osservare" (p.64).

Il Metodo Montessori poggia dunque le sue basi sull'attivismo pedagogico, mettendo al centro dell'osservazione l'educando con i suoi interessi e i suoi bisogni. La stessa Montessori (1946/2000) ci descrive in una delle sue tante pubblicazioni la storia del suo metodo: "Se il sistema educativo deve essere riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso [...]. Io stessa non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo: io non ho fatto altro che studiare il bambino, e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il Metodo Montessori. Tutt'al più io sono l'interprete del bambino" (p. 17). La studiosa cominciò quindi a lavorare prima con i bambini subnormali (così da lei definiti in base al linguaggio dell'epoca) e notò come grazie al suo metodo essi sviluppassero capacità veramente notevoli, tanto che ella si decise a estendere questo approccio anche ai bambini normali. L'eco di questa innovazione metodologica perdurerà per anni, tanto che nel 1935 Jean Piaget scrive per

l'Encyclopédie Française: "Maria Montessori, incaricata in Italia dell'educazione dei fanciulli ritardati, si consacrava all'analisi degli anormali. Avendo scoperto che i loro casi erano di ordine più psicologico che medico, elle si venne a trovare di fronte alle questioni di fondo dello sviluppo intellettuale e della pedagogia dei bambini. Con un'abilissima generalizzazione, Montessori applicò immediatamente ai normali ciò che le insegnavano i deboli mentali: nei primi stadi dello sviluppo il bambino apprende più con l'azione che con il pensiero; un opportuno materiale, che serva ad alimentare l'azione, conduce alla conoscenza assai più rapidamente di ottimi libri e dello stesso linguaggio" (Piaget, 1970, p.140). Ecco che nel 1906 la Montessori decise di aprire in uno dei quartieri più poveri di Roma (San Lorenzo) la prima Casa dei Bambini in cui accoglieva piccoli ospiti dai tre anni di età in poi. Prima di allora infatti, si pensava erroneamente che l'educazione fosse possibile solo dopo i 6 anni. Tuttavia l'aspetto geniale della Montessori risiede nell'aver compreso che sono proprio i primi anni di vita ad essere fondamentali per lo sviluppo psichico, motorio e cognitivo del bambino: "Occorre tener presente che l'uomo non si sviluppa all'università, ma incomincia il suo sviluppo mentale dalla nascita e lo effettua con maggiore intensità dei primi tre anni di vita". E la Montessori continua esaltando a gran voce la nascita dell'Uomo Nuovo, come se fosse il manifesto di un'educazione dirompente e mai vista prima: "Ci troveremo allora di fronte al bambino non più considerato un essere senza forza, quasi un recipiente vuoto da riempire della nostra saggezza; ma la sua dignità sorgerà dinanzi ai nostri occhi a misura che noi lo vedremo quale costruttore della nostra intelligenza, come l'essere che, guidato da un maestro interiore, lavora infaticabilmente in gioia e felicità, secondo un preciso programma, alla costruzione di quella meraviglia della natura che è l'Uomo. Noi, insegnanti, possiamo soltanto aiutare l'opera già compiuta come i servitori aiutano il padrone. Diverremo allora testimoni dello sviluppo dell'animo umano; del sorgere dell'Uomo Nuovo, il quale non sarà vittima degli eventi, ma, grazia alla sua chiarezza di visione, potrà divenire capace di dirigere e plasmare l'avvenire della società umana" (Montessori, 1949/1999, p.7).

1.3.2 Il Metodo Montessori: l'intuizione di una pedagogia liberatrice del movimento

Ritornando all'ambito di indagine di tale lavoro di ricerca, risulta importante identificare quegli elementi del Metodo Montessori che hanno posto le basi della pratica socio-educativa della psicomotricità: da un lato la relazione tra movimento e psiche la quale si perfeziona in un ambiente pensato a misura di bambino e, dall'altro lato, lo sviluppo del carattere.

In primo luogo, dagli studi osservativi sul bambino condotti dalla Montessori, è emerso come il fanciullo sviluppi il movimento e l'attività motrice in modo differente dagli altri animali. Il movimento degli animali, connesso parimenti dell'uomo al sistema nervoso (il quale si compone del cervello, degli organi sensoriali e dei muscoli), si sviluppa e si perfeziona in breve tempo, tanto che un vitellino appena nato impara quasi subito a erigersi in piedi e a camminare. Il movimento degli animali è dunque strettamente legato ai due scopi principali della sopravvivenza (ricercare cibo e difesa) e della riproduzione. Al contrario, il movimento dell'uomo si sviluppa con tempo e pazienza e il bambino impiega buona parte della sua infanzia precoce a perfezionare i suoi movimenti i quali diventano via via più volontari e consapevoli. Di conseguenza, l'educazione nella sua pratica scolastica non può prescindere dal considerare la dimensione del movimento al centro dei processi di apprendimento del bambino, poiché è proprio nell'attività motoria e sensoriale che il bambino sviluppa e perfeziona la sua intelligenza. Risiede qui la tesi del nuovo approccio montessoriano: "Il nostro nuovo metodo educativo si basa essenzialmente sulla constatazione che lo sviluppo mentale è connesso al movimento, e da esso dipende. Senza movimento non vi è progresso né salute mentale. [...] il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta in altro movimento. Si stabilisce così un ciclo che deve essere completato, perché mente e movimento appartengono alla stessa unità. Anche i sensi vi contribuiscono: ogni deficienza sensoriale diminuisce l'intelligenza del fanciullo" (Montessori, 1946/2000, p. 87). In altre parole, il movimento si eleva ad attività superiore e il suo sviluppo segue contemporaneamente due leggi: leggi biologiche da un

lato e leggi della vita psichica dall'altro. Per quanto riguarda l'uomo, lo scopo ultimo del movimento non è come per gli altri animali quello di favorire la nutrizione e la riproduzione, ma di servire tutta la vita e l'economia spirituale e universale del mondo. In aggiunta e per sottolineare ulteriormente la stretta connessione tra corpo e psiche, la studiosa definisce i muscoli volontari come *organi psichici*. Gli organi psichici sono controllati dal cervello e sono dunque spinti dalla volontà e dall'energia del soggetto di agire sul mondo. In questo senso tali organi costituiscono una diretta espressione della psiche del soggetto sulla realtà. Tra gli organi psichici più importanti vi è senza dubbio la mano e lo sviluppo dell'abilità della mano si muove di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza. È grazie al lavoro manuale che il bambino riesce a perfezionare le sue abilità e, allo stesso tempo, a fortificare il suo carattere.

In secondo luogo, l'attività senso-motoria e manuale del bambino è possibile secondo la Montessori in un ambiente strutturato in un certo modo. Non si tratta dunque di un ambiente qualsiasi, ma di uno spazio pensato e progettato a priori *a misura di bambino*, non perché si abbassi al livello di sviluppo del fanciullo ma perché si elevi alle smisurate potenzialità del bambino in formazione. Lo stesso ambiente montessoriano è definito dalla studiosa *ambiente psichico* poiché favorisce lo sviluppo sia psichico che motorio dell'educando. All'interno di questo ambiente assumono un ruolo centrale gli oggetti montessoriani i quali sono liberamente scelti dai bambini a seconda degli interessi di ciascuno. Questi oggetti hanno delle caratteristiche che permettono al bambino di allenarsi con *esercizi di vita pratica* descritti dall'autrice come "una vera e propria ginnastica, la cui palestra raffinante tutti i movimenti è l'ambiente stesso in cui si vive" (Montessori, 1948/1999, p. 90). Questi oggetti che servono alla vita pratica non hanno caratteristiche determinante scientificamente: si tratta di semplici oggetti che il bambino usa e conosce a casa ma che sono costruiti appositamente nelle proporzioni adatte al piccolo. Quando arriva a scuola il bambino si sveste da solo, si lava nei piccoli bagni, prepara la tavola per sé e per i compagni utilizzando vere posate e piatti in ceramica, si cura della sua igiene personale, impara a legarsi le scarpe e a chiudersi i bottoni del grembiolino. Non vi è nulla nell'ambiente montessoriano che il piccolo non possa fare in autonomia ed è proprio il lavoro che lo aiuta a trovare ordine

e ad elevare la sua psiche. In aggiunta, la Montessori esplicita che anche il lavoro mentale, quello dedicato alla fantasia e all'immaginazione, dovrebbe avere sempre un rimando al mondo fisico e materiale, in cui il bambino possa concretamente tradurre le sue idee col corpo e i movimenti. L'utilizzo degli oggetti montessoriani sviluppa inoltre importanti capacità di autoregolazione e controllo. Il gioco ripetitivo aiuta il bambino a concentrarsi in un'attività che lui ha scelto per sé e questo gli consente di perfezionare i propri movimenti. Allo stesso modo, essendoci nell'ambiente un solo oggetto per tipo, i bambini imparano il valore dell'attesa, della pazienza e della condivisione nel gruppo, valori che, come mette in luce anche la psicomotricità, sono sempre meno presenti nei bambini piccoli in questa società in cui si vuole tutto nel minor tempo possibile. Di conseguenza, la stessa disciplina che fino ad allora era sempre stata imposta dai maestri con autorità basata sul potere e sul controllo (Gordon, 2001), nelle scuole montessoriane si trasforma in autodisciplina regolata dal bambino stesso negli esercizi di vita pratica. In questo senso, l'insegnante fa un passo indietro rispetto al bambino: la maestra è sempre presente come guida e facilitatrice ma è il bambino che sceglie quale attività svolgere ed è dunque il bambino che impara da sé.

Infine, altro elemento importante da sottolineare del metodo montessoriano in riferimento all'ambito della psicomotricità è lo studio sullo sviluppo del carattere nel bambino. L'educazione del carattere era al centro della vecchia pedagogia tradizionale, la quale tuttavia non forniva una definizione chiara e precisa del termine, né dava un metodo per educarlo o modificarlo. Negli anni ci sono stati dunque molteplici sforzi di chiarire questo termine, come scrive giustamente Rümke (1937) quando dichiara che si è sempre nello stadio dei tentativi quando si prova a definire cosa sia il carattere poiché non si è ancora costruito un concetto definito che possa essere accettato da tutti gli scienziati. Nonostante ciò, gli studiosi concordano nel ritenere valide diverse definizioni del termine carattere, cui etimologia deriva dal greco e che letteralmente significa "incisione". Faccio riferimento alla definizione data da Galimberti nel suo Nuovo Dizionario di Psicologia (2018), per cui con carattere si intende: "Configurazione relativamente permanente di un individuo a cui ricondurre gli aspetti abituali e tipici del suo comportamento che appaiono tra loro integrati sia nel senso intrapsichico che in

quello interpersonale” (p. 207). A prescindere dalle diverse definizioni, resta il fatto che quando si parla di carattere si intendono in modo generale tutte quelle manifestazioni esterne, quelle espressioni, quei gesti e quegli atteggiamenti, che le persone rendono visibili agli altri e attraverso i quali è possibile cogliere i tratti di personalità che rendono ogni persona un preciso individuo diverso da un altro.

Alla luce dei diversi tentativi di definire il carattere, all'interno dei suoi studi la Montessori tenta di presentare al lettore come esso si sviluppi e attraverso quali strategie educative è possibile modificarlo. Per cominciare, la Montessori muove le sue riflessioni da un assunto preciso: è nel periodo 0-6 anni che si trovano le radici del carattere del bambino, carattere che non si può descrivere con termini come buono o cattivo perché in quel periodo il fanciullo vive al di fuori della nostra concezione morale della vita. In altre parole, la Montessori sottolinea come sia scorretto etichettare i fanciulli come buoni o cattivi e che sia invece più corretto definirsi a difetti di acquisizione del carattere. Allo stesso modo, anche Jean Piaget in uno studio sul giudizio morale del bambino (1932/1972) afferma: “In generale, si può dire che l'intelligenza motoria preannuncia tutta la ragione. Ma preannuncia qualcosa di più della sola ragione. Il bambino non nasce né buono né cattivo, sia dal punto di vista intellettuale che dal punto di vista morale, ma padrone del suo destino” (p. 77). Ci sono infatti bambini con caratteri più forti e altri più deboli ma, a prescindere da ciò, la Montessori spiega come sia sempre importante cercare le ragioni del carattere dei bambini nella loro vita passata e, addirittura, nella vita intrauterina e nella vita dei genitori. Questo aspetto sarà anche centrale nella pratica della psicomotricità in cui è lo psicomotricista che si deve operare per ricercare i fatti passati della vita del bambino che possano averlo portato ad assumere certi comportamenti aggressivi o inerti. L'aspetto interessante e dirompente è che lo psicomotricista, similmente a quanto fece la Montessori, è capace di ricostruire la vita passata del bambino (e addirittura alcune complicità emerse nella vita intrauterina e perinatale) solo attraverso l'osservazione dei movimenti, dei giochi e delle attività motorie che il fanciullo compie in un ambiente libero e non condizionato.

1.3.3 Jean Piaget inaugura la stagione del cognitivismo

Jean Piaget (1896-1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero. Come Maria Montessori, Piaget è una figura poliedrica in quanto la sua formazione è stata influenzata da studi in diversi campi. Laureatosi dapprima in scienze naturali e dopo aver conseguito il dottorato in zoologia, Piaget inizia ad interessarsi alle scienze umane e comincia a studiare psicologia e psichiatria a Zurigo e a Parigi. In questo periodo della sua vita, Piaget matura un interesse sempre più marcato nei confronti dei bambini e del mondo dell'infanzia e infatti dal 1921 inizia a lavorare presso l'Istituto J. J. Rousseau a Ginevra, un prestigioso centro di ricerca sullo sviluppo infantile e sull'educazione. È proprio in questo contesto che lo studioso fonda una nuova scienza chiamata *epistemologia genetica* o *psicologia genetica* la quale è descritta dallo stesso Piaget (1966/1970) in questi termini: "[...] mentre la psicologia del bambino studia quest'ultimo in sé e per sé, attualmente si tende, per contro, a chiamare *psicologia genetica* la psicologia generale (studio dell'intelligenza, delle percezioni, etc.), ma proprio in quanto cerca di spiegare le funzioni mentali attraverso la loro modalità di formazione, dunque attraverso il loro sviluppo nel bambino" (p. 8). In altre parole, l'epistemologia genetica indaga l'evolversi dell'attività conoscitiva del bambino, ossia come il bambino impara a conoscere il mondo e ad organizzarlo in strutture mentali interiorizzate, attraverso l'evolversi di stadi di sviluppo in cui le conquiste avvenute in uno stadio sono funzionali alle conquiste dello stadio di sviluppo successivo. In modo particolare, gli studi sul bambino hanno portato Piaget ad identificare delle strutture variabili che coincidono con le forme di organizzazione dell'attività mentale del fanciullo, le quali a loro volta sono considerate sempre nel duplice aspetto motorio e intellettuale da un lato, e affettivo e sociale dall'altro. Parimenti a Maria Montessori, anche Piaget afferma che il miglior modo per studiare il bambino è osservarlo, soprattutto nelle situazioni di gioco in cui l'infante mette in atto in modo spontaneo espressioni motorie e verbali. Dalle osservazioni condotte, Piaget elabora sei stadi o periodi di sviluppo che indicano l'apparizione di strutture variabili costruite in successione. Prima di descrivere nel dettaglio questi stadi, è importante muovere altre riflessioni che saranno centrali anche per la comprensione della pratica psicomotoria.

In primo luogo, qualsiasi tipo di azione, che sia un movimento, un pensiero o un sentimento, è spinto secondo Piaget da un bisogno: “Il bambino, come l’adulto, non esegue alcuna azione, esterna o anche totalmente interiore, se non è spinto da un movente, e tale movente si presenta sempre sotto forma di un bisogno” (Piaget, 1964/1967, p.14). Piaget continua la sua riflessione inserendo il concetto di equilibrio: nel momento in cui il soggetto avverte un bisogno significa che si è manifestato un disequilibrio. La rottura dell’equilibrio avviene quando un fatto nuovo interviene nel mondo a modificare l’organizzazione mentale anteriore a tale fatto. In altre parole, le trasformazioni che intervengono nel mondo modificano ad ogni istante le nostre azioni, esterne od interne, ed ogni nuovo comportamento che mettiamo in atto non è solo funzionale a ristabilire l’equilibrio iniziale, ma a trovare un nuovo equilibrio più stabile del precedente. In breve, tutte le nostre azioni umane consistono in questo incessante meccanismo di riadattamento o riequilibrio (Piaget, 1964/1967). In aggiunta a tali riflessioni, Piaget introduce due concetti fondamentali per comprendere la psicologia del bambino e i meccanismi attraverso i quali conquista passo dopo passo la conoscenza del mondo e la sua intelligenza: l’assimilazione e l’accomodamento. A questo proposito Piaget (1964/1967) afferma che “ogni bisogno tende 1) ad incorporare le cose e le persone dell’attività propria del soggetto, quindi ad *assimilare* il mondo esterno alle strutture già costruite, e 2) a riadattare queste in funzione delle trasformazioni subite, quindi ad *accomodarle* agli oggetti esterni” (p.15-16). Le parole dello studioso possono sembrare di difficile interpretazione ma il concetto che egli esprime è in realtà semplice. Nel momento in cui il soggetto esplora l’ambiente, poniamo il bambino piccolo, egli incontra man mano nuovi oggetti e nuove persone i quali intervengono ad alimentare i suoi schemi mentali. Man mano che il bambino cresce inizia ad elaborare tali assimilazioni per modificare se stesso ed è qui che entra in gioco l’accomodamento, per cui gli schemi precedentemente immagazzinati sono modificati in base alle nuove informazioni e ai nuovi stimoli ambientali per formare nuove strutture e nuovi schemi. È in questo scambio tra assimilazione e accomodamento che il soggetto si adatta all’ambiente e al contesto sociale in cui vive. Grazie all’identificazione di tali concetti Piaget elabora una sorta di legge di evoluzione, secondo cui “l’assimilazione e

l'accomodamento procedono da uno stato di indifferenziazione caotica ad uno stato di differenziazione con correlativo coordinamento" (Piaget, 1967/1973, p.397). Infatti, nel primo anno di vita del bambino assimilazione ed accomodamento si muovono in direzioni opposte. In questo periodo, il bambino assimila in modo indifferenziato gli stimoli del mondo in quanto è il bambino con suo egocentrismo infantile che sottomette a sé il mondo. Man mano che compare l'intelligenza senso-motoria (la quale sarà descritta nel dettaglio nel prossimo paragrafo) tramite l'accomodamento si producono dei cambiamenti a livello delle strutture e degli schemi interni del bambino, i quali sono modificati sotto gli influssi dell'ambiente. Di conseguenza, è proprio grazie alla vita psichica e all'intelligenza che è possibile coordinare tra loro assimilazione e accomodamento. Pertanto, l'intelligenza si sviluppa nella reciproca interazione tra le due estremità dell'io e delle cose del mondo e, per concludere tale riflessione, Piaget scrive: "L'assimilazione e l'accomodamento sono dunque i due poli di un'interazione tra l'organismo e l'ambiente, che è la condizione di ogni funzionamento biologico e intellettuale e tale interazione presuppone sin dal punto di partenza un equilibrio tra le due tendenze di segno contrario" (Piaget, 1967/1973, p. 398).

1.3.4 Gli stadi di sviluppo cognitivo del bambino secondo Piaget

Come anticipato in precedenza, Piaget elabora sei stadi di sviluppo per spiegare attraverso quali tappe il bambino sviluppa la sua attività mentale e cognitiva fino ad arrivare al pensiero, sempre in relazione all'aspetto motorio, affettivo e sociale. I primi tre stadi di sviluppo rientrano nel periodo denominato *senso-motorio* il quale è caratteristico dei primi due anni di vita del bambino. Si tratta infatti del periodo anteriore al linguaggio in cui il lattante non presenta ancora né pensiero, né affettività legata a rappresentazioni che permettono di evocare persone o oggetti in loro assenza. Tuttavia, come è emerso dagli studi degli autori presentati nei precedenti capitoli, i primi due anni di vita del bambino sono caratterizzati da uno sviluppo cerebrale straordinario ed è in questo periodo che si compiono le esperienze che segneranno la vita dell'individuo sino all'età adulta. L'intelligenza senso-motoria si basa esclusivamente sull'uso delle percezioni sensoriali e dei movimenti da parte del bambino, il quale solo

attraverso questi ultimi è già in grado di costruire un complesso sistema di schemi assimilativi e di organizzare il reale secondo un insieme di strutture spazio-temporali e causali. Dal punto di vista dello sviluppo dell'intelligenza il primo stadio è quello dei riflessi: "Al momento della nascita la vita mentale è ridotta all'uso delle strutture riflesse, cioè delle coordinazioni sensoriali e motorie ereditariamente determinate e corrispondenti a tendenze istintive del tipo di quelle alimentari" (Piaget, 1964/1967, p.17). I riflessi a cui fa riferimento Piaget sono anche noti come riflessi arcaici e il bambino alla nascita ne possiede sei: il riflesso di suzione, di prensione palmare e plantare, di Moro, dei punti cardinali, della marcia automatica e dello schermidore. A prescindere dalla funzione di ciascuno, l'elemento importante è che tali riflessi cessano di presentarsi circa verso i 4-5 mesi di vita del bambino, proprio il periodo in cui il lattante entra nel secondo stadio di sviluppo. La scomparsa dei riflessi arcaici permette dunque al bambino di compiere altre conquiste, in questo caso sul piano dell'organizzazione delle percezioni. Al contrario, se i riflessi dovessero persistere questo farebbe innescare un campanello d'allarme: è infatti possibile che la permanenza dei riflessi nasconda dei possibili ritardi dello sviluppo psicomotorio i quali, se non identificati e trattati tempestivamente, si potrebbero trasformare in veri e propri disturbi psicopatologici. Nel secondo stadio di sviluppo il lattante inizia dunque a organizzare le proprie percezioni e lo si può notare dal fatto che il bambino comincia a volgere la testa in direzione di un rumore, a seguire un oggetto in movimento, a rispondere al sorriso e a distinguere alcune persone da altre. Successivamente, verso i sei mesi il bambino comincia ad afferrare e manipolare ciò che vede, soprattutto con le mani e con la bocca, e questo moltiplica la sua capacità di formare nuove abitudini. A questo proposito, Piaget compie una precisazione, spiegando che l'abitudine non è ancora intelligenza (Piaget, 1966/1979). Se nell'abitudine non esiste ancora una differenziazione tra i mezzi e i fini per raggiungere uno scopo, quando si parla di intelligenza si intende un atto con uno scopo prestabilito, al quale si arriva con dei mezzi i quali sono ricavati dagli schemi di azione precedentemente assimilati. È solo nel terzo stadio di sviluppo che si arriva a un'intelligenza pratica e senso-motoria vera e propria. Si tratta di un'intelligenza del tutto pratica appunto, basata sulla materialità e sulla

manipolazione degli oggetti, che non utilizza parole o concetti verbali ma si struttura sulle percezioni e su movimenti organizzati, definiti *schemi d'azione*. In questo stadio vi è quindi un'assimilazione senso-motoria in schemi d'azione paragonabile a quella che sarà più tardi l'assimilazione del reale attraverso i concetti del pensiero. I diversi schemi d'azione che il bambino interiorizza attraverso le esperienze pratiche si coordinano tra loro attribuendo uno scopo e un significato all'azione globale del bambino. In sintesi, il bambino prima dei 18 mesi di vita, ossia prima dello sviluppo del linguaggio, è in grado di esplorare l'ambiente tramite il suo corpo e i suoi sensi e sviluppa una prima intenzionalità senso-motoria legata però ancora alla presenza fisica ed immediata di stimoli ed oggetti esterni.

Il quarto stadio di sviluppo del bambino coincide con l'apparire del linguaggio verso la metà del primo anno di vita e permane fino ai 6-7 anni: è lo stadio del pensiero simbolico. In questo periodo, grazie al linguaggio, il bambino compie secondo Piaget una vera e propria rivoluzione copernicana e intellettuale: l'infante inizia a costruire le categorie dell'oggetto, dello spazio, della causalità e del tempo. Tramite queste conquiste il bambino consegue altri tre fatti essenziali allo sviluppo mentale. In primo luogo compare la *socializzazione dell'azione*, ossia il bambino negli scambi con l'adulto inizia ad imitarlo e ad interiorizzare quindi nuovi schemi. In secondo luogo, l'avvento del linguaggio coincide con la genesi del pensiero il quale ha come base il linguaggio interiore e il sistema dei segni. In terzo luogo, il bambino inizia ad interiorizzare l'azione e dunque sviluppa la previsione e l'intuizione. Tuttavia, la vera rivoluzione a cui fa riferimento Piaget consiste proprio nella conquista del pensiero simbolico che il bambino traduce attraverso il gioco simbolico.

Il quinto stadio di sviluppo è quello del pensiero operatorio concreto che va dal periodo compreso tra i 7 e gli 11 anni. In questa fase il bambino, entrato ormai alla scuola primaria, compie ulteriori conquiste sul piano delle operazioni logiche in quanto sviluppa la conservazione della quantità e della lunghezza, la classificazione degli oggetti in insiemi, la seriazione e la numerazione. Infine, il sesto stadio di sviluppo è quello che riguarda il periodo dell'adolescenza, in cui il ragazzo sviluppa il pensiero astratto.

1.3.5 Il pensiero e la funzione simbolica secondo Piaget

Come affermato in precedenza, Piaget muove le sue tesi dall'osservazione diretta dei bambini e dei loro giochi. Egli, assieme al suo team di studiosi, ha cercato di confrontare i comportamenti del bambino prima e dopo l'acquisizione del linguaggio ed ha concluso che è proprio il linguaggio l'origine del pensiero. Tuttavia, per Piaget il linguaggio non bastava per spiegare la complessità insita nello sviluppo del pensiero e, di conseguenza, lo studioso ha individuato che "accanto al linguaggio il bambino ha bisogno di un altro sistema di significanti, più individuali e più motivati: sono i *simboli*, le cui forme più comuni nel bambino piccolo si trovano nel gioco simbolico o gioco d'immaginazione. Il gioco simbolico appare circa contemporaneamente al linguaggio, ma indipendentemente da esso, e svolge una funzione notevole nel pensiero dei bambini piccoli, soprattutto come fonte di rappresentazioni individuali (contemporaneamente cognitive ed affettive) e di schematizzazione rappresentativa" (Piaget, 1964/1967, p. 93). Il gioco simbolico appare dunque indispensabile per l'equilibrio affettivo ed intellettuale del bambino, proprio perché grazie ad esso riesce ad esprimere i suoi bisogni ed i suoi conflitti interiori. Il bambino piccolo infatti, dopo aver vissuto un'esperienza particolarmente intensa o anche dopo aver vissuto per la prima volta un certo evento, ha bisogno parimenti all'adulto di esteriorizzare i sentimenti e gli stati d'animo connessi all'esperienza vissuta. L'adulto fa spesso questa operazione di ritorno all'equilibrio affettivo tramite un'evocazione mentale del fatto. Il bambino però non si accontenta di questo: egli ha bisogno in qualche modo di rivivere l'esperienza in modo più diretto e concreto, attraverso il gioco simbolico appunto, il quale consente soprattutto di liberare i suoi conflitti affettivi ed emotivi. In quest'ottica, il gioco simbolico del bambino si esprime come "un fare finta di..", in cui il bambino rivive esperienze precedenti e le rielabora secondo gli schemi mentali che ha interiorizzato. In questi termini, il gioco simbolico può apparire quasi come un'operazione inconscia e onirica del bambino. Come il bambino immerso nel suo gioco, allo stesso modo il dormiente non dispone dell'utilizzo ragionato del linguaggio, del senso del reale e degli strumenti deduttivi o logici della sua intelligenza. Durante il sogno

infatti, il dormiente non inventa nuove cose ma rielabora nella sua mente esperienze già vissute, persone già incontrate, emozioni già provate, le quali si associano in qualche modo alle sue strutture mentali già presenti. Allo stesso modo fa il bambino nel suo gioco simbolico e sta solo all'acuta osservazione dell'adulto interpretare i movimenti e le azioni che egli compie nelle vere e proprie storie che costruisce tramite il simbolismo. Diversi studiosi di psicoanalisi infantile si sono infatti serviti del gioco dei bambini per elaborare nuove tecniche. Melanie Klein ad esempio, allieva di Freud, nella sua psicoanalisi infantile (Klein, 1975/2014) si è servita non a caso del gioco e del disegno dei bambini per indagare e curare i conflitti infantili. Allo stesso modo e come descriverò in seguito, le sedute di psicomotricità relazionale si costruiscono essenzialmente sul gioco simbolico dei bambini lasciati liberi in uno spazio di utilizzare gli oggetti che più preferiscono in base ai propri bisogni e necessità.

1.4 La psicomotricità ad indirizzo cognitivista di Jean Le Boulch e Pierre Vayer

Gli autori sinora presentati hanno contribuito, a partire dal secondo dopoguerra, ad avviare un importante rinnovamento pedagogico e psicologico in tutta Europa. In modo particolare, le teorie montessoriane e piagetiane sono state accolte con fervore in Francia da un gruppo di maestri e professori di educazione fisica. Da un lato, questi insegnanti hanno interpretato fedelmente la metodologia di Maria Montessori, incentrata su una particolare cura rivolta all'educazione fisica e all'utilizzo di spazi, ambienti e oggetti adeguati. Dall'altro lato, essi si sono avvicinati alle teorie piagetiane che affermano come i processi di apprendimento e di sviluppo dell'intelligenza avvengano attraverso l'esperienza, prima senso-motoria e successivamente percettivo-motoria che il bambino fa nei primi anni di vita grazie al corpo e al movimento. Di conseguenza, questo gruppo di maestri si è messo all'opera per sviluppare una pratica psicomotoria vera e propria, applicata inizialmente ai programmi scolastici e successivamente utilizzata come pratica riabilitativa in presenza di difficoltà e disturbi di apprendimento. Tra i professori che hanno dato maggiori contributi alla pratica psicomotoria alla fine del Novecento vi sono Jean Le Boulch e Pierre Vayer. Il lavoro di questi due studiosi e maestri si lega ad una psicomotricità ad indirizzo cognitivista, la quale prenderà successivamente il nome di *psicomotricità funzionale o neurofunzionale*, al fine di distinguerla dalla branca della *psicomotricità relazionale* la quale, come vedremo, si svilupperà sempre in Francia ma con metodi differenti.

In primo luogo, verrà esaminata la pratica della psicomotricità come definita da Jean Le Boulch, la quale prende il nome di *psicocinetica*. In secondo luogo, sarà argomentato il pensiero di Pierre Vayer, il quale si è occupato di tradurre correttamente nella pratica psicomotoria il pensiero piagetiano.

1.4.1 La scienza del movimento umano di Le Boulch: la psicocinetica

Jean Le Boulch (1924-2001) ha iniziato la sua formazione come professore di educazione fisica. Nei suoi anni di insegnamento, lo studioso si rese conto di come l'educazione fisica assumesse un carattere essenzialmente tecnico e meccanico, per cui l'apprendimento si basava su un certo numero di gesti codificati che sono le tecniche sportive. In altre parole, l'educazione fisica si riduceva al mantenimento della salute e, in quest'ottica, questa educazione meccanicistica era ancora strettamente legata al dualismo cartesiano. In modo particolare, il dualismo filosofico marcava nettamente la separazione tra anima e corpo, tra psiche e movimento, per cui nella pratica scolastica l'educazione dello spirito assumeva un ruolo nettamente superiore all'educazione del corpo. Di conseguenza, si è sviluppata la concezione di un "uomo-macchina" o dello "sportivo-robot", la quale ha reso essenzialmente l'uomo estraneo ai propri movimenti, quasi fosse una sorta di alienazione dell'uomo dalle sue componenti umane.

Al fine di superare questa concezione meccanicista e dualistica in cui per anni è stata relegata l'educazione fisica, Le Boulch ha intrapreso altri studi i quali lo hanno portato a laurearsi prima in medicina e successivamente in psicologia. Ricco di queste esperienze e di una formazione più completa, Le Boulch (1971/1975) scrive: "[...] mi sono deciso ad affrontare lo studio del movimento partendo da un punto di vista molto più globale e considerandolo come una delle dimensioni della condotta, un po' come la linguistica contemporanea affronta lo studio del linguaggio" (p.24). Lo studioso ha così elaborato una nuova scienza del movimento umano che prende il nome di *psicocinetica* o *psicocinesi*. La psicocinetica di Le Boulch non si delinea come un nuovo metodo di educazione fisica, quanto piuttosto come una nuova concezione generale dell'utilizzo del movimento come mezzo di educazione globale della personalità. In questo modo Le Boulch si distanzia dalla tradizione dualistica affermando che la nuova scienza del movimento umano debba ricostruire l'esistenza corporea come dato immediato e che debba considerare il corpo come unità, come *totalità primordiale* (Le Boulch,

1971/1975). Questa totalità, questa unione inscindibile tra mente e corpo, si osserva dai gesti del corpo i quali manifestano uno stare al mondo e un essere presenti al mondo.

La psicocinetica come descritta da Le Boulch si struttura attorno ad alcuni principi fondanti.

In primo luogo, se il fine di ogni educazione è quello di favorire l'armonico sviluppo della persona, anche la psicocinetica favorisce nell'individuo una migliore conoscenza ed accettazione di sé e una maggiore autonomia e assunzione delle responsabilità nella vita sociale. In questa visione, la psicocinetica coinvolge l'essere nella sua totalità poiché l'atto motorio non avrebbe senso e significato se isolato dalla personalità nella sua unità.

In secondo luogo e direttamente collegato al primo punto, la psicocinesi si basa su una concezione unitaria della persona, in cui ruolo centrale assumono i bisogni dei bambini e degli alunni. A questo proposito, lo studioso chiarisce il concetto di bisogno il quale, come affermava anche Piaget, si manifesta come uno squilibrio tra l'organismo e l'ambiente. Il bisogno è dunque spinto da una motivazione del soggetto, e la motivazione spinge a sua volta l'individuo al movimento o condotta. I bisogni degli alunni non sono solo quelli riferiti alle esigenze fisiologiche ma al contrario e soprattutto quelli riferiti agli interessi personali. L'interesse si pone dunque come indispensabile sia all'azione che al favorire l'apprendimento degli alunni, in quanto mossi da una motivazione intrinseca a soddisfare il bisogno tramite i mezzi di cui dispongono.

In terzo luogo, la psicocinetica si basa sulla nozione di *strutturazione reciproca*, per cui si intende che le situazioni vissute dal soggetto sono, allo stesso tempo, esteriorizzate tramite il movimento e interiorizzate dall'io. Il mondo, l'ambiente e il soggetto si strutturano quindi in modo reciproco, per cui qualsiasi azione mossa dall'individuo modifica contemporaneamente l'ambiente e colui che la fa.

In quarto luogo, la psicocinesi predilige l'esperienza vissuta dal ragazzo nel senso che ogni nuova situazione che viene proposta deve essere esplorata e compresa dall'alunno stesso in base alle proprie esperienze personali vissute precedentemente. Di conseguenza, Le Boulch chiarisce anche il ruolo che dovrebbe assumere l'educatore: "Uno dei compiti dell'educatore in psicocinesi sarà, dunque, di proporre, al gruppo di fanciulli, delle situazioni per esperienze, tenendo conto dei loro interessi" (Le Boulch,

1977/1979, p. 17). In aggiunta, l'educatore non deve assumere un atteggiamento direttivo e impositivo verso gli alunni, ma deve avere cura di lasciarli liberi di esprimersi valorizzando la funzione del gesto sia dal punto di vista espressivo che pragmatico.

Infine, la psicocinetica di Le Boulch pone l'accento sull'importanza dei fattori umani e dei fenomeni sociali nella formazione del bambino. Secondo lo studioso infatti, uno sviluppo integrale della personalità non può realizzarsi se non nella relazione con l'altro e nello scambio relazionale all'interno del gruppo. A questo proposito, il gruppo nell'educazione al movimento assume una duplice valenza. Da una parte, gli esercizi individuali proposti agli alunni nel gruppo permettono loro di sentirsi implicati in quanto persone alla vista degli altri. Questo permette di instaurare relazioni affettive tra gli individui all'interno del gruppo. Dall'altra parte, gli esercizi collettivi proposti all'intero gruppo permettono ai singoli alunni di sviluppare sani comportamenti sociali quali l'aiuto reciproco, la comunicazione e la cooperazione. In questa visione, la disciplina della sociologia assume un ruolo centrale nello studio del movimento, anche se a un primo sguardo questi ambiti sembrano essere molto lontani tra loro. Ciononostante, Le Boulch (1971/1975) e i suoi sostenitori affermano che: "Per parte nostra, noi pensiamo che la realtà dell'uomo non sia da ricercare al di fuori dei rapporti sociali e che esistono sociologicamente solo gli individui umani e i loro rapporti" (p. 53). Di conseguenza, la concezione che assume il corpo stesso cambia alla luce delle varie culture di riferimento e anche l'attività fisica e il movimento umano sono determinati dal quadro sociale in cui sono inseriti. Il movimento appare in quest'ottica un fenomeno sociale, cui significato può essere letto solo alla luce dei rapporti con gli altri e con l'ambiente.

1.4.2 Le due qualità del movimento umano: espressività e transattività

Prima di descrivere i due aspetti insiti nel movimento umano secondo Le Boulch, è altresì importante chiarire il concetto di atteggiamento secondo la visione psicocinetica. Esso: "Nonostante sia primariamente una reazione corporea, una maniera di essere del corpo in presenza del mondo o di altri, l'atteggiamento rinvia di fatto a ciò

che esso esprime, ovvero una certa maniera del soggetto sul piano emozionale o affettivo” (Le Boulch, 1971/1975, p. 46). In altre parole, gli atteggiamenti e di conseguenza anche i movimenti umani implicano una doppia natura, come se si potessero osservare da due punti di vista differenti i quali però formano la totalità e l’unità della persona. Vi è da un lato una natura soggettiva esprimente una certa emozione o un certo sentimento che rivela come l’individuo vive la relazione con un oggetto o una persona. Dall’altro lato vi è una natura oggettiva che si manifesta attraverso reazioni corporali o verbali. Queste due nature sono però parte di una totalità dinamica che è la persona nel suo essere al mondo e vanno osservate perciò sempre nella loro interazione.

Allo stesso modo, nel delineare le caratteristiche del movimento umano, Le Boulch (2000) afferma che: “L’interazione del corpo con l’ambiente passa attraverso il movimento, filo conduttore intorno al quale si plasma l’unità della persona corporea e della persona mentale. Il corpo si sviluppa in due direzioni: l’espressività della mimica, dei gesti e degli atteggiamenti che rappresentano il vissuto affettivo; l’azione efficace in direzione del campo di significato adattivo” (p.126). Le due qualità del movimento sono dunque da un lato l’espressività che indica una soggettività, dall’altro lato la transitività che assume carattere pragmatico e utilitario.

L’*espressività* del movimento precede l’aspetto transitivo dell’azione. Questa anteriorità dell’espressività rispetto alla transitività si osserva già nei primi mesi di vita del bambino attraverso le sue reazioni toniche come risposta agli stimoli ambientali. Il lattante infatti manifesta in modo alternato scariche toniche con grande agitazione motoria e un abbassamento del tono quando il bisogno viene soddisfatto. Le reazioni toniche del bambino, attraverso le quali egli esprime i suoi bisogni sia fisiologici che affettivi ed emozionali, sono la base per sviluppare la funzione transitiva del movimento intesa come attività volontaria efficace e coordinata. Tra i vari esercizi che Le Boulch propone per lo sviluppo dell’espressività vi sono i giochi liberi, i balli con la musica e i giochi con le regole. Anche in questo caso e similmente ad altri autori, il gioco assume un ruolo centrale per lo sviluppo olistico del bambino soprattutto alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria. Riferendosi al gioco, Le Boulch (1977/1979) afferma

che: “Il gioco ha una profonda ripercussione emotiva e una grande carica espressiva che coinvolge totalmente il fanciullo attraverso il valore simbolico che rappresenta, è contemporaneamente rivelatore delle verità, delle frustrazioni del bambino, e risolutore di turbe [...]. Per cui è importante che l’educatore sappia rimanere al di fuori di questo tipo di attività al fine di non intralciare le prove creative dei bambini” (p.32).

La *transitività* del movimento si sviluppa invece più tardi rispetto all’espressività poiché il bambino deve compiere delle conquiste sia dal punto di vista cognitivo che motorio al fine di compiere azioni volontarie. La motricità transitiva si esercita dunque sull’oggetto per modificarlo e la sua caratteristica fondamentale è l’efficacia. In aggiunta, la transitività è esercitata dal bambino sia nel corso di attività più pragmatiche che in attività più ludiche. In ogni caso, essa implica in modo particolare la regolazione della cooperazione dei differenti gruppi muscolari al fine di raggiungere un obiettivo. Tra gli esercizi per lo sviluppo della transitività, Le Boulch propone esercizi di coordinazione motoria, di percezione spazio-temporale, il grafismo e la pittura.

Per concludere, si è messo in evidenza come per la nuova scienza del movimento inaugurata da Le Boulch sia fondamentale rompere con la tradizionale educazione motoria incentrata sul dualismo cartesiano, al fine di promuovere l’unificazione totale della persona. Inoltre, ogni condotta ossia ogni atteggiamento e ogni movimento umano portano con sé un significante che va oltre ciò che si vede: il gesto esprime un preciso modo di essere della persona al mondo e con gli altri, esprime delle emozioni e degli stati d’animo a seconda delle situazioni. Di conseguenza, il movimento deve essere considerato al contempo nella sua duplice *natura espressiva e transitiva*. Per questo motivo, l’educatore non deve sostituirsi ai vissuti dell’alunno e deve proporre esperienze idonee affinché egli possa raggiungere lo scopo da solo tramite prove e tentativi sempre più efficaci e precisi.

1.4.3 Pierre Vayer: un maestro alla ricerca di una nuova educazione

Pierre Vayer inizia ad avvicinarsi al mondo dell'infanzia e dell'educazione dapprima come maestro e successivamente come professore di educazione fisica. Egli ha proseguito poi la sua carriera diventando direttore del Centro di Rieducazione e del Centro di Ricerca di Montreal. Egli ha concluso i suoi studi da professore di psicopedagogia all'Università di Haute-Bretagne a Renne. Grazie a queste esperienze formative, ma soprattutto grazie a ciò che ha potuto osservare durante i suoi anni di insegnamento con i piccoli, a partire dal 1954 Vayer ha rimesso in discussione i diversi approcci pedagogico-educativi legati ancora a quel dualismo corpo-spirito che da troppo tempo perdurava in educazione. Vayer ha iniziato dunque a muovere delle critiche nei confronti del sistema educativo dell'epoca, affermando che la scuola stesse vivendo una crisi generale comune a tutti i paesi industrializzati. Questa crisi consisteva nel generare, anno dopo anno, alunni con sempre più difficoltà che per questo motivo venivano lasciati indietro e considerati inabili o non abbastanza intelligenti. A questo proposito Vayer (1976) afferma che: "Questo ci spiega perché la pedagogia, che resta peraltro rinchiusa in un sistema di norme, non è ancora stata capace di integrare la dimensione corporale dell'essere all'oggetto della sua azione: favorire lo sviluppo del bambino. [...] l'educazione del fanciullo continua a essere considerata come lo sviluppo di facoltà differenti, continua a essere pensata in termini di apprendimento e non in termini di sviluppo della persona" (p. 8). In altre parole, l'educazione a cui tende Vayer non si inserisce in una dimensione di insegnamento-apprendimento, soprattutto se ci si riferisce al periodo educativo più importante per il bambino, ossia il periodo prescolastico (0-3 anni). Come verrà in seguito argomentato, un aspetto centrale nella pratica della psicomotricità relazionale è che non si tratta proprio di una dimensione di insegnamento-apprendimento. Lo psicomotricista relazione non partecipa alla seduta per *insegnare* qualcosa, quanto piuttosto per *favorire* le conquiste del bambino. Allo stesso modo, Vayer mira ad un approccio globale dell'educazione della persona in termini di esistenza e di sviluppo, un approccio che deve integrare la dimensione

primaria dell'essere che è il suo corpo, poiché non esistono relazioni o comunicazioni con se stessi, con gli oggetti o con gli altri che non siano corporali. Di conseguenza, per Vayer l'educazione deve tradursi in *educazione psicomotoria* la quale, considerando lo sviluppo globale e olistico del fanciullo, è considerata alla base di ogni azione educativa o riabilitativa.

Grazie all'osservazione delle inadeguatezze del sistema scolastico dell'epoca, Vayer si rese conto di come la scuola francese non riuscisse a stare al passo con i tempi, con le innovazioni tecnologiche e sociali che stavano investendo l'Europa nel secondo dopoguerra. Questo periodo fu infatti segnato dalla diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione di massa, come la radio e la televisione, i quali rivoluzionarono in poco tempo il modo di comunicare e di interagire tra le persone. Questi cambiamenti hanno ovviamente investito anche la scuola, la quale si è trovata a fare i conti con nuovi problemi legati allo sviluppo dei bambini. I nuovi mass-media si sono ripercossi sui bambini in due modi. Da un lato, hanno causato un'iper-stimolazione derivante dal bombardamento di informazioni, di immagini, suoni e rumori. Dall'altro lato, la natura stessa delle informazioni ha limitato al bambino le sue possibilità di scoperta, di riflessione e di inventiva. Di conseguenza, questi due fatti hanno determinato un'inibizione delle volontà di esplorazione, di ricerca e di scoperta del bambino, il quale si è trovato rinchiuso in rigidi pacchetti preconfezionati e standardizzati. Le cause di questa crisi della scuola e dell'educazione vanno quindi ricercate, secondo Vayer, nel fatto che la scuola sia separata dalla società e allo stesso tempo è la scuola stessa a condizionare un modo di essere del bambino nella società. In altre parole, la società si trasforma ma la scuola non riesce a starci al passo: "Se la scuola vuole sopravvivere, è necessario che ritrovi e utilizzi i linguaggi che il bambino comprende e il primo linguaggio, quello alla base di tutti i linguaggi ossia di tutte le modalità di comunicazione, è il linguaggio del corpo, il linguaggio dell'azione" (Vayer, 1977, introduzione).

Simili critiche alla scuola furono mosse in Europa alcuni anni prima dallo stesso Piaget (1974/2000) e in America da un altro grande teorico dell'attivismo pedagogico, John Dewey il quale, al pari della Montessori in Europa, si fece promotore di un nuovo approccio pedagogico in cui l'ambiente sociale assumeva un ruolo fondamentale.

Esponendo il suo *credo pedagogico* (Dewey, 1897/1982), l'autore afferma come la scuola, essendo prima di tutto un'istituzione sociale, debba perciò rappresentare la vita attuale. La scuola di Dewey, intesa come comunità sociale e democratica, deve misurarsi ogni giorno con i problemi della società e non può e non deve mai essere separata dalla vita. Così per l'attivista americano l'educazione, intesa come un processo di *crescenza* (Dewey, 1940/1967), deve strutturarsi in un ambiente in cui si concentrano esperienze capaci di sviluppare tutte le facoltà del bambino per scopi sia sociali (divenire cittadini attivi) che individuali (lo sviluppo della personalità). Seppure Dewey abbia espresso tali credenze tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, i suoi scritti sono stati tradotti e diffusi in Europa solo nel secondo dopoguerra, quasi 60 anni dopo le prime pubblicazioni. Le proposte innovatrici dell'attivismo americano si sono dunque inserite in un contesto europeo molto favorevole, soprattutto in Francia con la nascita di una nuova educazione psicomotoria come quella di Le Boulch e Vayer.

1.4.4 L'educazione psicomotoria di Pierre Vayer

A partire dalla messa in discussione delle diverse tecniche educative esistenti, Pierre Vayer pone al centro del processo educativo proprio la comunicazione che il bambino stabilisce con il mondo che lo circonda. Lo studioso definisce così una nuova *educazione psicomotoria*, la quale comprende "l'insieme degli interventi dell'adulto nelle azioni e interazioni corporee bambino-mondo" (Vayer & Maigre, 1983, p. 9). In altri termini, l'educazione psicomotoria come concepita da Vayer mette in evidenza un fatto predominante: l'azione del corpo sta all'origine di ogni tipo di conoscenza. Di conseguenza, la prima educazione del bambino, quella che avviene subito dopo la nascita nel periodo sensibile 0-3 anni, non può essere altro che globale e non può far altro che partire dall'esperienza vissuta e dall'azione.

L'educazione psicomotoria di Vayer si struttura attorno a tre capisaldi dell'azione educativa (Vayer, 1971/1973):

1. Il bambino: educazione dello schema corporeo;
2. Il bambino di fronte al mondo degli oggetti;

3. Il bambino di fronte al mondo degli altri.

Il bambino, il mondo degli oggetti e il mondo degli altri, nelle loro costanti interrelazioni, determinano lo sviluppo del fanciullo nei diversi ambienti e contesti. Inoltre, tutti gli aspetti relativi al triplice rapporto bambino-oggetti-altri si ricollegano sempre alla corporeità.

In primo luogo, dal punto di vista del bambino e della sua corporeità, se si vuole realizzare un'educazione psicomotoria globale, Vayer ritiene fondamentale lo sviluppo dello schema corporeo. Come è stato precedentemente descritto, Schilder aveva già introdotto questo concetto ma Vayer (1971/1973) lo rielabora ulteriormente affermando che: "Poiché tutto ciò che è conoscenza e tutto ciò che è relazione si fondano sulla realtà vissuta, la costruzione dello schema corporeo, che reca al bambino, insieme alla coscienza e alla conoscenza, l'organizzazione dinamica e l'utilizzazione del proprio corpo, sarà la chiave di volta di tutta l'educazione del bambino piccolo" (p.69). A differenza di Schilder, Vayer offre delle indicazioni pratiche più precise per l'educatore che voglia favorire lo sviluppo dello schema corporeo del fanciullo. L'educatore, che sia il genitore o l'insegnante, deve innanzitutto cercare di creare delle situazioni che riescano a conciliare al tempo stesso i bisogni dell'adulto agli interessi del bambino. Ad esempio, l'educatore è chiamato a sollecitare il bambino ad esplorare la tonicità e il dialogo tonico del suo corpo tramite giochi coordinativi con le braccia o con le gambe, giochi corporei situati in situazioni immaginarie, giochi di equilibrio e di controllo della respirazione. In modo particolare, questa tipologia di esercizi favorisce due aspetti intrinseci dell'*Io corporeo*: quello dello schema corporeo, legato alla motilità e alla conoscenza; quello del tono e del dialogo tonico, legato all'attività posturale e all'affettività. Inoltre, dal punto di vista del bambino in rapporto al mondo degli oggetti, gli esercizi descritti precedentemente vengono arricchiti dall'uso e dalla manipolazione di oggetti e materiali vari.

In secondo luogo, dal punto di vista del bambino di fronte al mondo degli altri, l'educatore è chiamato a creare un clima affettivo rassicurante e di fiducia, al fine di facilitare due aspetti complementari della relazione: da una parte la conoscenza dell'altro tramite il corpo, dall'altra parte le diverse forme di comunicazione e di

espressione con l'altro. Questo mondo degli altri è costituito primariamente dalla famiglia (genitori e fratelli o sorelle), successivamente dal mondo della scuola, dei bambini e dei coetanei e infine dal mondo degli adulti e della società. In queste dinamiche relazionali, è importante che il bambino in quanto *essere sociale* (Chauchard, 1963) sviluppi da un lato una progressiva autonomia nelle relazioni con le persone, e dall'altro lato deve integrarsi al gruppo sociale a cui appartiene in cui rientrano regole, obblighi, valori e credenze propri di una comunità. Ancora una volta, tutte queste acquisizioni sono favorite nel bambino piccolo tramite l'espressione totale e autentica del gioco. Da un lato vi è il gioco simbolico che il bambino realizza in modo individuale o collettivo: si tratta di un gioco libero, un gioco di immaginazione e fantasia in cui il bambino può esteriorizzare le sue pulsioni, le sue emozioni e i suoi bisogni. Accanto a ciò vi è anche un gioco più funzionale organizzato e progettato dall'adulto. Nei giochi funzionali è importante che l'adulto proponga delle situazioni-problema in cui il piccolo deve mettere in gioco tutte le sue risorse per comprendere il problema, superarlo e poi arrivare alla soluzione in modo autonomo. A questo proposito, Vayer nel suo "principio di autonomia" (Vayer, 1992) afferma che il bambino ha bisogno di conquistare la sua autonomia e dunque l'educatore è chiamato a non intervenire sempre nei giochi infantili, ma deve lasciare intenzionalmente il bambino o i coetanei liberi di organizzare da sé i propri giochi. In questo modo, la nascita delle prime regole sociali avverrà proprio dai bambini stessi i quali, in situazioni ludiche, concorderanno le norme più opportune affinché il gioco si realizzi.

In conclusione, i meriti attribuiti a Vayer risiedono da una parte nell'aver definito in termini più precisi obiettivi e finalità dell'educazione psicomotoria e, dall'altra parte, è il primo ad aver fornito agli educatori degli esercizi pratici per condurre in porto un'educazione che sia veramente totale. In quest'ultima, i tre cardini dell'educazione ossia il bambino (schema corporeo e dialogo tonico), gli oggetti e gli altri vanno sempre considerati alla luce della centralità del corpo e dell'azione motoria.

1.5 I padri della psicomotricità moderna: Bernard Aucouturier e André Lapierre

Gli studi degli autori argomentati sinora, i quali si inseriscono negli ambiti disciplinari della pedagogia, della psicologia e della psicoanalisi, determinano un quadro teorico di riferimento per la psicomotricità molto ricco e articolato. Ci troviamo infatti in Europa nella seconda metà del Novecento in un periodo di grandi innovazioni sociali che investono anche il mondo della scuola, dell'educazione e della pedagogia. In questo contesto si inseriscono i fatti del maggio del '68: gruppi di lavoratori, studenti e intellettuali chiedono a gran voce un rinnovamento pedagogico e scolastico, contestando la rigidità e l'austerità dei metodi di insegnamento sinora adottati in una scuola che resta ancorata a pratiche severe e autoritarie. I tempi sono allora maturi affinché si diffondano nuove idee e nuovi approcci per rinnovare la scuola e l'educazione. In Francia e in tutta Europa è la grande epoca piagetiana, in cui l'attività motoria e l'attenzione alla dimensione psico-fisica vengono catapultate al primo posto tra le preoccupazioni pedagogiche. È al contempo anche l'epoca di Schilder il quale, come è stato descritto, mette al centro dello sviluppo della personalità infantile i concetti di corpo proprio e di schema corporeo. Ed è ancora l'epoca di Le Boulch e Vayer, mastri di educazione fisica che propongono una nuova educazione psicomotoria.

È in questo contesto storico e sociale che prende avvio la corrente psicomotoria ad indirizzo cognitivista, la quale si adattava perfettamente alle preoccupazioni pedagogiche dell'epoca. Tuttavia, altri due autori francesi cominciano a ritenere che le pratiche di psicomotricità esistenti fino a quel momento non fossero completamente adeguate a rispondere alle esigenze del bambino per accompagnarlo nello sviluppo globale e olistico della sua persona. Di conseguenza, distaccandosi dai metodi citati precedentemente e dall'approccio cognitivista, Bernard Aucouturier e André Lapierre tentano di spingersi oltre questa logica. Questi due autori francesi iniziano un'intensa attività di collaborazione che durerà dieci anni durante la quale ricercano, sperimentano e valutano nuovi approcci e nuove metodologie. A partire dall'osservazione dei nuovi approcci durante le sedute di psicomotricità con bambini normodotati e con difficoltà,

Lapierre e Aucouturier propongono una nuova pratica psicomotoria per cui vengono ritenuti i padri della psicomotricità moderna da cui prenderà avvio anche il Metodo Vecchiato.

La psicomotricità sviluppata da Lapierre e Aucouturier si basa sul concetto di *nozioni fondamentali o primitive*, le quali sono descritte dagli stessi autori affermando: “Queste nozioni sono primitive perché non possono essere dedotte dalle nozioni più semplici e debbono quindi necessariamente essere apprese a partire da un vissuto concreto. Sono fondamentali perché sono utilizzate esplicitamente o implicitamente in tutte le ulteriori acquisizioni” (Aucouturier & Lapierre, 1973/1974, introduzione). Questo tema è al centro delle riflessioni degli autori nei primi anni della loro collaborazione, da cui nascerà un libro diviso in tre volumi dal titolo *Educazione vissuta* (1973/1974). Dal punto di vista degli autori, l’educazione vissuta dava centralità ad un insegnamento non direttivo e all’apprendimento attraverso esperienze pratiche fatte con il corpo ed il movimento. È in questo contesto di esperienze vissute con il corpo e cariche di affettività ed emozioni che il bambino scopre da sé le nozioni fondamentali ossia i concetti topologici di grande-piccolo, alto-basso, dentro-fuori, sopra-sotto, vicino-lontano, veloce-lento e così via fino ad arrivare ad altre nozioni spazio-temporali come il movimento e l’immobilità, l’equilibrio e lo squilibrio, la simmetria e l’asimmetria, l’ordine e il disordine. Le acquisizioni di queste nozioni, come sottolineano anche le Indicazioni Nazionali 2012 in riferimento ai campi di esperienza del bambino alla scuola dell’infanzia, sono anche alla base dell’acquisizione delle prime competenze di letto-scrittura. In altre parole, Lapierre e Aucouturier (fedeli interpreti della teoria piagetiana), cercando di mettere in evidenza come si determini l’apprendimento, si resero conto che la psicomotricità al fine di favorire lo sviluppo della conoscenza (ossia dell’intelligenza e delle abilità cognitive) dovesse partire inizialmente da un vissuto senso-motorio per poi passare al percettivo-motorio e solo infine arrivare al pensiero concreto e astratto. Gli autori si sono dunque accorti di come il bambino, molto prima di arrivare a razionalizzare i concetti delle nozioni fondamentali, li inserisse inizialmente in una dimensione affettiva ed emotiva a partire dalle esperienze vissute con il proprio corpo in relazione agli oggetti e al corpo degli altri. Queste esperienze, secondo gli autori, devono essere

attuate in attività di gioco spontaneo in cui il bambino deve sentirsi libero di esprimersi come meglio crede seguendo i suoi bisogni, i suoi desideri e anche le sue paure e insicurezze. Si tratta di una *pedagogia della scoperta*, perché il bambino è messo in condizioni tali da scoprire autonomamente l'organizzazione spaziale e temporale tramite il proprio corpo, gli oggetti e le altre persone (coetanei e adulti) in una dimensione ricca di piacere di agire, di manipolare, di nascondersi, di saltare, di scendere e così via. Si tratta, allo stesso tempo, di una *pedagogia inclusiva* che anticipa le moderne riflessioni in ottica dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF): "Noi vogliamo lavorare con quello che c'è di positivo nel bambino" affermano gli autori, "siamo interessati a quello che il bambino sa fare e non a quello che non riesce a fare" (Aucouturier & Lapierre, 1975, p.16). E quello che il bambino riesce a fare dipende dai fattori ambientali, dal contesto e da come viene progettato l'ambiente da parte dell'educatore.

Nelle attività spontanee realizzate nel gruppo in un contesto che permetteva la libera espressione emotiva, i bambini nei loro giochi simbolici facevano emergere dei bisogni affettivi che non erano mai stati corrisposti e necessitavano di essere primariamente recuperati dalla loro storia passata. Tali bisogni affettivi erano molto più spontanei e primitivi di quelli razionali ed intellettivi, come se fossero il principio di tutto e allo stesso tempo la fine: il principio è la fine, la fine è il principio e principio e fine corrispondono nella dimensione affettiva ed emozionale che prende avvio sin dal periodo di gestazione del fanciullo nel ventre della madre (forse ancora prima, nella mente della madre che si immagina il suo bambino e lo investe di desideri). Da qui muove la tesi degli autori la quale li guiderà ad elaborare una nuova psicomotricità differente da quelle che l'hanno preceduta: "È nella misura in cui le nozioni globali sono vissute, a un livello di inconscio, con le loro connotazioni affettive di piacere e dispiacere, che esse possono iscriversi e organizzarsi, a insaputa del soggetto stesso, nella sua organizzazione mentale, e in modo duraturo e non superficiale. Niente può integrarsi realmente nell'essere che non passi prima attraverso la sua organizzazione tonico-emozionale" (Lapierre, 2002, p.23).

La svolta all'evoluzione personale e professionale di Aucouturier e Lapiere avvenne quando si resero conto che il gioco simbolico dei bambini, messi in condizioni di attività spontanea, diventasse un mezzo di accesso al loro inconscio. Quest'ultimo si rivelava sotto forma di una *mancanza* la cui origine risiedeva nelle sensazioni iniziali che il feto registra nell'utero materno. Immerso nel liquido amniotico, il bambino vive infatti in uno stato di indifferenziazione totale poiché è tutt'uno col corpo della madre. L'ambiente liquido e placentale dove il feto si sviluppa lo avvolge in un vissuto definito *fusionale* (termine coniato dagli studiosi verso il 1970): il bambino dentro il ventre materno si trova in uno stato di fusione diffuso e senza limite in cui i suoi bisogni fisiologici sono automaticamente soddisfatti dalla madre e dunque il bambino non ha bisogni, né desideri, né frustrazioni. Tuttavia, al momento della nascita avviene un trauma, una separazione e un distacco da quello stato di globalità fusionale. Si crea così nel bambino una sorta di vuoto, una sensazione di perdita, una mancanza appunto che il bambino cercherà di colmare attraverso il dialogo corporeo tonico con la madre. Inizialmente, il bambino ritrova un piacere fusionale soltanto col contatto diretto con il corpo della madre: un corpo che conosce, di cui riconosce il battito cardiaco, un corpo caldo, protettivo e sicuro. Pian piano che il bambino cresce e sviluppa le abilità sensorie, egli ricerca in modo più attivo situazioni fusionali: il bambino inizia ad afferrare oggetti, a lanciarli, a desiderare di possedere il corpo della madre che è il completamento della mancanza avvenuta alla nascita. Affinché l'infante acquisisca una certa indipendenza e una certa autonomia affettiva, è necessario che si distacchi dalla simbiosi tonico-affettiva con la madre: è necessario che prenda una distanza dalla figura di riferimento e che accetti questa perdita. Tuttavia, il bambino piccolo nel primo anno di vita non ha ancora acquisito il concetto di *permanenza*, per cui ogni distacco dalla figura di riferimento, la quale non è ancora stata interiorizzata, è vissuto come una morte. Questa morte provoca angoscia nel bambino e un desiderio di recuperare lo stato fusionale. L'angoscia di separazione può essere superata soltanto investendo il simbolo della presenza materna in qualcos'altro, un oggetto per esempio. Il bambino inizia così ad investire simbolicamente ed emotivamente dei mediatori della comunicazione tonica-emozionale tra i quali vi sono il gesto, lo sguardo, la voce, la

mimica facciale, l'atteggiamento e, infine, l'oggetto. L'oggetto privilegiato da cui il bambino non può separarsi diventa il complemento della sua mancanza anche in assenza della figura adulta di riferimento: è ciò che Winnicott chiama *oggetto transizionale* (Winnicott, 2005). Questi oggetti, secondo gli autori, si caricano di un *vissuto affettivo* (Aucouturier & Lapierre, 1975) poiché ricordano al bambino sensazioni tonico-affettive del dialogo con la madre: il calore del suo corpo, il suo odore, le sue morbide carezze, le sue parole confortanti. Un tipico oggetto transizionale è ad esempio la copertina che la madre usa per consolare il bambino e per farlo addormentare. A questo proposito, Winnicott (2005) spiega che la qualità più importante dell'oggetto transizionale non è tanto il simbolismo quanto il fatto di essere reale: "[...] è vero che il pezzo di coperta (o qualunque altra cosa) è simbolico di qualche oggetto parziale, quale il seno. Tuttavia, il punto essenziale non è il suo valore simbolico quanto il suo essere reale. Il suo non essere il seno (o la madre), per quanto sia un fatto reale, è altrettanto importante come il fatto che esso sta per il seno (o la madre)" (p. 30).

Le mancanze come descritte precedentemente si rivelano secondo Lapierre e Aucouturier nel gioco simbolico e spontaneo del bambino. Grazie ad esperienze di psicomotricità svolte alla scuola dell'infanzia, al nido, in ambiente psichiatrico e durante i corsi di formazione per adulti, i due studiosi si sono resi conto di dover inserire un nuovo parametro nella relazione col bambino: il *corpo dell'adulto*. Infatti, il corpo dell'educatore era rimasto fino a quel momento fuori sia dalla portata del bambino che dalla pratica psicomotoria. Tuttavia, gli autori (1980/1982) si sono resi conto che "le reazioni del bambino davanti a questo corpo che non era più un tabù, questo corpo che si poteva toccare, aggredire o amare, ci hanno aperto una nuova via che è quella del *fantasmatico corporeo*; il corpo dell'adulto nei fantasmi del bambino, ma anche il corpo del bambino nei fantasmi dell'adulto" (p. 21). Si inserisce dunque, in relazione alla mancanza e al desiderio di fusione, il termine *fantasmatico* il quale è definito dagli autori come un vissuto di tipo emozionale (piacere o dispiacere), anteriore alla comparsa della coscienza e dunque registrato nell'inconscio. Il fantasmatico costituisce lo schema dei riferimenti di rifiuto o di desiderio inconsci del bambino e, essendo i fantasmi del

fanciullo inseriti nell'ordine dell'immaginario, non possono esprimersi che attraverso il simbolico (Aucouturier & Lapierre, 1980/1982).

I concetti presentati sinora accomunano gli approcci psicomotori di Lapierre e Aucouturier nei loro anni di intensa collaborazione. Nel 1966 essi decisero di fondare assieme la Società Francese di Educazione e di Rieducazione Psicomotoria (SFERPM): Lapierre assunse la presidenza mentre Aucouturier ne divenne segretario generale. Gli studiosi crearono questo centro soprattutto per la formazione degli psicomotricisti tra cui si trovavano educatori, maestri, psicologi e altri professionisti legati al mondo dell'infanzia. Lavorando con questi ultimi, gli studiosi si accorsero di come gli adulti manifestassero la stessa voglia di giocare dei bambini, in tutta libertà e creatività con i loro corpi, con gli oggetti, con lo spazio, semplicemente per la voglia e il piacere di giocare. Lapierre e Aucouturier proponevano ai loro tirocinanti un'intensa *formazione personale* in cui gli adulti erano messi in condizione di sperimentare ciò che avrebbero poi proposto ai bambini. Era necessario che gli adulti mettessero in discussione la loro persona, il loro vissuto psichico e affettivo in modo da evocare i loro fantasmi inconsci. Liberati dalle costrizioni della realtà e del linguaggio (si chiedeva loro di limitare l'espressione verbale a favore della comunicazione corporea e non verbale) e immersi in una situazione immaginaria e di gioco simbolico, essi ritrovavano il bambino che era in loro con tutte le paure, le angosce e i desideri della loro infanzia. Questa formazione personale era dunque fondamentale per evitare che l'adulto, durante la seduta di psicomotricità, proiettasse sul bambino i suoi fantasmi infantili. Lo psicomotricista infatti non ha un ruolo di insegnante (non è in una dimensione di insegnamento-apprendimento come quella del maestro) ma assume il ruolo di accompagnatore, di facilitatore, di guida per il bambino al fine di favorire il suo gioco simbolico e l'esternazione dei suoi fantasmi e dei suoi sentimenti. Se lo psicomotricista non mettesse prima in discussione sé stesso, correrebbe il rischio di rimanere incastrato nei fantasmi del bambino o, al contrario, il bambino sarebbe investito dei fantasmi dell'adulto.

È a questo punto e in riferimento alla formazione degli adulti che Lapierre e Aucouturier sviluppano delle divergenze: era giunto il tempo che ciascuno ritrovasse la

propria identità e che seguisse la propria strada. Da un lato, André Lapierre orientò la sua ricerca sempre più verso la psicoanalisi, le teorie freudiane e post freudiane, dall'altro lato Bernard Aucouturier si rivolse più alla psicologia dell'io e alla fenomenologia. Questo distacco portò Lapierre a definire il suo approccio "Psicomotricità Relazionale" e Aucouturier a definire la sua "Pratica Psicomotoria".

1.5.1 La "Pratica Psicomotoria" di Aucouturier

*Quando osservo un bambino mentre gioca, imparo:
attraverso la generosità e la singolarità della loro creazione,
i bambini ci sorprendono, suscitando la nostra meraviglia.*

Bernard Aucouturier

Bernard Aucouturier, dopo essersi distaccato dal suo collega Lapierre, fonda nel 1986 l'Associazione Europea delle Scuole di formazione in Pratica Psicomotoria (ASEFOP). Si tratta di un'Associazione senza scopo di lucro, con sede a Bruxelles, che raggruppa le scuole di formazione in Pratica Psicomotoria Aucouturier (PPA) al fine di strutturare ed armonizzare la formazione in questa disciplina e allo stesso tempo garantire una formazione rigorosa e di qualità. Attualmente l'Associazione è formata da sette scuole che svolgono la loro attività in quattro paesi europei: Belgio, Germania, Spagna e Italia.

In primo luogo, la psicomotricità è definita da Aucouturier (2005) come: "un concetto di sviluppo psicologico che si riferisce alla struttura somatopsichica dell'essere umano in relazione col mondo esterno. Le esperienze corporee interagite col mondo circostante sono la base dello psichismo, dalle rappresentazioni inconsce originarie alle rappresentazioni coscienti" (p.24). Attraverso questa definizione, lo studioso fa emergere la globalità del bambino, la quale è intesa nel rispetto contemporaneo e reciproco della sensomotricità, della sensorialità, dell'emozionalità e della sessualità del fanciullo (Aucouturier, 1984/1986).

In secondo luogo, la Pratica Psicomotoria Aucouturier si struttura attorno ad alcuni principi fondanti a cui lo psicomotricista, in quanto professionista, deve sempre fare riferimento nelle sue osservazioni durante le sedute:

- a) Il concetto di pulsione di agire o *pulsionalità motoria*.
- b) La “caccia” al *piacere* di agire, giocare e pensare.
- c) I *fantasmi* di azione connessi alle angosce arcaiche.

Tutti questi elementi hanno in comune l'origine: derivano tutti allo stesso modo dalla *manca*za provata alla nascita come sensazione di perdita dello stato di fusione con il ventre materno e, ancor più, derivano dalle successive interazioni precoci e di adattamento tra madre e bambino nella progressiva conquista dell'autonomia di agire, giocare e pensare del fanciullo.

Relativamente al termine *pulsione*, esso descrive una spinta biologica necessaria alla sopravvivenza. La *pulsionalità motoria* è dunque finalizzata all'integrità, alla continuità, alla realizzazione delle potenzialità e all'adattamento dell'organismo nel suo ambiente umano e non umano (Lafargue, 1990). Tale adattamento è possibile solo quando l'individuo, spinto da una tensione all'azione, ricerca un certo scopo che raggiunge attraverso certi oggetti: tale scopo da raggiungere consente di eliminare lo stato di tensione iniziale. Questo concetto di *pulsionalità motoria* è più facilmente comprensibile attraverso la metafora del torrente. Si pensi a un torrente che scende dalla montagna: la potenza dell'acqua è tale che nessuno inizialmente può fermarla. Quando si scende più a valle però l'acqua inizia a scorrere più dolcemente perché gli uomini hanno canalizzato la sua potenza verso una diga artificiale che trattiene l'acqua senza arrestarla. La forza del torrente, controllata, viene trasformata in energia elettrica la quale è sfruttata dagli uomini come fonte di energia più sostenibile. Il torrente con la sua forza brutale e selvaggia rappresenta la *pulsionalità motoria* del bambino alla nascita, che di per sé non è né buona né cattiva: si tratta semplicemente di una pulsione all'agire che provoca piacere o dispiacere nel bambino. Pian piano che il bambino cresce ed acquisisce abilità e autonomie, la sua pulsione di agire diviene più sfumata, sia verso sé stesso che verso gli altri, ed egli sviluppa un'attenzione sempre più empatica verso il

mondo degli oggetti e delle persone, diventando responsabile delle proprie azioni e delle conseguenze che ne derivano. Lo scopo primario della Pratica Psicomotoria è proprio quello di accompagnare il bambino, come la montagna accompagna il torrente, da uno stato di pulsionalità motoria incontrollato a uno stato di controllo dell'azione, sempre mettendo al centro le sue emozioni e i suoi affetti.

In relazione al concetto di *piacere*, esso si origina in rapporto ai bisogni del bambino, i quali in un primo momento sono soddisfatti dalle interazioni precoci con la figura di riferimento e, in un secondo momento, dal bambino stesso. Di fronte a qualsiasi tipo di bisogno, si attivano a livello cerebrale una serie di ormoni i quali controllano la manifestazione del bisogno, il suo soddisfacimento o il suo inadempimento. Tra le morfine liberate dal cervello vi è la dopamina considerato l'ormone cerebrale del piacere: la dopamina, prodotta dall'ipotalamo, alimenta l'auto-soddisfacimento e inibisce la tensione del mancato soddisfacimento del bisogno. Di conseguenza, il piacere è un'energia positiva che attiva l'infante nelle sue interazioni con la madre. In queste interazioni precoci madre-bambino, entrambi cercano di adattarsi ai bisogni dell'altro e di soddisfarli, in una danza in cui il piacere è condiviso. A questo proposito, al fine di precisare l'origine del piacere, Aucouturier (2018) scrive: "Il piacere crea una dinamica di sviluppo delle sinapsi che rende possibile la plasticità del sistema nervoso e la stimolazione di tutte le funzioni nascenti, psichiche e somatiche al tempo stesso. Infine, il piacere è all'origine della genesi dello psichismo: apre l'organismo agli scambi con l'ambiente, mentre il dispiacere minaccia l'integrità della persona. Ma che cosa sarebbe il piacere senza il dispiacere? Si tratta di una coppia antagonista, ciascuno dei due poli non può esistere senza l'altro" (p.49-50). Di conseguenza, nelle reciproche interazioni madre-bambino, il bambino interiorizza e registra nel suo cervello una serie di tracce organiche di suoni, odori, gusti, visioni, contatti, posture, movimenti ed emozioni: queste tracce formano una memoria esperienziale implicita in cui si fondono il piacere derivante dal bambino e quello del genitore. Tuttavia, fino ai 3 o 4 anni queste esperienze sono inconsce ma costituiscono l'avvio per la formazione dei fantasmi d'azione.

In relazione a quanto argomentato sinora, *i fantasmi di azione* del bambino, i quali costituiscono la sua prima attività psichica, si originano dal piacere o dal dispiacere rispetto alla soddisfazione o meno del bisogno nelle interazioni precoci. Infatti, quando un bisogno non viene soddisfatto, si origina nel bambino un'angoscia-tensione che spinge l'infante a ricercare quel piacere che è già stato registrato nella sua memoria implicita. Il bambino inizia così ad "andare a caccia del piacere": egli è spinto da un movimento interiore che si traduce poi in piacere di agire, piacere di giocare e, in ultima istanza, nel piacere di pensare. Il principio della libertà di agire, giocare e pensare è, secondo Aucouturier, la base dell'organizzazione e della rappresentazione de sé e della costruzione del pensiero. Il bambino si attiva in azione, nel gioco e poi nel pensiero per liberare i suoi fantasmi d'azione, cercando di rassicurarsi nei confronti delle inevitabili angosce della crescita. In ultima analisi, i fantasmi d'azione si originano dal desiderio di piacere, dalla "caccia al piacere".

Questi tre principi fondanti sono alla base della Pratica Psicomotoria Aucouturier la quale, nella pratica della seduta di psicomotricità, si distingue ne:

1. La Pratica Psicomotoria educativa e preventiva.
2. La Pratica di Aiuto psicomotorio o Terapia psicomotoria.

La *Pratica Psicomotoria educativa e preventiva* è rivolta a tutti i bambini e bambine a partire dai sette, otto mesi fino ai sei, sette anni. Tale Pratica si svolge dunque negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, fino al primo anno di scuola primaria. Dopo i sette anni, la Pratica si diversifica in base alla maturazione del bambino e alle sue preferenze per cui si sviluppano attività teatrali, musicali, artistiche, grafiche, pittoriche e sportive.

Aucouturier (2005) sintetizza le finalità perseguite dalla Pratica Psicomotoria in tre punti:

- *Aiutare il bambino a sviluppare capacità proprie di simbolizzazione* attraverso il piacere di agire, giocare e pensare. Infatti, tale Pratica si fonda sul gioco simbolico del bambino il quale, inserito in un'ambiente con determinati oggetti e con altri

coetanei, è libero di esprimersi col suo linguaggio specifico che è quello del movimento, dell'azione, del gioco del "fare finta di...".

- *Aiutare il bambino a sviluppare capacità proprie di rassicurazione* rispetto alle angosce tramite il piacere del gioco spontaneo. È importante che il bambino impari a prendere le distanze da queste angosce in modo da poterle accettare e superare.
- *Aiutare il bambino a sviluppare capacità proprie di decentramento tonico-emozionale.* L'azione educativa cerca di aiutare il bambino ad andare oltre al proprio punto di vista al fine di aprirlo ad uno sguardo sul mondo e sulle persone più obiettivo, distinguendo ciò che gli appartiene e ciò che invece appartiene al mondo esterno.

Al fine di aiutare il bambino a sviluppare tutte queste capacità tramite il gioco spontaneo e simbolico, la Pratica Aucouturier si struttura attorno a un dispositivo spaziale e temporale (la sala di psicomotricità) ben preciso.

In prima istanza, il *dispositivo spaziale*, ossia gli ambienti della sala, sono strutturati in due luoghi: il primo luogo è riservato all'espressività motoria, il secondo luogo è riservato all'espressività plastica, grafica e al linguaggio. Il materiale per l'espressività motoria (fig.1) prevede alcuni arredi particolari come spalliere, un grande specchio a parete, una lavagna, armadi, contenitori di plastica, cassoni mobili e cavalletti metallici. Sono inoltre previsti una serie di oggetti morbidi come cuscini e materassi di gomma piuma colorati, cuscini cilindrici e tessuti di varie dimensioni, animali di peluche, corde morbide, tubi di plastica, palle di gomma piuma, cerchi, anelli di gomma, bacinelle, secchi, oggetti sonori e bastoni di legno.



Figura 1: I materiali della Pratica Psicomotoria Aucouturier

Questo materiale per le caratteristiche che presenta è particolarmente adatto ad essere trasformato dal bambino in infinite combinazioni, è adatto ad essere composto e poi distrutto (fig.2): è nel gioco attraverso questi oggetti, che possono diventare una casa accogliente, una macchina da corsa o un lupo nel bosco, che il bambino esteriorizza i propri fantasmi d'azione.



Figura 2: La distruzione simbolica degli oggetti psicomotori

Il materiale per l'espressività grafica prevede tavolini ovali o rotondi su cui poter disegnare con fogli di carta bianca, pennarelli colorati e matite. Vi è inoltre del materiale in legno di diverse dimensioni e forme per le attività di costruzione.

In seconda istanza, il *dispositivo spaziale* è strutturato in tre tempi al fine di procedere verso diversi livelli di simbolizzazione, dal corpo al linguaggio. Il primo tempo è dedicato all'espressività motoria (processo di rassicurazione mediante il gioco simbolico), nel secondo tempo viene raccontata una storia ai bambini (processo di rassicurazione tramite il linguaggio) e il terzo tempo è dedicato all'espressività plastica e grafica. Queste tre fasi sono completate da un rituale di inizio e uno di chiusura della seduta. Solitamente la seduta psicomotoria dura circa un'ora ed è consigliata la presenza di al massimo dieci bambini.

Infine, durante la seduta l'atteggiamento dello psicomotricista è fondamentale affinché il bambino si senta inserito in un ambiente che lo accolga, lo protegga e in cui si senta valorizzato. Lo psicomotricista deve allora fare attenzione ai suoi atteggiamenti non verbali quali la postura, la mimica, lo sguardo, il sorriso per rendere dinamica la comunicazione tonica-emozionale col bambino. L'intervento dello psicomotricista, sottolinea Aucouturier (2005), "consiste più nella sensibilità tonico-emozionale e nelle parole che contengono che nella sua partecipazione ai giochi dei bambini" (p.190).

La *Pratica di Aiuto psicomotorio o Terapia psicomotoria* si struttura essenzialmente con lo stesso dispositivo spaziale e temporale della Pratica descritta precedentemente. Tuttavia, nella Terapia psicomotoria lo psicomotricista ha più flessibilità e può scegliere di modificare la durata delle fasi della seduta in funzione dei comportamenti emozionali e delle capacità di simbolizzazione dei bambini. La Terapia è generalmente rivolta a bambini emozionalmente fragili che hanno difficoltà più marcate di decentramento tonico-emozionale. Si tratta di bambini con comportamenti ripetitivi e ossessivi, con atteggiamenti impulsivi e iperattivi o con comportamenti inibitori che li portano all'isolamento. Solitamente, i genitori che si rivolgono a questa Terapia dichiarano che il bambino a scuola ha molte difficoltà ad accettare le regole e ad instaurare relazioni positive con i coetanei e con gli insegnanti. La Terapia psicomotoria

può essere realizzata in piccoli gruppi di quattro o cinque bambini oppure in una seduta individuale a diretto contatto con lo psicomotricista.

In conclusione, la Pratica Psicomotoria di Aucouturier lavora sul senso dell'espressività motoria per "instaurare o restaurare quei processi di rassicurazione originaria e quella dinamica di piacere che sono mancati al bambino e che hanno limitato i suoi investimenti affettivi a tutti i livelli di sviluppo. [...] La Pratica Psicomotoria da noi sviluppata è per sua natura educativa perché ha come obiettivo lo sviluppo della funzione simbolica generata dai fantasmi d'azione, sulla base del collegamento che si crea tra soma e psiche" (Aucouturier, 2005, p.247).

1.5.2 La "Psicomotricità Relazionale" di Lapierre

*Non esistono misteri se non per colui che ha pretesa di sapere.
Sapere sul corpo e sapere sulla mente che si urtano e si scontrano,
si distruggono e si penetrano.
Al di là delle parole che risuonano nel mio corpo,
c'è il mio corpo che risuona nelle mie parole.
E sono le risonanze del mio corpo che, attraverso le parole,
risuonano nel corpo dell'altro. E viceversa.
Al di fuori di questa risonanza, non c'è comunicazione.*

André Lapierre

André Lapierre, dopo essersi distaccato dal collega Aucouturier, orienta sempre più la sua ricerca verso la psicoanalisi freudiana e post freudiana. Infatti, le divergenze tra i due studiosi si basavano soprattutto su quale formazione dare agli psicomotricisti. Lapierre, infatti, dopo anni di perfezionamento ed esperienze sia con i bambini che con gli adulti, si accorse che sotto la copertura di formazione alla psicomotricità, ai tirocinanti veniva offerta sempre più un'analisi, una terapia personale. Al fine di uscire

da tale ambiguità e assumere un'identità come analisti e terapeuti, Lapierre e sua figlia Anne nel 1988 divisero la loro attività in due branche:

- La *Psicomotricità Relazionale*, strutturata come formazione professionale di tre anni al fine di formare psicomotricisti destinati a lavorare con bambini sia in ambito socio-educativo che terapeutico. Nasce così l'Associazione Italiana di Psicomotricità Relazionale (AIPR) che oggi prende il nome di ANPRI (Associazione Nazionale Psicomotricisti Relazionali Italiani). Essa fa inoltre parte dell'Associazione Nazionale Unitaria Psicomotricisti Italiani di area socioeducativa (ANUPI) ed è conforme alle sue direttive.
- L'*Analisi Corporea della Relazione*, rivolta alla terapia degli adulti in ottica psicoanalitica ma senza obiettivi di formazione professionale. Ciò porterà nel 1989 alla creazione della Società Internazionale di Analisi Corporea (SIAC).

In modo generale, la Psicomotricità Relazionale e l'Analisi Corporea della Relazione condividono le pratiche e i metodi che si realizzano nella sala di psicomotricità. Come sarà argomentato in seguito, vi sono tre elementi fondamentali che definiscono la psicomotricità di Lapierre: il ruolo centrale del corpo nella relazione tra i bambini, tra gli adulti e con lo psicomotricista; la presenza di determinati oggetti psicomotori e l'utilizzo del gioco spontaneo e simbolico in cui viene limitata la comunicazione verbale a favore di quella non verbale.

In primo luogo e per quanto riguarda la *Psicomotricità Relazionale* così come delineata da Lapierre, essa sottolinea come lo sviluppo del bambino sia in gran parte determinato dalla qualità delle relazioni con i caregiver, in primis i genitori. Come emerge dalle esperienze che lo studioso effettua con i bambini anche molto piccoli, l'educazione psicomotoria dovrebbe costituire la base di tutta l'educazione prescolare, dell'educazione alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria (Lapierre, 1975).

Come descritto precedentemente nel capitolo 1.5, anche per Lapierre lo scopo della psicomotricità è quello di favorire nei bambini l'acquisizione spontanea e naturale attraverso il movimento, il corpo e il gioco delle *nozioni fondamentali*: "L'acquisizione di

queste nozioni è indispensabile per l'organizzazione del mondo poiché esse costituiscono gli elementi alla base dell'intellettualizzazione, ma esse nascono inizialmente da relazioni affettive, da tensioni emozionali positive o negative; è solo in un secondo momento, attraverso una presa di distanza affettiva, che esse diventeranno delle nozioni razionali collegate alla topologia e poi alla geometria" (Lapierre, 1975, p.6). Queste nozioni nascono direttamente dai bisogni dei bambini e dai loro interessi, i quali emergono innanzitutto dal gioco simbolico favorito dalla presenza di una serie di oggetti specifici (differenti da quelli utilizzati nella Pratica Aucouturier): il cerchio, i palloni, la corda, i tessuti, i tubi e le scatole di cartone. Durante la seduta di Psicomotricità Relazionale, i bambini con il loro corpo e i loro movimenti, investono lo spazio e iniziano ad utilizzare gli oggetti in modo spontaneo inventando dei giochi sempre nuovi. Questi giochi, in cui la relazione col proprio corpo, con il corpo dei coetanei e il corpo dell'adulto è centrale, fanno emergere una serie di significati riconducibili a dei vissuti passati, a delle tensioni-angosce arcaiche, a dei fantasmi dell'infanzia. In tutto questo, il ruolo dello psicomotricista è quello di animare, incoraggiare, sollecitare l'attenzione dei bambini sulle scoperte che nascono di volta in volta, di favorire l'espressione dei bambini, mai in modo direttivo ma sempre in ottica di una pedagogia della scoperta.

In secondo luogo, per quanto riguarda l'*Analisi Corporea della Relazione* rivolta agli adulti, Lapierre (2002) precisa che: "Non è la relazione corporea in sé che ci interessa ma la possibilità, attraverso l'osservazione e la decodificazione dei comportamenti corporei, di mettere in evidenza le strategie abitualmente adottate dal soggetto durante tutta la sua vita relazionale. Ciò permette inoltre, partendo dalle immagini proiettate sull'analista e sugli altri partecipanti, di risalire all'origine di questi comportamenti, vale a dire alle figure parentali" (p.37-38). Si tratta dunque di un percorso in cui la persona *conosce sé stessa*, o forse *ricosce sé stessa* per la prima volta, alla luce di quelle emozioni infantili dimenticate, di quelle angosce relazionali che ha sempre cercato di nascondere.

Questa Analisi Corporea della Relazione si distacca dalla psicoanalisi verbale essenzialmente per tre fattori principali. In prima istanza, il corpo: il proprio corpo e

quello degli altri entra nella relazione. Il corpo è un mezzo di comunicazione potentissimo di cui l'uomo dispone, poiché il corpo parla prima ancora delle parole. Il corpo è un linguaggio segreto e universale poiché si basa su strutture arcaiche, trasmesse di generazione in generazione, inscritte in qualche modo nell'essere umano. Il corpo parla essenzialmente di sentimenti attraverso la postura, la mimica, lo sguardo, il gesto, l'immobilità, il contatto, la distanza, il ritmo, la respirazione, le tonalità e il modo in cui utilizza gli oggetti.

Il secondo elemento di distacco dalla psicoanalisi verbale risiede proprio nell'utilizzo degli oggetti psicomotori: "Mettiamo a disposizione dei pazienti un certo numero di oggetti", spiega Lapierre e continua: "Questi ultimi sono dapprima utilizzati, molto spontaneamente, come mediatori che permettono di stabilire una relazione con gli altri. Mezzi di scambio, mezzi di aggressione o di seduzione, oggetti di desiderio, si caricano a poco a poco di valenza affettiva. Per la loro dimensione, forma, struttura, il loro contatto o la loro plasticità, si prestano particolarmente bene a una utilizzazione simbolica in cui è implicato il corpo. Si troveranno perciò investiti in una dimensione simbolica: al significante materiale, oggettivo, si sostituisce un significante immaginario" (Lapierre, 2002, p.106-107). Tra gli oggetti psicomotori di Lapierre (i quali ritroveremo anche nel Metodo Vecchiato) vi sono i seguenti.

1. Il cerchio: è uno spazio chiuso in cui introdurre il proprio corpo. Esso può diventare una casa, una prigione, rappresentare il bambino stesso o qualsiasi persona nella misura in cui ci si sente imprigionati nello spazio corporeo o psichico altrui.
2. I palloni di plastica con colori vivaci: identificati spesso per analogia con il seno materno o con la figura della madre nella sua globalità. Il pallone si può prendere, possedere, difendere ma non ci si può entrare: ci si può stare sopra o sotto.
3. Le corde di diversa lunghezza: indicano il legame che unisce, che vincola o che separa. Possono indicare un legame affettivo oppure un'aggressione contro l'altro o contro sé stessi.
4. I tubi di cartone: i bambini li utilizzano spesso come fucili o spade e dunque mettono in gioco relazioni aggressive che si traducono in lotte di potere.

5. I tessuti: indicano tutto ciò che avvolge, che scalda, che conforta. Possono simbolizzare la placenta, l'intimità del lettino oppure sono utilizzati molto spesso come travestimenti.
6. I cartoni: materiale che può essere distrutto; può simbolizzare la casa o la madre ma finisce sempre in qualche modo per essere fatto a pezzi.

Infine, il terzo elemento che caratterizza la psicomotricità di Lapierre è proprio il gioco simbolico che si attua attraverso gli oggetti poiché favorisce quella che viene definita *regressione*. Con regressione si indica tutto ciò che evidenzia un ritorno a uno stato di coscienza e di comportamento corrispondente a una tappa precedente dello sviluppo psichico. In altre parole, il gioco simbolico favorisce il ritorno a un vissuto affettivo ed emozionale passato, un vissuto dell'infanzia che può essere più o meno piacevole o angosciato. In modo particolare, vi sono quattro caratteristiche del gioco che favoriscono la regressione: la durata, l'utilizzo della comunicazione non verbale, l'assenza di giudizio (non c'è niente di bene o di male, di buono o cattivo) e la liberazione dell'immaginazione, della fantasia e della creatività sia dell'adulto che del bambino. Tuttavia, è proprio il limitare l'espressione verbale a favore del non-verbale che caratterizza la Psicomotricità Relazionale: l'utilizzo della parola o di un pensiero verbale andrebbe a rompere il vissuto fantasmatico e l'implicazione emozionale. Infatti, lo psicomotricista risponde al bambino o all'adulto nella stessa modalità non verbale.

1.5.3 La “Psicomotricità Relazionale Psicodinamica” di Mauro Vecchiato

Mauro Vecchiato si è formato primariamente come psicologo e lavorò poi come professore di educazione fisica. Egli divenne un allievo di André Lapierre e, nel momento di distacco con Aucouturier, Vecchiato decise di seguire l'indirizzo della Psicomotricità Relazionale. Vecchiato iniziò ad applicare il metodo Lapierre all'interno dei programmi educativi e dei progetti per l'inserimento dei bambini con disabilità psico-fisica nella scuola. Tuttavia, Vecchiato iniziò a maturare alcuni dubbi in merito ai fondamenti pratici e teorici di questa disciplina. In modo particolare, egli riteneva indispensabile

distinguere dal punto di vista metodologico l'intervento di tipo educativo da quello più strettamente clinico. Vecchiato riteneva inoltre che anche la formazione dello psicomotricista dovesse cambiare: c'era bisogno di formare una vera e propria scuola che fornisse un percorso di tirocinio per gli alunni con una precisa struttura teorica e metodologica. Fu così che nel 1989 Vecchiato si distaccò da Lapierre creando l'Istituto Italiano di Psicologia della Relazione all'interno del quale poter sviluppare e precisare il proprio indirizzo di lavoro. Si creò così la prima scuola di formazione in *Psicomotricità Relazionale Psicodinamica* in Italia e Brasile.

Il Metodo Vecchiato in Psicomotricità Relazionale Psicodinamica sarà descritto nei suoi fondamenti teorici e metodologici nei capitoli successivi. In modo particolare, nel secondo capitolo saranno esaminate le basi teoriche con particolare riferimento alle più recenti scoperte delle neuroscienze applicate alla psicomotricità. Successivamente, nel terzo capitolo saranno descritte in modo pratico le caratteristiche della seduta di Psicomotricità Relazionale e nel quarto capitolo saranno raccontate delle esperienze dirette di psicomotricisti e di insegnanti, i quali collaborano ogni giorno a scuola per offrire agli alunni (e alle loro famiglie) questa nuova esperienza corporea.

2. La dinamica del bisogno alla base della Psicomotricità Relazionale di Mauro Vecchiato

Mauro Vecchiato, dopo essersi distaccato dal collega Lapierre, si avvicina agli studi e alle ricerche sui neonati realizzate prima dall'*Infant Research* e confermate poi dai più recenti contributi delle neuroscienze e della neurobiologia. In modo particolare, si è messo in evidenza come i primi mesi di vita del bambino, soprattutto i primi mille giorni, siano fondamentali per lo sviluppo armonico e olistico della persona. In aggiunta, le neuroscienze hanno fatto emergere il ruolo centrale dell'ambiente: tutto ciò che accade attorno al bambino nelle fasi precoci di sviluppo influenza l'espressione della potenzialità dei suoi geni (Ammaniti, 2010), la sua personalità, il suo temperamento, le sue abilità relazionali, sociali, emotive e cognitive. In altre parole, come descrive Milani (2018) "sono le condizioni ambientali a cui un bambino è esposto nei primi mille giorni a scolpire, letteralmente, lo sviluppo del suo cervello e quindi i cromosomi non hanno l'ultima parola" (p. 27).

Grazie a tali contributi, Vecchiato inizia a delineare un nuovo approccio alla psicomotricità centrato su quella da lui definita *dinamica del bisogno* (Vecchiato, 2017), la quale influisce sulla formazione delle mappe emotivo-comportamentali del bambino alla base dello sviluppo della sua personalità.

2.1 La rivoluzione delle neuroscienze: l'Infant Research e i neuroni specchio

*Le emozioni provate nei primi anni di vita,
e altre sensazioni che hanno suscitato gioia o dolore,
lasciano tracce indelebili che condizioneranno le nostre azioni
e reazioni nell'intero corso dell'esistenza.*

Rita Levi-Montalcini

L'*Infant Research* è una corrente psicologica della psicologia dinamica sviluppatasi intorno agli anni 90' grazie a un gruppo di psicanalisti, pediatri ed esperti di sviluppo. Essi hanno cercato di comprendere come si costruisce il mondo affettivo interno di un bambino mettendo al centro l'aspetto relazionale e affettivo, andando ad approfondire anche la comunicazione non verbale nell'interazione del bambino con il caregiver. In modo particolare, si deve a Louis Sander (1962) e a Daniel Stern (1985) il merito di aver considerato in modo del tutto nuovo l'organizzazione del bambino nel rapporto reciproco col genitore. In questo rapporto il bambino veniva ancora considerato come una tabula rasa passiva, come una sorta di contenitore vuoto da riempire. Al contrario, Sander (1977) ha proposto una nuova interpretazione della relazione del bambino con il caregiver, in cui avviene un'interazione costante e sistemica tra due soggetti, il bambino e la madre, i quali sono entrambi attivi in un processo di regolazione reciproco. Il paradigma dell'Infant Research spiega come nelle interazioni tra bambino e caregiver si costituisca una *diade relazionale e interattiva* in una visione e co-costruzione *bidirezionale*. In altri termini, gli studiosi hanno creato un *modello sistemico diadico* il quale afferma che i due agenti interattivi, madre e bambino, si influenzano a vicenda in uno scambio continuo: ogni comportamento influenza quello dell'altro e viceversa, come se fosse una danza interattiva. L'individuo sente di influenzare il partner e, al tempo stesso, di esserne influenzato. Analizzando le micro-interazioni istante per istante tra madre e bambino, Stern (1985) ha messo in luce l'importanza dell'ingaggio

visivo nella comunicazione madre-bambino e, dunque, il ruolo fondamentale del coinvolgimento corporeo e sensoriale nella diade. Si ritrova nelle stesse parole di Vecchiato (2017) l'importanza delle ricerche dell'Infant Research: "È stato osservato che il bambino già dai primissimi giorni di vita, guidato dai suoi sistemi percettivi e motori, sa attivare adeguati ingaggi visivi, espressioni mimico-facciali, posture e movimenti del corpo che stimolano la comunicazione e la relazione di accudimento da parte dei genitori. Tali strategie espressive e motorie nei mesi successivi si trasformano in vere e proprie modalità comportamentali, base di un fitto dialogo con l'interlocutore adulto e funzionali all'espressione e al soddisfacimento dei suoi bisogni" (p.45).

Il modello sistemico diadico si basa sull'integrazione fra *autoregolazione* e *regolazione interattiva* della diade nell'organizzazione dell'esperienza: madre e bambino si regolano a vicenda in ogni istante. In primo luogo, il concetto di *autoregolazione* si riferisce alla capacità di regolare i propri stati interni, ossia di rispondere agli stimoli senza disorganizzarsi e mantenendo la calma. L'autoregolazione gestisce il livello di attivazione, di attenzione e dell'inibizione comportamentale. Sander ha applicato questo concetto allo scambio diadico sostenendo inoltre che il bambino non è attivato dalla madre, ma dalla sua attività endogena primaria, che deve coordinarsi con quella materna in questa diade bidirezionale. In secondo luogo, la *regolazione interattiva* è quanto accade invece nell'imparare a stare insieme tra il bambino e la sua mamma. Lo psicologo e psicanalista Rodini (2004) definisce nel modo seguente la regolazione interattiva: "La mamma modifica se stessa nello sforzo di capire e di adattarsi al bambino, cosa che nasce solo dalla regolazione con lui, dal regolare rapporto con lui e perciò è definita regolazione interattiva" (p.7).

I più recenti contributi a sostegno del modello sistemico diadico arrivano dalle neuroscienze e dalla neurobiologia. In modo particolare, osservando e fotografando lo sviluppo cerebrale nelle diverse tappe di crescita del bambino, si è notato come la stessa maturazione del sistema nervoso sia dipendente dalle prime esperienze del fanciullo. Alla nascita infatti, il cervello umano è estremamente plastico e malleabile ed è in grado di adattarsi e modificarsi a seconda degli stimoli ambientali con cui viene a contatto. Il cervello di un bambino che riceve adeguate cure, protezione, che viene stimolato dagli

adulti di riferimento e compie molte e diverse esperienze è un cervello molto flessibile e in cui si attivano moltissime connessioni neuronali. Al contrario, il cervello di un bambino che non è protetto ma è lasciato solo, poco stimolato al movimento e all'interazione e che compie poche esperienze è un cervello che piano piano si fossilizza come l'argilla che si asciuga. Più si cresce, più rigido diviene il cervello e più difficilmente è in grado di apprendere. Il caregiver, dunque, si delinea come “un *regolatore psicobiologico* della crescita del sistema nervoso del bambino, oltre che delle sue esperienze socio-emozionali” (Ammaniti, 2010, p.59).

Infine, alle neuroscienze cognitive si deve anche il merito di aver scoperto i cosiddetti *neuroni specchio*. Si tratta di neuroni di tipo motorio presenti in varie zone della corteccia cerebrale che si attivano sia quando l'individuo compie un'azione finalizzata, sia quando egli osserva questa stessa azione eseguita da altri. Successive ricerche (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Ammaniti & Gallese, 2014) hanno evidenziato come un processo analogo avvenga anche osservando le emozioni altrui, per cui i neuroni specchio sono alla base dello sviluppo dell'empatia tra le persone. I neuroni specchio dunque permettono al bambino di imitare i comportamenti del caregiver e di comprenderne anche la portata emotiva: si crea in questo modo una relazione corporea e una comunicazione spontanea ricca di connotati emotivi sia per il bambino che per l'adulto.

2.2 La dinamica del bisogno

Per comprendere come si formi una *mappa emotivo-comportamentale* (Vecchiato, 2017) è necessario innanzitutto indagare la dinamica intrinseca ed estrinseca del bisogno. In tale dinamica, si distinguono tre tempi: un “primo” tempo in cui il bambino cerca di soddisfare il proprio bisogno tramite una tensione al movimento che gli dona piacere e che sostiene la sua motivazione; un tempo “durante” in cui il fanciullo entra maggiormente in comunicazione con il caregiver, relazione che si carica di emotività; un tempo “finale” in cui, soddisfatto il bisogno, il bambino torna ad uno stato di quiete e di equilibrio. È soprattutto il tempo del “durante” a diventare fondamentale e a dirigere la formazione della mappa emotivo-comportamentale: il

bambino interiorizza pian piano, ripetizione dopo ripetizione, degli schemi di comportamento derivanti dalla relazione con l'adulto che poi diverranno strategie proprie per soddisfare in modo autonomo i propri bisogni.

Alla nascita e nel corso dei primi mesi di vita, il bisogno del bambino è essenzialmente di natura fisiologica: egli ha bisogno di essere nutrito, pulito e accudito. La risposta a questi bisogni viene dai genitori o dalle figure di accudimento, i quali rispondono interpretando tempestivamente il bisogno del bambino attivando una relazione di cura che ben presto si carica di connotati affettivi ed emotivi. Alla nascita dunque, nella diade madre-bambino accade ciò che è stato descritto nel paragrafo precedente: il bambino e il caregiver si regolano a vicenda tramite interazioni toniche, corporee ed emozionali. Allo stesso tempo però, anche il bambino sente una spinta al movimento che mette in atto per soddisfare il proprio bisogno il quale, una volta soddisfatto, provoca in lui una sensazione profonda di piacere.

Verso i sei mesi di vita, i movimenti del bambino che inizialmente erano incontrollati e riflessivi, divengono via via più precisi e funzionali. Il *movimento* si trasforma così in *gesto*, un atto motorio che il bambino compie intenzionalmente cui obiettivo è il raggiungimento di uno scopo. Man mano che i gesti vengono ripetuti, verso i nove mesi essi si traducono in vere e proprie *azioni* finalizzate. Nell'azione il bambino è sempre più interessato al fine da raggiungere per cui inizia a differenziare il sé corporeo da un sé più soggettivo e distinto dai genitori. La catena che si instaura tra movimento-gesto-azione nella ricerca del bisogno è sempre più influenzata dalle emozioni che il bambino prova nelle diverse esperienze con l'ambiente e con le persone. Tale catena motoria ed emozionale viene ben presto interiorizzata diventando uno schema che il bambino ripete in modo costante e che diverrà la base della formazione della prima mappa emotivo-comportamentale.

In sintesi, il bambino entro il primo anno si percepisce esclusivamente come un sé *corporeo*, in quanto è attraverso la dimensione somatica che esperisce e soddisfa i suoi bisogni. Successivamente, nel secondo anno di vita, egli passa dall'attaccamento con i genitori alla volontà di separarsi da loro, definendo un sé *soggettivo* cui la sua identità è sempre più distinta da quella dei caregivers. Nel terzo anno di vita, il bambino si alterna

sempre più da una ricerca di fusione con gli adulti ad una volontà di diffusione e di distacco da essi: si forma così un *sé personale*. Infine, dal terzo al quinto anno di vita, il bambino inizia a ricercare una propria identità di genere dal confronto con gli adulti e con i pari, per cui si sviluppa un *sé sociale* al di fuori del sistema familiare. L'interiorizzazione di queste dimensioni del sé e della realtà orientano il bambino nel difficile cammino della crescita e si costituiscono in progressive mappe emotivo-comportamentali, le quali saranno descritte nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

2.3 Le mappe emotivo-comportamentali dalla nascita ai cinque anni

Vecchiato (2017) definisce le mappe emotivo-comportamentali come “la rappresentazione dinamica e amodale del bisogno grazie alla quale il bambino si orienta nello spazio e nel tempo, si relaziona con se stesso e con gli altri per raggiungere una autonoma regolazione degli stati emotivi ed una efficace autoregolazione” (p.67-68). Queste mappe si costituiscono progressivamente all'interno dei diversi stadi dello sviluppo e in questo senso la psicomotricità relazionale può essere considerata una disciplina interpretativa ed organizzatrice dello sviluppo: il bambino attraverso i suoi movimenti, i gesti, le azioni e il gioco ci racconta la sua storia, la sua attualità e le sue aspirazioni future, le quali sono tutte regolate dalle mappe emotivo-comportamentali che struttura nei primi anni di vita.

In primo luogo, la *prima mappa emotivo-comportamentale* si sviluppa nell'arco del primo anno di vita del bambino (0-12 mesi). In modo particolare, il fanciullo esperisce tre bisogni fondamentali in questo primo anno: il bisogno di accudimento, di rassicurazione e di regolazione emotiva. Relativamente al bisogno di accudimento, il bambino si muove tra la sensazione di *fusione* (la quale ha origine nella vita intrauterina e che lo porta a ricercare il contatto corporeo con la madre) e la sensazione di *diffusione*. Quest'ultima attiva i movimenti del bambino nell'esplorazione del proprio corpo e dell'ambiente circostante, in cui dal quinto-sesto mese di vita si sviluppa anche un'attenzione marcata verso gli oggetti. Il bambino ha dunque bisogno di essere prima

accudito e poi rassicurato, sempre tramite le carezze e il contatto corporeo con la madre. Si crea in questo modo una memoria procedurale di schemi di azione per cui il bambino compiendo un certo gesto prevede in modo inconsapevole l'azione di risposta della madre. Infine, in tutti questi schemi procedurali si inserisce il bisogno di regolazione emotiva del bambino, il quale è gestito dalla regolazione interattiva con il caregiver. Nella dinamica di questi tre bisogni si inseriscono anche gli oggetti: è verso il nono mese di vita che il bambino sviluppa un interesse specifico per un oggetto che rimanda alla sensazione fusionale grazie al quale attiva una rappresentazione simbolica della figura di attaccamento. Alla fine del primo anno dunque, il bambino passa progressivamente da un sé corporeo a un sé soggettivo, in cui è già presente un'attività simbolica che gli permette di attivare le prime forme di autoregolazione emotiva.

In secondo luogo, la *seconda mappa emotivo-comportamentale* si sviluppa durante il secondo anno di vita (12-24 mesi) ed è caratterizzata dal bisogno di indipendenza e separazione del bambino dai genitori. Il fanciullo cerca infatti di affermare in modo più personale la propria identità, passando da un sé soggettivo a un sé personale. Il bambino continua a ricercare in modo alternato sensazioni di fusione e di diffusione, di avvicinamento e allontanamento dai genitori. In questo modo, si sviluppa un bisogno definito *affettivo-regressivo*: il bambino è sempre interessato al contatto con la madre ma in forme differenti come il dondolio, le coccole e le carezze. In questo periodo infatti i movimenti del fanciullo si fanno più precisi e, grazie ad essi, il bambino investe sempre più attenzione sugli oggetti. Gli oggetti sono fondamentali per assicurare la sua autonomia e la sua autodeterminazione dal momento in cui essi diventano dei sostituti simbolici dei genitori. Il bambino riesce così a controllare la propria frustrazione in mancanza dei genitori grazie agli oggetti che investe di valenze affettive ed emotive.

In terzo luogo, la *terza mappa emotivo comportamentale* si sviluppa dal terzo al quinto anno di vita e rivela nuovi bisogni del bambino: il bisogno di alleanza, il bisogno comunitario e di identità di genere. In questo periodo infatti, il bambino inizia sempre più ad interagire con i coetanei: i bambini iniziano a giocare assieme e ad autoregolare le proprie attività. Il bambino non è più attratto solo dai genitori ma inizia a provare

interesse anche per i coetanei, con i quali attiva relazioni di alleanza nel gioco per cui si sente parte di un gruppo, di una comunità. Allo stesso tempo, il bambino sviluppa il proprio sé sociale cercando di definire la propria identità di genere. Egli si confronta quindi sia con i coetanei che con gli adulti di riferimento, cercando inizialmente una relazione privilegiata con il genitore del sesso opposto.

Per concludere, verso i sei anni di età: “Le mappe emotivo-comportamentali, in questo periodo, oltre a continuare a essere sperimentate dal bambino per soddisfare i propri bisogni primari in autonomia, vengono messe prevalentemente al servizio di un nuovo bisogno emergente: il bisogno di apprendere. La disponibilità e la propensione ad apprendere si realizza solo se il bambino riesce a coniugare adeguatamente la dimensione psicosomatica con quella cognitiva, solo se corpo e mente ricevono la stessa cura e attenzione e vengono educati a dialogare tra loro” (Vecchiato, 2017, p.228). Di conseguenza, è sempre più evidente come le agenzie educative, in primis la scuola dell’infanzia e primaria, debbano favorire questa educazione psicomotoria e che gli insegnanti stessi, al fine di sostenere la dimensione di insegnamento-apprendimento, debbano progettare esperienze sempre più dinamiche ed attive, coniugando tempi più riflessivi ad attività più motorie e corporali.

3. Il Metodo Vecchiato e la centralità del gioco psicomotorio

Il Metodo Vecchiato si sviluppa attorno all'attività più utile e seria che il bambino possa compiere: il gioco. Il gioco diviene la vita stessa del bambino, attraverso la quale egli scopre ed esplora se stesso, le persone e il mondo che lo circonda sempre in una dimensione che si carica di connotati emozionali ed affettivi. Il gioco psicomotorio della psicomotricità relazionale è un gioco spontaneo, libero da giudizi, stereotipi e preconcetti. Tuttavia, molti adulti considerano ancora il gioco spontaneo un momento di confusione dove non ci sono regole né struttura. Questo deriva da una posizione adulto-centrica dalla quale spesso si osservano i bambini, per cui le regole devono essere date dall'alto in un processo unidirezionale adulto → bambino. L'imposizione di regole ai bambini costituisce in realtà un pericolo poiché il piccolo non sente la regola come propria e di conseguenza non la interiorizza. Inoltre, l'imposizione di regole da parte dell'adulto porta il bambino e ancor di più l'adolescente ad attuare atteggiamenti di rifiuto, di scontro, di opposizione e di costante trasgressione. Al contrario, è proprio il gioco il momento privilegiato in cui il bambino assieme al gruppo dei pari concorda e sperimenta le regole, le quali sono co-costruite e concordate in un processo bidirezionale con l'adulto. Le regole, come l'ordine, "sono delle istanze di natura emozionale e la spinta motivazionale ad acquisirle nasce direttamente da ciò che il bambino sperimenta con il corpo e l'azione" (Vecchiato, 2007, p.127).

Per *gioco psicomotorio* si intende "quell'attività di espressione spontanea grazie alla quale il bambino attraverso il corpo, il movimento, compie azioni adeguate al raggiungimento di uno scopo, esprime i suoi stati d'animo, sviluppa comportamenti che favoriscono la comunicazione e la relazione con coetanei ed adulti, in definitiva arriva ad un'adeguata autodeterminazione della propria identità" (Vecchiato, 2007, p.130). In modo particolare, in ambito psicomotorio si tendono a considerare tre principali dinamiche ludiche: il gioco sensomotorio, il gioco simbolico e il gioco di socializzazione.

In primo luogo, il *gioco sensomotorio* si sviluppa generalmente nei primi due anni di vita e costituisce “quel complesso di avventure esplorative che traghettano il bambino piccolo dallo stato di fusionalità con la madre alla conquista dell’autonomia motoria e spaziale, provocando nel bambino stesso forti sensazioni di curiosità, interesse e piacere” (Bettini, 2017, p.68). Si tratta dunque di un gioco essenzialmente fisico e motorio, in cui il bambino mette in gioco tutta la sua tonicità, le percezioni visive, tattili, olfattive, gustative e uditive, l’equilibrio e lo squilibrio, le relazioni di contatto e di allontanamento e tutte le potenzialità esplorative che possiede per conoscere se stesso in relazione con lo spazio, con gli oggetti e le altre persone.

In secondo luogo, tra i 9 e i 12 mesi, il bambino sviluppa la capacità di simbolizzazione la quale favorisce lo sviluppo del *gioco simbolico*. Il termine simbolo deriva dal greco e significa letteralmente “mettere o ri-mettere insieme”. Ancora una volta, l’etimologia del termine rimanda in modo più intuitivo e diretto al significato profondo che il gioco simbolico rappresenta per il bambino: è infatti un tentativo di colmare quella mancanza percepita alla nascita di allontanamento dalla figura materna, per cui il bambino investe un oggetto (solitamente morbido, caldo e rassicurante) di caratteristiche direttamente riconducibili alla sua mamma. L’oggetto transizionale di Winnicott (2005) “sta al posto” di qualcos’altro e consente il soddisfacimento del bisogno del piccolo anche senza la presenza del caregiver. In modo particolare, il Metodo Vecchiato ha individuato una modalità particolarmente interessante che facilita l’interpretazione dei giochi simbolici dei bambini per lo psicomotricista. Nella psicomotricità relazionale la poesia e il linguaggio poetico sono utilizzati per tradurre i simboli del bambino poiché quello poetico è il linguaggio che più si avvicina al linguaggio del corpo. La poesia infatti, costituisce un’espressione verbale in cui le parole rimandano sempre a qualcos’altro, a sensazioni e percezioni che vanno oltre il significato letterale dei termini: “Abbiamo quindi mutuato le figure retoriche tipiche del linguaggio poetico per descrivere i particolari processi di trasformazione analogica che nel gioco simbolico riflettono il collegamento tra inconscio e conscio, tra dimensione fantasmatica e realtà” (Vecchiato, 2007, p.169). Tra le figure retoriche principalmente utilizzate in psicomotricità vi sono:

- La similitudine: propone un paragone esplicito tra due parole o concetti, dove l'uno qualifica e rafforza l'altro. Un esempio è quando il bambino usa la scatola di cartone come fosse una casa.
- La metafora: si trasferisce il significato da una parola a un'altra ma in modo meno esplicito. Vi è dunque una maggior attribuzione di valore e un simbolismo più personale.
- L'allegoria: un concetto astratto viene espresso attraverso un'immagine concreta. Nella pratica, si tratta solitamente di oggetti comunemente usati per fare un certo tipo di attività che improvvisamente vengono manipolati in modo totalmente diverso. Le allegorie sono le più difficili da comprendere per lo psicomotricista e per il bambino sono testimonianza di un efficace controllo emozionale.

Altre figure retoriche utilizzate sono la metonimia, la sineddoche, l'iperbole e la sinestesia.

In terzo luogo, il *gioco di socializzazione* si sviluppa a partire dai tre anni di età poiché prima di questo momento il bambino è orientato prevalentemente verso una dimensione egocentrica. Grazie alle conquiste di autonomia che il piccolo compie, intorno al terzo anno di vita egli inizia ad interessarsi ai coetanei e a giocare con loro. Il gruppo costituisce dunque una risorsa per il singolo e, allo stesso tempo, ogni componente è una risorsa per l'esistenza dell'intero gruppo.

3.1 La seduta di psicomotricità

L'intervento e il programma psicomotorio, che sia rivolto all'ambito educativo o terapeutico, prevede una struttura e un funzionamento della seduta simile. Sta poi alla sensibilità dello psicomotricista adattare i tempi, le fasi, gli spazi e gli oggetti a seconda delle caratteristiche del gruppo, dei singoli bambini e delle necessità emerse dal gioco.

In primo luogo, il *tempo* dedicato alla seduta è generalmente di 60 minuti. Tuttavia, con i bambini molto piccoli del nido fino ai 18 mesi è consigliabile svolgere 30 minuti di attività.

In secondo luogo, la seduta di psicomotricità si struttura in tre *fasi*, le quali sono anticipate da un *rituale* di entrata iniziale e uno di chiusura finale. Il rituale iniziale

comincia generalmente dallo spogliatoio: dopo essersi cambiati con vestiti comodi e dopo aver tolto le scarpe, lo psicomotricista accompagna i bambini in sala. A questo proposito, è importante che l'entrata in sala avvenga sempre nello stesso modo, ad esempio mettendo in fila i bambini come un trenino e cantando una canzone. Arrivati in sala, i bambini si siedono in cerchio e lo psicomotricista chiede a ciascuno di dire il proprio nome (a volte si chiede di associare al proprio nome un animale per rafforzare il rituale). Successivamente, lo psicomotricista ricorda le regole che si devono rispettare durante il gioco: non ci si fa del male, non si fa male agli altri, non si esce dalla sala e quando si sente la musica il gioco termina, si balla assieme e poi si riordina il materiale. Nel rituale di chiusura della seduta infatti, lo psicomotricista avvia una musica più o meno movimentata che segnala al gruppo che il gioco si sta concludendo e che è il momento di ballare assieme. Questi rituali, come le routine scolastiche, aiutano il bambino ad organizzare gli spazi e i tempi in modo da innalzare il livello di prevedibilità delle attività. Seduta dopo seduta, il bambino saprà a memoria come e quando agire e questo gli permetterà di dedicarsi con tutto se stesso al gioco senza paura e senza tensioni. Accanto ai rituali, la seduta si suddivide in una fase iniziale, una centrale e una finale. Nella fase iniziale (la quale dura solitamente 10-15 minuti) i bambini ricercano prevalentemente il gioco sensomotorio. Questo consente loro di iniziare ad esplorare l'ambiente e gli oggetti con il proprio corpo, sviluppando sicurezza di agire e autostima. Successivamente, nella fase centrale il gruppo appare più calmo e rallenta il movimento. Infatti, da questo momento in poi ogni bambino ricerca il gioco in base alle proprie ispirazioni: è questa la fase del gioco simbolico vero e proprio. Nella fase finale poi si avvia il rituale di chiusura con la musica, il ballo e il riordino della sala.

In terzo luogo, lo *spazio* della sala di psicomotricità deve essere pulito e accogliente e né troppo grande né troppo piccolo per il gruppo. All'interno di questo spazio è consigliabile la presenza di uno specchio affinché il bambino possa osservarsi. Inoltre, è importante che vi siano materiali che sviluppino la verticalità come la spalliera o delle corde su cui potersi arrampicare per poi cadere su dei materassi morbidi. Vi sono però due materiali che devono sempre esserci nella sala: la "casa dello psicomotricista" e un piano inclinato rialzato. Per "casa dello psicomotricista" si intende un tappetone

morbido posto solitamente vicino al muro, il quale diviene un punto di riferimento per i bambini ogni qualvolta abbiano bisogno di un contatto con l'adulto. Il piano inclinato rialzato è invece una struttura di gommapiuma che favorisce in tempi molto brevi l'attivazione del gioco sensomotorio.

Infine, a caratterizzare la seduta di psicomotricità relazionale sono proprio gli *oggetti psicomotori* utilizzati. Si tratta di palloni di varie dimensioni e colori, cerchi, anelli di gomma, coni, birilli, corde, stoffe, travestimenti, cuscini, materassi, scatole, tubi di cartone e carta di giornale. Ma perché tra tutti gli oggetti disponibili sono stati individuati e selezionati proprio questi? Quali caratteristiche posseggono a differenza di altri oggetti più strutturati? La risposta (la quale è fornita nel prossimo paragrafo) risiede sempre nel valore simbolico e allegorico che tali oggetti assumono nei giochi dei bambini.

3.2 Gli ambiti simbolici degli oggetti psicomotori

Innanzitutto, gli oggetti psicomotori descritti in precedenza possiedono in particolare tre caratteristiche che li rendono particolarmente adatti alla seduta:

- a) Sono gli strumenti privilegiati da sempre nell'ambito dei giochi sportivi, dei giochi popolari e dei giochi da tavolo.
- b) Sono leggeri e malleabili e nella loro immediata forma geometrica (la rotondità della palla, la circolarità dei cerchi, la linearità delle corde, la verticalità e la solidità dei bastoni) comprendono ogni tipo di forma, struttura o manufatto che l'uomo abbia creato nella storia. Tali forme sono dunque iscritte in qualche modo nella storia ontogenetica dell'uomo.
- c) Tutti gli oggetti sono monocolori e possiedono una tinta unica in modo da rendere la comunicazione nel gioco più immediata e comprensibile.

In seconda istanza, la psicomotricista relazionale Laura Bettini (2017) ha sintetizzato le qualità degli oggetti psicomotori in cinque categorie o ambiti simbolici poiché in questo modo: "Sarà evidente come esse compongano l'epifania materiale

dell'evoluzione della vita, nelle sue manifestazioni a livello ontogenetico e filogenetico, nella storia del singolo e nella storia della specie" (p.70).

Il primo ambito simbolico è quello del *non-differenziato* e fa riferimento a tutti quegli oggetti morbidi e malleabili che non hanno una forma definita quali teli, stoffe, cuscini e carta. Tali oggetti rimandano al periodo della gestazione del bambino all'interno del corpo della madre e dunque a quella sensazione di fusionalità diffusa. Durante il gioco nella sala di psicomotricità, i bambini ricercano e utilizzano questi morbidi oggetti ogni qualvolta sentono il bisogno di tornare ad uno stato di fusione e di regressione.

La seconda categoria costituisce l'ambito simbolico dell'*individualità* e in psicomotricità si riferisce all'utilizzo di tutti i tipi di palle e palloni: palloni grandi, palle medie e palline piccole. La palla infatti è elastica, può balzare, rimbalzare e rotolare e al contatto appare morbida e liscia come la pelle. Per queste caratteristiche, la palla fa simbolicamente riferimento ad un corpo vivente dotato di energia e vitalità poiché si muove nello spazio in infiniti modi. Agli occhi del bambino che gioca, i grandi palloni fanno riferimento all'adulto, dunque a un corpo grande che si può abbracciare oppure alle singole parti del corpo come il seno e la pancia della madre. La palla media può rappresentare per il bambino la sua stessa persona e, infine, le palline piccole possono fare riferimento alle singole parti del corpo del bambino. Si tratta dunque di una dimensione di individualità poiché il bambino utilizza la palla per esprimere la propria autonomia d'azione.

Il terzo ambito simbolico è quello del *limite* e della *circolarità* ed è rappresentato dal cerchio o dagli anelli di gomma più o meno grandi. La forma circolare consente al bambino di esprimere infinite immagini relative ai concetti di dentro e fuori: nel dentro si ritrova la fusione, una bolla sicura per il bambino in cui rannicchiarsi; nel fuori si ritrova tutto il mondo con gli oggetti, gli adulti e gli altri bambini. Il cerchio può rappresentare anche qualsiasi tipo di contenitore da riempire o svuotare: può diventare il pentolone di una pozione magica, il fuoco da alimentare, può diventare una casa accogliente o una prigionia.

La quarta categoria si riferisce all'ambito simbolico del *legame* e della *distanza* e fa riferimento alle corde. La linearità della corda, la quale possiede due estremità, rimanda a tutte quelle esperienze di legame e allo stesso tempo di allontanamento dalle figure di attaccamento. Allo stesso modo, con la corda è possibile delimitare uno spazio, dunque creare in autonomia un dentro e un fuori. E ancora, la corda ricorda simbolicamente il cammino, la strada, una rotta che il bambino compie nel suo bisogno di autonomia e autodeterminazione.

L'ultimo ambito simbolico è quello del *potere* e della *stazione eretta* e si riferisce all'uso delle aste o dei bastoni. La verticalità del bastone e la sua solidità manifestano simbolicamente il potere e la capacità di contrapposizione. Per il bambino piccolo, il bastone rappresenta la conquista della stazione eretta e la crescita per diventare adulti. Inoltre, l'asta rimanda anche alla dimensione fallica maschile per cui si trasforma facilmente in un'arma durante i giochi.

Per concludere, non a caso la successione di questi ambiti simbolici procede dal semplice al complesso, dall'indifferenziato al differenziato, per cui: "Nella sequenza degli ambiti formali, quello del bastone si pone al capo opposto dell'ambito del non-differenziato, che contiene i significati legati alla sfera femminile, stabilendo una polarità che si muove dall'infanzia all'età adulta, dal contenimento alla propulsione verso l'altro, dalla dipendenza all'autonomia, dalla fragilità alla forza di autoconservazione. Il bastone costituisce quindi l'oggetto simbolico che rappresenta la conclusione di un ciclo di vita e contemporaneamente l'inizio di un nuovo ciclo" (Bettini, 2017, p.78).

4. La Psicomotricità Relazionale narrata dalle psicomotriciste: quattro interviste per l'analisi della seduta

*Se è vero che la mente non si apre se non si è aperto il cuore,
quanti sono gli insegnanti che aprono il cuore degli studenti?*

Umberto Galimberti

Questo lavoro di ricerca, attraverso il quale ho cercato di approfondire in modo dettagliato la pratica della psicomotricità, assume un più ampio respiro grazie ad una serie di interviste che ho condotto personalmente. In modo particolare, ho scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista per due motivi principali. Da un lato, l'intervista pone al centro la persona nel suo modo di sentire, di vedere, di percepire le esperienze e i vissuti: "Lo scopo dell'intervista è quello di capire come i soggetti studiati vedono il mondo, di apprendere la loro terminologia ed il loro modo di giudicare, di catturare la complessità delle loro individuali percezioni ed esperienze" (Patton, 1990, p.290). Dall'altro lato, trattandosi di uno strumento di ricerca qualitativo (e non quantitativo) consente di non concentrarsi tanto sulle variabili quanto sull'approfondimento di particolari temi, argomenti, situazioni e relazioni. Di conseguenza, considerata la psicomotricità una pratica essenzialmente basata sulla comunicazione tonica ed emozionale tra le persone, essa esigeva di uno strumento d'indagine che lasciasse ampio spazio e libertà all'intervistatore per esprimere tutti i vissuti che si creano con i bambini durante la seduta.

Ho scelto di adottare un'*intervista semi-strutturata* la quale si caratterizza per la limitata direttività e standardizzazione nella definizione delle domande al fine di lasciare ampia libertà di risposta all'intervistato. Accanto a ciò, ho scelto di intervistare dei *testimoni privilegiati* ossia dei professionisti esperti con lo scopo di far emergere dalle loro parole e dai loro racconti i segreti di questa affascinante pratica. In aggiunta, ho

scelto di registrare le interviste per poi poterle riascoltare e interpretare con un approccio definito *ermeneutico* (Felisatti & Mazzucco, 2013). Il materiale empirico raccolto è inizialmente analizzato globalmente per poi arrivare sempre più al dettaglio. Alla fine, le evidenze raccolte sono riviste nella globalità nel tentativo di attribuire un significato generale all'intero materiale.

L'intervista è stata sottoposta a quattro testimoni tra cui due psicomotriciste relazionali che lavorano in ambito educativo nelle scuole e nei centri dell'infanzia, una terapeuta della neuro-psicomotricità dell'età evolutiva che lavora in ambito socio-sanitario e una docente di scuola dell'infanzia in cui è attivo da anni questo servizio. In modo particolare, nei prossimi paragrafi saranno riportati i punti salienti di ciò che è emerso dalle interviste con riferimento a tre aspetti principali:

- A. Il percorso di studi intrapreso, la formazione personale e la spinta motivazionale alla professione.
- B. Le caratteristiche della seduta di psicomotricità: spazi, tempi, fasi ed oggetti.
- C. Il valore educativo della psicomotricità alla scuola dell'infanzia come arricchimento dell'offerta formativa.

4.1 Il percorso di formazione e la spinta motivazionale alla professione

La prima intervistata è Veronica, psicomotricista che ho conosciuto presso la scuola dell'infanzia Primo Volo a Istrana, in provincia di Treviso. Veronica mi ha raccontato così come si è avvicinata alla psicomotricità:

Faccio la psicomotricista da 15 anni. Inizialmente ho iniziato un percorso universitario triennale In Scienze Motorie e poi mi sono iscritta al corso di formazione dell'Istituto Italiano di Psicologia della Relazione (IIPR) in cui viene insegnato il Metodo Vecchiato. Esso consiste in una formazione triennale a cui si aggiunge un anno di tirocinio con più di 2500 ore di formazione. Io lavoro anche al centro di medicina di Treviso come psicomotricista e faccio parte del comitato scientifico di ANPRI che si occupa di

formazione permanente. Infatti, chi finisce la scuola di Vecchiato può iscriversi ad ANPRI, l'Associazione Nazionale Psicomotricisti Relazionali Italiani, in cui deve raggiungere un numero di crediti ogni tre anni e questo garantisce all'utenza che quella persona è in formazione continua. Ho iniziato a lavorare all'interno delle scuole dell'infanzia il primo anno di università, a 20 anni. Adesso compio 40 anni tra un mese e i bambini mi mantengono sempre giovane.

Veronica ha proseguito raccontandomi in cosa consiste l'intensa formazione personale richiesta dal percorso per diventare psicomotricista:

Nel percorso di IIPR di Vecchiato tu lavori su di te e su te stesso nelle dinamiche di gruppo. Generalmente ti trovi con altri adulti all'interno di una palestra dove non parli ma giochi e poi alla fine condividi, fai una riflessione personale sulle dinamiche relazionali che si sono instaurate con i compagni e sui rapporti con la tua famiglia di origine. Questo perché se io risolvo prima i miei problemi familiari poi non li proietto sui bambini. Si tende a proiettare le proprie mappe sul bambino. Cambia la percezione della propria dinamica corporea per cui si riesce a creare più consapevolezza e poi aderenza rispetto al verbale e al non verbale. Infatti, come adulti spesso diciamo delle cose ma il nostro corpo ne fa intendere altre.

Secondo me è un percorso che dovrebbero fare anche gli insegnanti perché anche loro guardano con occhi diversi i bambini a volte senza rifletterci. Serve tanto lavorare su di sé per lavorare con i bambini.

La seconda intervistata è la psicomotricista Marita che mi ha raccontato in quali ambiti lavora e il valore della formazione personale:

Io sono psicomotricista dal 1999 e ho cominciato subito col tirocinio al nido, alla scuola dell'infanzia e primaria. Lavoro da 13 anni nei CEOD ossia Centri Educativi Occupazionali Diurni i quali offrono servizi educativi e socio assistenziali per persone con disabilità. In questi anni ho lavorato con bambini, ragazzi delle superiori, adulti, anziani, con persone

con disabilità cognitiva e anche con donne che hanno subito torture di guerra. Da anni collaboro poi con neuropsichiatri, logopedisti, psicoterapeuti e musico-terapeuti.

La mia insegnante diceva che gli psicomotricisti sono come “schizofrenici guariti” perché bisogna esporsi, mettersi in gioco, non si può lavorare in sala se si è in condizione di disagio. Prima di giocare con i bambini bisogna fare il corso psicomotorio: è un percorso su di sé, bisogna lavorare su di sé perché altrimenti si inquina il percorso e il vissuto dell’altro. Bisogna essere ben ripuliti per fare letture corrette, il bambino non deve fare il tuo gioco se vogliamo aiutarlo, ma il suo gioco, dobbiamo cogliere e capire dove andare a rafforzare e a strutturare e attraverso questi giochi il bambino si dà la possibilità di attivarsi. Un conto è “spiegare”, un’altra cosa è “accedere” a quello che fanno i bambini e poi io ti vado a raccontare il perché è successo così, seppure i giochi siano simili, seppure gli oggetti siano sempre gli stessi eppure c’è una complessità unica e distinta. Perché anche se l’oggetto è sempre quello, per qualcuno diventa una cosa e per un altro un’altra cosa.

La terza intervistata è Cristiana, una terapeuta della neuro-psicomotricità che ho incontrato presso il distretto socio-sanitario di Mogliano Veneto e che ha seguito la formazione Aucouturier:

Ero iscritta a psicologia a Padova e lavoravo come educatrice con i disabili. La direttrice che seguiva la psicomotricità del Professor Aucouturier ci ha proposto un seminario di aggiornamento e lì mi sono proprio innamorata della psicomotricità. Per un periodo ho quindi lasciato l’università per seguire questo corso dal 1991 al 1994. Mi ero proprio innamorata di quella che oggi prende il nome di Pratica Psicomotoria Aucouturier, ed era proprio lui l’anima di questa pratica. Per me è stato fondamentale questo incontro e sarei di mio appunto una psicomotricista, ma oggi nell’ambito sanitario ti richiedono la laurea triennale che prende il nome di Terapia della neuro-psicomotricità in età evolutiva facente parte delle professioni sanitarie. Lavoro all’ULSS dal 1998 e attualmente per poter lavorare qui serve questa laurea e ci si deve iscrivere all’albo. Questa è la psicomotricità dell’ambito sanitario, nell’ambito dei servizi pubblici. Mentre per la psicomotricità in ambito delle scuole si possono fare altri percorsi che sono sempre

privati, scuole triennali private. Qualcuno fa il percorso universitario e poi l'altro percorso, perché si tende a integrare le due anime, le tante anime della psicomotricità. Avendo fatto la scuola triennale di Aucouturier, la gran parte delle ore era riservata alla formazione personale che all'università non c'è. Questa formazione personale veniva fatta in palestra con alcuni materiali tra cui palle, palloni, teli e travestimenti. Mi ricordo ancora un esercizio dove da distesa sul pavimento dovevo pian piano attivarmi e mettermi in piedi. Quella per me è stata un'esperienza fortissima perché veramente è come se fossi stata il bambino che impara a mettersi in piedi e a camminare. Devi trovare proprio una forza dentro di te per poterlo fare perché se no resti lì immobile sul pavimento.

4.2 La seduta di psicomotricità narrata dalle professioniste

In modo generale, durante la seduta di psicomotricità è consigliabile che non ci siano osservatori esterni in modo da non influenzare i bambini e i loro giochi. Tuttavia, la psicomotricista Veronica mi ha concesso la possibilità di osservare due sedute nella scuola dell'infanzia: una prima seduta con bambini di 3-4 anni e una seconda seduta con i grandi di 5 anni.

Prima di iniziare, Veronica mi ha mostrato lo spazio in cui lavora e gli oggetti che utilizza:

Nella sala della seduta l'importante è che i bambini possano sperimentarsi con salti, capriole corse e quant'altro. Come vedi (fig.3), la sala è uno spazio abbastanza ampio per accogliere fino a 8-10 bambini. Sono presenti dei materassi morbidi, una piramide di gomma, delle spalliere e uno specchio. Con le spalliere la verticalità aiuta a rappresentare ed esprimere questa affermazione di sé.



Figura 3: La sala di psicomotricità della scuola dell'infanzia Primo Volo

In modo particolare, questi due elementi ci devono essere sempre nella sala:

- 1- La casetta dello psicomotricista (fig.4).*
- 2- Lo spazio per il gioco senso-motorio.*



Figura 4: Bambini giocano accanto a Veronica nella casetta dello psicomotricista

Al centro della sala viene disposto del materiale, degli oggetti psicomotori, che vengono messi in una progressione che più o meno è sempre quella, poi cambia in base al tipo di gruppo, al tipo di bambini e al tipo di storia che hanno. Generalmente si inizia con i palloni, palle di varie dimensioni, palle e cerchi, corde e cordicelle, cuscini, tubi, scatoloni, carta, stoffe ed eventualmente travestimenti, trucchi per il viso o altre cose dove si vada a lavorare maggiormente sull'affermazione di sé. Questo perché nella prima parte della seduta con le palle e con i cerchi i bambini andranno a lavorare in un piano più alto a livello tonico-motorio, quindi sull'investimento sul piacere del movimento, sull'affermazione, sull' "io ce la faccio, io ci sono, io vedo gli altri", lavora anche sul possesso di questi oggetti, sul confine che rappresenta un cerchio, sul dentro-fuori. Mano a mano che si va avanti, con i cuscini si lavora sull'aggressività, sul fatto di legittimare anche l'arrabbiatura che può esprimersi attraverso un materiale morbido. Tanti bambini infatti, o sono bloccati o questa aggressività viene fuori ma in modo molto irruento, imprevedibile, tendono a far male quindi poi vengono spesso ripresi e fermati. E quindi il cuscino aiuta in questo e allo stesso tempo permette di fare un passaggio ulteriore,

permette di trovare una parte più fusionale, di abbassare i toni corporei, di sentirsi comunque contenuti, di sentirsi in un contesto morbido. Anche la carta è un materiale destrutturato, anche lì è permessa la parte di aggressività attraverso lo strappo, il deformare, il lanciare, il buttare e si può fare perché non c'è pericolo di farsi male, quindi viene concesso anche di rompere. Stessa cosa con gli scatoloni che poi invece favoriranno l'andare dentro, il contenimento. E via via si lavora su questa parte di contenimento, per poi riportare i bambini verso l'affermazione, non per il possesso, ma per l'identificazione: a questo proposito lavoro anche sull'identità e sull'espressione di genere soprattutto con i bambini di 5 anni.

Successivamente, è iniziata l'osservazione diretta della seduta in cui Veronica mi ha chiesto di non parlare con i bambini, di evitare il verbale a favore del linguaggio non-verbale. Prima di iniziare, Veronica mi ha spiegato che:

Osserverai una prima parte dell'incontro molto più dinamica, dove viene messo in gioco maggiormente il movimento, il corpo, il movimento anche proprio di esplorazione quindi molto più ampio, l'uso della spalliera, dei salti. Mentre in una seconda parte probabilmente ci sarà un investimento maggiore per quanto riguarda il gioco simbolico, quindi il gioco del "come se", il gioco di inventare e trasformare i materiali che ci sono in qualcosa di inventato, di simbolico e dove anche la parte emotiva viene messa maggiormente in gioco. Nell'ultima fase invece vedrai un calo del tono e anche una certa perdita di interesse rispetto al gioco. In quel momento lì si cerca di chiudere l'incontro e poi di passare alla fase di chiusura, quindi al rituale delle strane camminate.

L'inizio della seduta è scandito dal rituale di entrata: i bambini in fila arrivano nella sala accompagnati dalla psicomotricista Veronica la quale aveva già posto gli oggetti psicomotori al centro dello spazio (fig.5).



Figura 5: Alcuni degli oggetti psicomotori utilizzati nella seduta osservata

I bambini si siedono in cerchio e pronunciano il proprio nome associato al nome di un animale che gli piace. Dopodiché Veronica ricorda le regole: *Non farsi male, non fare male agli altri, i cerchi non si possono mettere al collo ma in altre parti del corpo come attorno alla pancia, alla fronte e alle braccia. Alla fine, quando accenderò la musica, sarà il momento di riordinare il materiale e di fare “le strane camminate”. Uno, due, tre: buon gioco!*

Relativamente alle sedute osservate, ho notato i seguenti aspetti che mi sono parsi i più rilevanti. In primo luogo, dopo aver dato il via ai giochi, la psicomotricista inizia ad osservare i movimenti dei bambini seduta sulla sua casetta. Pian piano che i giochi dei bambini si sviluppano, Veronica inizia ad inserirsi dando degli stimoli ma sempre con il

linguaggio del corpo, compiendo movimenti e azioni senza parlare. Ad un certo punto accade che un bambino tira un cerchio addosso alla psicomotricista: Veronica allora imita lo stesso movimento ma sbattendo con forza il cerchio per terra. Questa aggressività del bambino viene quindi focalizzata non sul fare male all'altro ma sullo sfogarsi tramite la forza sul pavimento. Dopo poco i bambini entrano nel pieno del gioco simbolico: essi iniziano a giocare al gioco della montagna per cui la psicomotricista afferma volgendo lo sguardo alle spalliere e indicandole: "Vedo qualcuno lassù in cima alla montagna. Serviranno delle canne da pesca, provate queste", dice porgendo delle lunghe corde di gomma. I bambini usano le corde per pescare e si mettono i cerchi come giubbotti di salvataggio, poi si tuffano sul tappetone e nuotano, pescano e raccolgono i pesci sul materasso.

Un altro aspetto particolarmente interessante che ho notato osservando i giochi dei bambini, soprattutto di quelli di 5 anni, è la fretta che hanno nel compiere le azioni. Ad esempio, i bambini avevano iniziato ad utilizzare le corde morbide come prigionieri. Ben presto questo gioco è mutato nel gioco degli animali feroci, per cui i bambini hanno iniziato a mettersi le corde dentro i pantaloni ad imitare la coda. Alcuni bambini chiedevano a Veronica di aiutarli a mettere la coda ed è proprio qui che la psicomotricista è intervenuta. Sempre senza parlare, Veronica inginocchiata posava le mani sulle spalle del bambino, lo faceva girare in modo da poterlo guardare negli occhi, accarezzava dolcemente le sue spalle come per dire "Adesso ti metto la coda ma prenditi un momento di pausa, guardiamoci negli occhi, io ti guardo e tu ci sei, io ti do fiducia".

Per concludere la seduta Veronica accende la musica e dà inizio alle "strane camminate": i bambini si posizionano in fila lungo la parete e iniziano a correre in diversi modi, imitandosi a vicenda.

Relativamente al ruolo dello psicomotricista durante la seduta, Marita mi racconta che:

Nella psicomotricità si forma il gruppo e non c'è parola. Non c'è parola in sala non perché venga interdetta, anzi i bambini possono dire quello che vogliono, ma perché lo psicomotricista guarda la postura, la mimica, la gestualità, tutto ciò che è a-verbale. A-

verbale significa “prima della parola” e prima dell’intenzione, prima di verbalizzarla. Il linguaggio non verbale è utile per questo motivo, perché quello che ho intenzione di fare lo faccio nell’immediato. Lo psicomotricista poi intuisce, va incontro alla persona con le dinamiche e le modalità consone per dare una lettura a quello che racconta in sala tramite il gioco. Attraverso il gioco il bambino si racconta per evolvere e crescere. Il bambino porta la bellezza ma anche le fatiche. Sempre nel gruppo il bambino, la persona, comincia a giocare e a mettersi in moto. Non è una relazione insegnamento-apprendimento, lo psicomotricista non insegna niente: lo psicomotricista lo accoglie, va incontro e lo aiuta nel suo percorso e nel suo cammino. Lo psicomotricista non fa per il bambino, fa con il bambino. Lo psicomotricista accompagna e accoglie, non è un insegnante, può proporre alcuni giochi ma se il bambino non li accoglie vuol dire che non è pronto. Per esempio, quando il bambino entra in sala o quando telefona il genitore non voglio che mi sia raccontato nulla del bambino. Quando arriva da me io lo vedo da solo perché non voglio avere dei messaggi inquinati e perché mi voglio fare un’idea mia pulita del bambino e solo dopo faccio l’incontro con il genitore. Come si racconta il bambino non è come lo raccontano i genitori e lo dico da madre di due bambini. Quando sono dentro la sala non c’è parola e si inizia a giocare, ognuno in modo diverso, ma è bellissimo in sala perché tutti sanno tutto della storia dell’altro anche se non ci si parla e non ci si conosce. È qualcosa di etereo, tutti ci aiutiamo. Ci aiutiamo perché funziona così. Perché nell’universalità in sala di psicomotricità la storia di uno è la storia di tutti.

Questo, invece, è quanto mi è stato raccontato dalla terapeuta Cristiana la quale non lavorando in un ambito educativo ma sanitario struttura la seduta di psicomotricità in un modo un po’ diverso:

La seduta inizia per il bambino dal momento in cui mi sente arrivare e anche per me inizia dal momento in cui il bambino si avvicina all’edificio o mentre fa le scale: sento subito se il bambino arriva ridendo o piangendo o urlando e questo già mi racconta molto di lui. E poi li vedi anche qui come si tolgono i vestiti. Si osservano caratteristiche del bambino già in quei pochi minuti.

lo solitamente lavoro con bambini dai 2 ai 6 anni, dunque nella fascia di età della scuola dell'infanzia. La seduta di psicomotricità si svolge con un solo bambino alla volta. Nella palestra c'è una divisione fisica degli spazi: uno spazio più sensomotorio che permette di fare salti, di arrampicarsi, scivolare e rotolare; poi uno spazio più di costruzione con i cuscini per il gioco simbolico i quali diventavano una casa, una torre, una barca, una nave. Adesso per le costruzioni utilizzo anche il materiale duplo o del materiale magnetico. E poi, come momento finale, andiamo a lavorare sul tavolino. La pratica Aucouturier prevederebbe un momento finale rappresentativo e costruttivo con materiale non-strutturato come i legnetti, il materiale plastico tipo pongo o il disegno. Adesso a tavolino facciamo anche giochi strutturati come il domino e quindi si fa anche un lavoro sull'attenzione. Col tavolino si possono fare molte cose: interessante vedere come inizialmente il bambino non sa stare attento e poi lo impara.

Durante la seduta ci sono anche le palle, il materiale morbido e le corde. Le corde sono interessantissime perché si notano tanti aspetti sulla dimensione tonico-emozionale. All'inizio sembra che il bambino voglia spaccare il mondo però dopo, con la corda, si vede che il bambino non riesce a tirare oppure tira ma cade subito per terra. Sembrano morti come se avessero fatto una fatica immane. Sono bambini che appaiono impulsivi ma senza tono, senza forza. Molto spesso accade che arrivino bambini definiti come iperattivi ma non certificati. Li vedi subito perché non stanno fermi un secondo. Sono bambini che vogliono fare sempre tante cose però dopo non concretizzano, è soprattutto questo il problema. Il bambino è invaso da mille idee però senza guida non sa produrre nulla che abbia un senso logico.

Cristiana mi ha poi spiegato il percorso che porta il bambino ad accedere a questo servizio socio-sanitario:

I genitori accedono a questo servizio o di loro spontanea iniziativa o perché inviati dal pediatra o dalle insegnanti. Però non accedono direttamente alla psicomotricità, devono essere sempre visti da uno psicologo e/o un neuropsichiatra. Questi professionisti valutano il bambino, lo vedono una volta e decidono se vogliono anche la visione del neuro-psicomotricista e del logopedista e quindi lo mandano da noi. Generalmente i

piccoli dell'infanzia arrivano tutti qui per problemi di linguaggio però poi i professionisti vedono che non si tratta solo di un problema di linguaggio ma che si nascondono altre difficoltà. Noi li valutiamo in genere dopo 3 sedute e poi diciamo se secondo noi gioverebbe di questo percorso, perché e con quali obiettivi. Il bambino comunque è visto in tutta la sua globalità e non solo nel sintomo: si guarda soprattutto a ciò che funziona piuttosto che a ciò che non funziona.

Dopo ogni seduta noi compiliamo un diario il quale ci aiuta a redigere la valutazione finale. Questa relazione di sintesi va inviata allo psicologo o al neuropsichiatra. Loro prendono in mano la loro parte, la mia parte e quella di altri professionisti e con questo materiale fanno una relazione di sintesi a loro volta. La relazione è poi consegnata alle famiglie, al pediatra e alla scuola del bambino. Infine, è poi la scuola che prende in carico il bambino per aiutarlo in alcune aree specifiche o per chiedere una diagnosi certificata.

Infine, Cristiana mi ha spiegato come la psicomotricità può intervenire sui disturbi del linguaggio, al fine di prevenire la comparsa alla scuola primaria di possibili disturbi specifici dell'apprendimento quali la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia:

Innanzitutto c'è l'intento comunicativo: può essere che un bambino parli ma l'intento comunicativo sia deficitario, è il caso dell'autismo per esempio. Ci sono bambini che parlano ma parlano per se stessi e non per l'altro. Ad esempio ho un bambino che seguo che parla ma non si capisce niente perché lui non è interessato che l'altro capisca. Non c'è desiderio della reciprocità. Se il problema di linguaggio è molto importante, la psicomotricità lo aiuta ad assumere quel ritmo, quell'autocontrollo di sé e del suo corpo che lo aiuta a placare quell'agitazione che prova nel parlare.

Nella sala infatti sono anche presenti le carte per la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) che in psicomotricità aiutano i bambini a ridurre l'impulsività. Se infatti si chiede a un bambino: "Vuoi giocare con lo scivolo o con la palla?", il bambino risponde subito "lo scivolo" senza aspettare di ascoltare la seconda opzione. Se tu invece li metti le immagini davanti e dici: "Prova a guardarle tutte e scegli cosa vuoi fare oggi". Questo

si allontana dalla Pratica Aucouturier che prevederebbe una maggior libertà del bambino. Tuttavia, a volte con i bambini con più difficoltà di regolazione del comportamento e delle emozioni, scegliamo un gioco da qui e poi il bambino sceglie il gioco che preferisce. Già così placano le loro tensioni e la loro impulsività.

4.3 Il valore educativo della psicomotricità alla scuola dell'infanzia

In modo generale, tutte le psicomotriciste intervistate concordano nell'affermare che la psicomotricità sia una pratica educativa che rafforza ed arricchisce l'offerta formativa della scuola. È una pratica che piace molto ai bambini, ai genitori e anche agli insegnanti. Questi ultimi in particolare, ritengono che la psicomotricità favorisca il bambino nei suoi processi di insegnamento-apprendimento: il bambino rientrato in aula dopo la seduta è più disponibile a svolgere attività più riflessive e mostra un maggior livello di attenzione al compito. Inoltre, i giochi che si realizzano in sala, come spiegato anche in precedenza, favoriscono l'acquisizione di quelle nozioni fondamentali alla base dello sviluppo del pensiero concreto e astratto: i concetti di dentro-fuori, sopra-sotto, vicino-lontano e così via.

La collaborazione tra i vari professionisti e tra insegnanti e psicomotricisti risulta fondamentale al fine di favorire lo sviluppo armonico e olistico del bambino. A questo proposito, Veronica mi ha spiegato che:

Con gli insegnanti c'è sempre un rapporto di scambio e collaborazione. A me piace tanto curare questa parte qui, cerco di non fare chiacchiere ma di dare uno spunto rispetto ad alcune dinamiche che accadono nella seduta. Solitamente, dopo i primi due incontri svolgo un colloquio con la maestra dove bambino per bambino condividiamo le osservazioni e poi la maestra mi restituisce altri dettagli della sua storia personale e familiare che io non conosco. Alla fine del programma di psicomotricità, è importante anche svolgere un colloquio di restituzione con i genitori per fornirgli una visione diversa e qualche consiglio in più da mettere in pratica a casa.

Indagando sempre il rapporto tra insegnanti e psicomotricisti, ho deciso di intervistare Marta, una giovane insegnante della scuola dell'infanzia Primo Volo di Istrana dove Veronica svolge il servizio di psicomotricità. Marta mi ha raccontato in questo modo il valore aggiunto che tale pratica offre all'offerta formativa della scuola:

Lavoro a scuola dal 2017 e attualmente ho una sezione in questa scuola da tre anni.

Secondo me, la psicomotricità porta beneficio in primis ai bambini. Nei bambini per quello che vediamo noi insegnanti (poiché non possiamo partecipare alle sedute) la psicomotricità serve tanto come valvola di sfogo nel senso che è un momento totalmente staccato dalla routine scolastica. Gli alunni possono permettersi di fare a psicomotricità cose che in sezione non possono assolutamente fare. Sono molto più liberi. Allo stesso modo, anche per noi insegnanti tale pratica risulta utile quando abbiamo il riscontro dallo psicomotricista perché vede cose che noi non vediamo. Intanto, vedono interazioni tra bambini della stessa età: avendo qui le sezioni eterogenee questo non lo vediamo e manifestano proprio emozioni che uno psicomotricista riesce a capire.

Questo servizio costituisce un valore aggiunto per la scuola perché è molto apprezzato sia dagli insegnanti che dai bambini che dai genitori che ci chiedono ogni anno, nonostante le sedute siano limitate, di poter allungare il programma. L'anno scorso solo un bambino della mia sezione non aveva aderito al programma e sentendo i racconti dei compagni quest'anno non vedeva l'ora di iniziare ed è lui che ha poi convinto i genitori.

Infine, ho chiesto all'insegnante Marta se crede di aver imparato qualcosa della sua persona e della sua professione dalla psicomotricità:

Ho imparato tanto dal rimando che la psicomotricista mi ha dato: ho imparato ad osservare le cose da un'altra prospettiva. Io ho la prospettiva di una classe intera con cui faccio determinate attività e magari non colgo certi aspetti, certe sottigliezze che invece lei mi ha insegnato ad osservare. Magari io ci davo un significato e lei un altro.

Anche quando abbiamo fatto il primo confronto a metà anno, mi dava dei rimandi su una possibile situazione familiare a casa che io magari sapevo già ma lei non la sapeva

perché non aveva ancora parlato e incontrato i genitori. Allora io confermavo quello che lei mi diceva, che aveva compreso solo osservando il bambino in sala.

Il punto di vista di Marta, docente alla scuola dell'infanzia, concorda con le mie personali riflessioni nate dopo l'incontro con queste psicomotriciste appassionate. L'aspetto che mi ha più colpito alla fine delle interviste è di aver incontrato delle donne e delle professioniste illuminate. Poche volte prima d'ora mi era capitato di cogliere in una persona un'ispirazione interiore così potente. Mi è parso di parlare con delle persone in grado di vedere oltre, di andare oltre la materialità e l'apparenza delle cose, e capaci di scovare anche quei segreti più oscuri che si celano dietro ai movimenti e ai gesti. Questo solo attraverso l'osservazione, un'osservazione vissuta e partecipata che diventa un *accorgersi*. È proprio una delle psicomotriciste intervistate, Marita, che mi ha spiegato l'etimologia del verbo *accorgere*: dal latino ad-corrigere, contiene il termine cor (cuore, mente), per cui il verbo rimanda direttamente al significato di *vedere con il cuore*. Durante la seduta è questo che fa lo psicomotricista: vede con il cuore il gioco del bambino e, allo stesso tempo, aiuta lo stesso bambino a vedere con il cuore le sue emozioni, soprattutto il suo dolore e la sua rabbia. "È come quando si osserva il sole al tramonto", mi racconta Marita, e continua: "Il sole tramonta da migliaia di anni e noi lo abbiamo visto tramontare centinaia, migliaia di volte, ma ogni volta che vediamo il sole tramontare con i suoi colori sul paesaggio in quel momento specifico, unico e particolare, è come se lo vedessimo per la prima volta".

5. La Psicomotricità nella realtà italiana

Attualmente, per diventare psicomotricista in Italia sono offerti diversi percorsi di formazione sia pubblici che privati. Le scuole di formazione di psicomotricità nella nostra penisola si differenziano soprattutto per l'approccio alla stessa pratica psicomotoria, per cui troviamo in primo luogo la scuola di formazione del Metodo Vecchiato, successivamente la scuola di formazione della Pratica Psicomotoria Aucouturier e, infine, il corso di laurea triennale in Terapia della neuro-psicomotricità in età evolutiva (TNPEE).

In primo luogo, la Scuola di Formazione in Psicomotricità Relazionale Psicodinamica di Mauro Vecchiato ha le sue sedi principali a Zelarino (Mestre, Venezia), Bologna, Roma, Torino e Udine. Come hanno spiegato le psicomotriciste intervistate, il percorso formativo prevede da una parte un'intensa formazione personale allo scopo di sviluppare la conoscenza di sé e migliorare le capacità di comunicazione interpersonali. Dall'altra parte, è offerta una formazione didattica e teorica e, infine, è previsto un tirocinio mirato in collaborazione con ANPRI ed ANUPI per inserire i tirocinanti nel mondo del lavoro. Il piano di studi si articola in quattro anni: il primo anno (400 ore) è propedeutico al corso di formazione; il secondo, terzo e quarto anno prevedono più di 1500 ore di formazione pratica accanto allo studio teorico e, infine, sono previste 350 ore di tirocinio. Alla fine del percorso viene rilasciato un diploma di Psicomotricità Relazionale il quale permette di lavorare sia in ambito socio-educativo, nelle scuole o nei centri per l'infanzia, sia in ambito terapeutico in collaborazione con altre figure professionali come il neuropsichiatra, lo psicologo e il neuro-psicomotricista.

In secondo luogo, la Scuola di Formazione in Pratica Psicomotoria Aucouturier forma, come la precedente, psicomotricisti che possono operare sia in ambito educativo e preventivo nelle scuole con bambini da zero ai sette anni, sia in ambito terapeutico con bambini che presentano difficoltà psicomotorie, iperattività, inibizione, difficoltà emozionali e di apprendimento e con i bambini con lo disturbo dello spettro dell'autismo. Nel nostro territorio la formazione alla Pratica Aucouturier prevede un percorso triennale con tirocinio presso l'ARFAP di Bassano del Grappa, Associazione che

è in collaborazione con altre realtà italiane ed estere che si occupano di Pratica Psicomotoria. Queste scuole di formazione sono tutte private e alla fine è rilasciato un diploma in psicomotricità che è equipollente alla laurea ma che non permette però di lavorare nelle ULSS.

In terzo luogo, il percorso di laurea triennale in Terapia della neuro-psicomotricità in età evolutiva (TNPEE) è attualmente offerto da numerose Università italiane tra cui anche Padova. In modo particolare, questo corso di laurea fa parte delle lauree in professioni sanitarie della riabilitazione e il conseguimento del titolo abilita direttamente alla professione. Durante il percorso di studi lo studente approfondisce conoscenze in ambito biologico e sanitario come anatomia, fisiologia, neurologia, scienze infermieristiche, biochimica e farmacologia. Accanto a ciò, si approfondiscono poi tematiche psicologiche, sociologiche ed antropologiche. La laurea prevede anche un percorso di tirocinio pratico. All'Università di Padova, ad esempio, è lo stesso Professor Mauro Vecchiato a tenere il corso di Scienze Neuropsicomotorie presso la facoltà.

Infine, gli psicomotricisti che hanno seguito un corso di formazione triennale o che hanno conseguito la laurea possono iscriversi all'Elenco Professionale degli Psicomotricisti Italiani di ANUPI al fine di assicurare la tutela del professionista e dell'utente. Il comitato di ANUPI prevede per gli iscritti un aggiornamento professionale continuo tramite stage, convegni e congressi allo fine di mantenere un elevato livello qualitativo delle prestazioni professionali.

In breve, questo è il quadro della formazione psicomotoria in Italia per cui si individua una sostanziale differenza tra le scuole di formazione privata, come quella di Vecchiato e Aucouturier, e la laurea universitaria: nelle prime due scuole è prevista una formazione più personale che teorica, la quale è proprio qualificante la professione. Questo perché, come raccontavano anche le psicomotriciste nelle interviste, non è possibile entrare in sala di psicomotricità se non si è prima fatto un lavoro su sé stessi, un lavoro di presa di consapevolezza della persona come mai si era vista prima d'ora. Per alcuni psicomotricisti è stato come conoscersi una seconda volta, come una rinascita liberatoria che permette poi di dedicare tutto se stessi ai bambini in sala e ai loro giochi.

6. Conclusioni

Questa tesi di ricerca argomentativo-critica si è sviluppata con l'obiettivo di delineare in modo più ampio possibile come la pratica socio-educativa della psicomotricità relazionale possa influire sullo sviluppo armonico del bambino nell'integrazione olistica tra mente e corpo. Tutti i contributi analizzati in questo elaborato vertono in una stessa direzione, ossia nell'affermare come le interazioni del bambino in età precoce, in cui si inserisce la relazione tonico-emotiva ed affettiva con il caregiver, siano fondamentali per lo sviluppo della sua personalità. In queste prime interazioni è il linguaggio del corpo e del movimento a dirigere gli sviluppi del bambino: tutto ciò che il bambino scopre del mondo e delle persone si iscrive sulla sua pelle e sul suo corpo e pone le basi di una prima memoria corporea e sensoriale. Tale memoria inconscia costituisce l'avvio dei successivi sviluppi del piccolo sia sul piano emotivo ed affettivo che sul piano cognitivo e delle abilità funzionali. In ultima istanza dunque, le interazioni tonico-emozionali che il bambino compie nel periodo più sensibile (0-3 anni) si inseriscono in mappe emotivo-comportamentali inscritte nel cervello del bambino e dirigono tutte le sue successive scoperte e interazioni con le altre persone. Attraverso questi schemi di azione interiorizzati, il bambino sviluppa la capacità di autoregolazione emotiva, l'autostima rispetto alla sua persona, l'autoefficacia (Bandura 1997) e la consapevolezza di essere capace a dominare specifiche attività e situazioni. Queste mappe interiorizzate in schemi d'azione non sono imm modificabili o irraggiungibili ma è proprio la pratica della psicomotricità che offre una chiave di accesso al linguaggio segreto del bambino, a quel mondo interiore fatto di esperienze passate, di contatti corporei, di sensazioni e percezioni tattili, olfattive e gustative che il bambino fa emergere inconsapevolmente nei suoi giochi simbolici. Accanto a ciò, la psicomotricità è altresì utile al fine di identificare i segni precoci di un disturbo emotivo o comportamentale e offre un linguaggio, che è quello del movimento e del gioco, capace di individuare le cause inconsce e fantasmatiche di queste difficoltà.

Accanto a ciò, questa tesi di ricerca ha fatto emergere altri elementi utili all'insegnante della scuola dell'infanzia o primaria che intenda promuovere vie di accesso alternative alla comprensione del bambino.

In primo luogo, la pratica della psicomotricità offre al bambino un modello positivo di gioco sia individuale che sociale, al fine di favorire lo sviluppo di dinamiche positive nel gruppo. Infatti, nella realtà scolastica attuale i docenti sono sollecitati sia dai documenti Ministeriali che dalla ricerca educativa a porre attenzione alle specificità di ciascun alunno. Tuttavia, nella pratica quotidiana le classi sono sempre più numerose mentre i docenti sono sempre meno. È quindi necessario che l'insegnante, al fine di poter lavorare anche sulle specificità e sulle difficoltà di ciascuno, favorisca lo sviluppo di buone relazioni nel gruppo classe in cui si ritrovano l'aiuto tra pari, la collaborazione e la cooperazione.

In secondo luogo, la psicomotricità offre al bambino anche un modello positivo dal punto di vista della promozione del movimento e dell'attività fisica. In modo particolare, la scarsa attività fisica in tenera età comporta serie conseguenze per la salute ed è una delle principali cause di obesità infantile a livello mondiale. Relativamente al nostro Paese, l'Italia dispone di un sistema di sorveglianza nazionale, "OKkio alla SALUTE", promosso e finanziato dal Ministero della Salute e dall'Istituto Superiore di Sanità. Esso raccoglie informazioni sugli stili di vita dei bambini della scuola primaria, riguardanti la nutrizione e il movimento. L'indagine più recente risale al 2019, anno in cui sono stati sottoposti a questionario oltre 50.000 bambini tra gli 8 e i 9 anni. Dai dati emerge come il 20,4% di questi bambini sia in sovrappeso e il 9,4% in condizione di obesità, per cui l'Italia si colloca tra i paesi con più alta obesità infantile in Europa. Nei bambini si rivelano cattive abitudini alimentari e poca attività fisica o sportiva durante la settimana. Accanto a ciò, numerosi studi hanno evidenziato i benefici del movimento sulla salute sia fisica che mentale. In modo particolare, in una ricerca del 2009 (McMorris et al., 2009) si sottolinea come l'esercizio fisico dei bambini influisca sulle funzioni cognitive e intellettive quali la memoria di lavoro, le abilità di lettura, di scrittura e di calcolo matematico. Inoltre, l'attività fisica ha importanti effetti benefici anche per il benessere psico-affettivo ed emotivo del bambino. Uno studio pubblicato nel 2022 su Jama

Psychiatry (Pearce et al., 2022) conferma l'importanza dell'attività fisica come fattore protettivo nei confronti della depressione. Tra le varie concause alla base di questo effetto protettivo gli autori indicano la produzione dei "feel good chemicals" come serotonine ed endorfine a seguito dell'attività fisica, la regolarizzazione del ciclo sonno-veglia, la riduzione dei livelli di stress e la costruzione di una rete sociale legata allo sport. In questo senso, la scuola e gli insegnanti hanno il dovere di promuovere dei modelli positivi legati al movimento e all'attività fisica, sia per contrastare l'utilizzo sempre più eccessivo dei dispositivi digitali sia per favorire lo sviluppo sano e armonico della persona. Infatti, numerose ricerche in questo ambito hanno evidenziato come un bambino che pratica attività fisica da piccolo sia più propenso a praticarla anche da adolescente e in età adulta. Inoltre, un bambino che pratica psicomotricità sviluppa un senso di autoefficacia elevato in quanto affronta esperienze corporee con esito positivo, esperienze di modellamento con il gruppo dei pari, esperienze che infondono sicurezza nelle sue capacità di potercela fare in cui diventano centrali le emozioni, l'affettività e il piacere connesso al gioco sensomotorio.

In terzo luogo, dal punto di vista della dimensione di insegnamento-apprendimento direttamente connessa alla pratica del docente, una conoscenza più approfondita della pratica psicomotoria contribuisce ad assumere uno sguardo del tutto nuovo ai processi con cui il piccolo conosce, apprende e rielabora le acquisizioni. Le stesse Indicazioni Nazionali 2012 e i Nuovi Scenari 2018 evidenziano come l'educazione al movimento alla scuola dell'infanzia e primaria offra esperienze di "cerniera" tra l'ambito scientifico e quello comunicativo, espressivo, relazionale e di cittadinanza: "Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. [...] L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile." (Indicazioni Nazionali 2012, p.63). In questo senso è opportuno che il docente, a

prescindere dalla disciplina insegnata, sia consapevole che il corpo e le emozioni connesse al movimento possano promuovere apprendimenti significativi più di qualsiasi altro approccio o lezione frontale. La scuola, accanto all'intelligenza cognitiva, non può prescindere dal favorire lo sviluppo dell'*intelligenza emotiva* (Goleman, 1996), poiché: "Nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo", afferma la Dottoressa Lucangeli sul suo libro sull'emozione di apprendere (Lucangeli, 2019, p.15). E la Dottoressa continua affermando che: "Se un bambino impara con gioia, la lezione si inciderà nella mente insieme alla gioia. Nella sua memoria resterà traccia dell'emozione positiva che gli dirà: "Ti fa bene, continua a cercare". Il meccanismo della memoria delle emozioni è fondamentale: ci si può occupare di apprendimento se, e solo se, si comprende la potenza della sincronicità fra le informazioni e le memorie emozionali. Il lavoro da fare a scuola è quindi evitare ai bambini il cortocircuito delle emozioni, togliere il dolore dalla loro fatica, eliminare la sofferenza dall'errore, trasformarla in incoraggiamento a migliorare tramite l'aiuto degli altri e la consapevolezza di sé" (p.29). Come evitare questo cortocircuito? La risposta è sempre quella: attraverso una scuola attenta al linguaggio segreto dei bambini (Shapiro, 2003/2006) che è il linguaggio del corpo: una scuola dell'abbraccio, una scuola della carezza e del tocco, una scuola dello sguardo e del sorriso, una scuola della voce e dell'allegria.

In conclusione, tengo a riportare anche una personale riflessione in merito al lavoro attuato. Questa tesi di ricerca mi ha permesso di diventare ancora più consapevole rispetto all'insegnante a cui aspiro diventare. Ho scelto inizialmente di approfondire questo argomento perché mi sono posta la seguente domanda: "Alla fine di questo percorso di studio di cinque anni, quale persona sono? E quale insegnante desidero essere?". La risposta è venuta da sé: oggi sono la donna che sono grazie ad una serie di esperienze che ho vissuto negli anni, esperienze soprattutto sportive. È proprio il fatto di aver praticato lo sport dai tre anni di età, la pallavolo in particolare, che mi ha fatto diventare la donna di oggi. L'educazione sportiva mi ha insegnato tanto di me stessa, dei miei punti di forza e di debolezza, ma mi ha insegnato soprattutto la costanza, la tenacia di non mollare mai e di seguire sempre la mia strada. La donna che sono

influirà sull'insegnante che sarò domani perché in un mestiere come il nostro la personalità del docente è centrale nella relazione col bambino. Desidero che anche i miei futuri alunni acquisiscano quella fiducia in se stessi e quella determinazione a non mollare che lo sport mi ha insegnato e il modo per poterlo fare è ripensare da capo l'approccio stesso all'apprendimento. A questo proposito, l'approfondimento della pratica psicomotoria mi ha fatto crescere sia personalmente che professionalmente. La pratica della psicomotricità nell'ampio ventaglio di pratiche e approcci che offre in tanti e diversi ambiti disciplinari, mi ha offerto una visione più ampia rispetto allo sviluppo del bambino e ai suoi bisogni. Mi sono resa conto di come la scuola debba offrire in prima istanza un'educazione psicomotoria poiché essa è la base di tutte le successive conquiste del bambino sia sul piano cognitivo ma soprattutto sul piano emotivo, affettivo e relazionale. In modo particolare, è stato grazie alle interviste alle psicomotriciste che mi sono accorta di come non basti guardare un bambino tutti i giorni in classe, di come non basti parlare con i genitori se ci sono delle difficoltà. Il bambino deve essere osservato per cogliere quel segreto dell'infanzia di cui noi adulti abbiamo da tempo dimenticato la magia. L'approfondimento di questa pratica mi ha insegnato che il mio ruolo da insegnante e le scelte che effettuerò in classe o sezione determineranno l'adulto che quell'alunno diventerà. È tutto nelle nostre mani, nelle mani di noi future insegnanti che siamo chiamate a fare sempre di più in una scuola che ha sempre meno. Ma lo sport mi ha insegnato sulla mia pelle che i limiti del corpo non sono i limiti della mente: il corpo può andare molto oltre quello che ci si aspetta. Dunque non dobbiamo mai avere paura di cambiare le cose: è possibile ripensare e modificare una scuola ancora ancorata a quel dualismo cartesiano corpo-mente e il cambiamento deve venire da noi insegnanti e da una nuova educazione psicomotoria.

Bibliografia

- Ammaniti, M. (2010). *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Aucouturier, B. (1986). *La Pratica Psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1984).
- Aucouturier, B. (2005). *Il Metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e Pratica Psicomotoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Aucouturier, B. (2018). *Agire, giocare, pensare. I fondamenti della pratica psicomotoria, educativa e terapeutica*. (P. M. Baretter, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1973-1974). *Education vécue. Du vécue à l'abstrait à travers l'éducation psychomotrice*. Parigi: Doin.
- Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1975). *La symbolique du mouvement*. Parigi: Epi S.A.
- Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1980).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman .
- Baudiquey, P. (1988). *Pleins signes*. Parigi: Cerf.
- Bettini, L. (2017). *Il linguaggio simbolico in psicomotricità relazionale. Teorie, esperienze e percorsi operativi*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta 2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Centrone, B. (1991). *Platone. Fedone*. (B. Centrone, A cura di, & M. Valgimigli, Trad.) Roma: Laterza.
- Chauchard, P. (1963). *La maîtrise de soi: psychophysiologie de la volonté*. Bruxelles: Dessart.
- De Ajuriaguerra, J. (1979). *Manuale di psichiatria del bambino*. Milano: Masson.
- De Ajuriaguerra, J., & Angelergues, R. (1962). *De la psycho-motricité au corps dans la relation avec autrui. L'Evolution Psychiatrique, 1*.

- Descartes, R. (1948). *Meditazioni Metafisiche*. (P. Sernini, A cura di) Milano: Edizioni Scolastiche Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 1641).
- Dewey, J. (1967). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1940).
- Dewey, J. (1982). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1897).
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fornaca, R. (1981). *La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Galimberti, U. (1983). *Il corpo. Antropologia, psicoanalisi, fenomenologia*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2018). *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria. Psicoanalisi. Neuroscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.
- Galli, N. (1971). *La psicopedagogia di Henri Wallon*. Brescia: La scuola Editrice.
- Genovesi, G. (1994). *Storia dell'educazione: sinossi delle idee e dei costumi educativi e scolastici dall'antichità ai nostri giorni*. Ferrara: Corso.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gordon, T. (2001). *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*. Molfetta: La meridiana.
- Husserl, E. (1970). *Meditazioni cartesiane*. (F. Costa, A cura di) Milano: Bompiani. (Originariamente pubblicato nel 1931).
- Husserl, E. (1976). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (E. Filippini, A cura di) Torino: Einaudi.
- Jaspers, K. (1965). *Psicopatologia generale*. Roma: Il pensiero scientifico. (Originariamente pubblicato nel 1913).
- Klein, M. (2014). *La psicoanalisi dei bambini*. (H. A. Thorner, A cura di, & L. Z. Gairinger, Trad.) Firenze: Giunti Editore. (Originariamente pubblicato nel 1975).
- Lafargue, G. (1990). *Création: de l'affect à la représentation. Pratique corporelles*, 41-50.
- Lalli, N. (1997). *Lo spazio della mente. Saggi di psicosomatica*. Napoli: Liguori Editore.

- Lapierre, A. (1975). *L'éducation psychomotrice à l'école maternelle. Une expérience avec les "tout-petits"*. Parigi: Fernand Nathan.
- Lapierre, A. (2002). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Roma: Armando Editore.
- Le Boulch, J. (1975). *Verso una scienza del movimento umano: introduzione alla psicocinetica*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1971).
- Le Boulch, J. (1979). *Educare con il movimento: esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1977).
- Le Boulch, J. (2000). *L'educazione del corpo nella scuola del domani*. Roma: Ma.Gi.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Marzano, M. (2010). *La filosofia del corpo*. Genova: Il melangolo s.r.l. (Originariamente pubblicato nel 2007).
- McMorris, T., Tomporowski, P., & Audiffren, M. (2009). *Exercise and Cognitive Function*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. (A. Bonomi, Trad.) Milano: Il saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1945).
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carrocci Editore.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1949).
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano : Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1948).
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1946).
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nell'educazione infantile nelle Case dei bambini*. Città di Castello: Lapi. (Originariamente pubblicato nel 1909).
- Nietzsche, F. (1975). *Frammenti postumi, 1885-1887*. (S. Giametta, Trad.) Milano: Adelphi.
- Onesti, R. C. (1950). *Omero. Iliade*. (R. C. Onesti, A cura di) Torino: Einaudi.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Method*. Newbury Park: Sage.
- Pearce, M. (2022). Association Between Physical Activity and Risk of Depression. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 550-559.
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*. Padova: Cleup.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. (E. Zamorani, Trad.) Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1964).
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia*. Torino: Loescher. (Originariamente pubblicato nel 1966).
- Piaget, J. (1972). *Il giudizio morale nel fanciullo*. (G. Petter, A cura di, & B. Garau, Trad.) Firenze: Giunti. (Originariamente pubblicato nel 1932).
- Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. (G. Gorla, Trad.) Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Piaget, J. (2000). *Dove va l'educazione*. (A. Granese, A cura di, & I. Brusa, Trad.) Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1974).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1970). *La psicologia del bambino*. (C. Andreis, Trad.) Torino: Einaudi.
- Proust, M. (1991). *I Guermites*. (M. Bonfantini, Trad.) Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1920).
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodini, C. (2004). Infant Research e nuove prospettive su teoria e tecnica della psicoterapia e della psicoanalisi. *Ricerca Psicoanalitica*, 91-122.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o dell'educazione*. (M. Paolo, Trad.) Roma: Armando Editore.
- Rümke, H. C. (1937). *Introduzione alla caratterologia*. Utrecht.
- Sander, L. W. (1962). Issues in early mother-child interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 141-166.

- Sander, L. W. (1977). The regulation of exchange in the infant-caretaker system and some aspect of the context-content relationship. In L. R. M. Lewis, *Interaction, conversation, and the development of language*. New York : Wiley.
- Sartre, J. P. (1965). *L'essere e il nulla*. (G. D. Bo, Trad.) Milano: Il Saggiatore. (Originariamente pubblicato nel 1943).
- Schilder, F. (2019). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Pgreco Edizioni. (Originariamente pubblicato nel 1935).
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori*. Bologna: Il Mulino.
- Scocchera, A. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Shapiro, L. E. (2006). *Il linguaggio segreto dei bambini*. (R. Zuppet, Trad.) Milano: Fabbri. (Originariamente pubblicato nel 2003).
- Soubiran, G., & Coste, J. (2009). *Psicomotricità e rilassamento psicosomatico*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1975).
- Spinoza, B. (2009). *Etica*. (S. Landucci, A cura di) Roma: Laterza.
- Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vayer, P. (1973). *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*. Roma: Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 1971).
- Vayer, P. (1977). *L'enfant face au monde à l'age des apprentissages scolaires*. Parigi: Doin.
- Vayer, P. (1992). *Le principe d'autonomia et l'éducation*. Parigi: Doin.
- Vayer, P., & Destrooper, J. (1976). *La dynamique de l'action educative chez les enfants inadaptés*. Parigi: Doin.
- Vayer, P., & Maigre, A. (1983). *L'educazione psicomotoria del bambino spiegata anche ai genitori*. Roma: Ermando Editore.
- Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio. Psicomotricità psicodinamica*. Roma: Armando Editore.
- Vecchiato, M. (2017). *Psicomotricità relazionale. Le mappe emotivo-comportamentali dall'infanzia all'adolescenza*. Roma: Armando Editore.
- Wallon, H. (1925). L'enfant turbulent. *Enfance*, 2-3.

Wallon, H. (1931). Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre. *Enfance*, 121-150.

Wallon, H. (1937). Rapport introductif. Les bases neuro-physiologiques de la psychiatrie infantile. *Primo Congresso Internazionale di Psichiatria Infantile*. Parigi.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Parigi: Presses universitaires de France.

Winnicott, D. (2005). *Gioco e realtà*. (G. Adamo, & R. Gaddini, Trad.) Roma: Armando Editore.

Fonti normative

Decreto Ministeriale. (2012, novembre 16). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

MIUR. (2018, febbraio 22). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018*.

OMS. (2011). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*.

Sitografia

Nardone, P., & Spinelli, A. (2020, novembre 26). *OKkio alla salute*. Tratto da EpiCentro - Istituto Superiore di Sanità:
<https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/indagine-2019-dati>

Ringraziamenti

Alla fine di questa tesi di ricerca ma soprattutto alla fine di questo percorso universitario di cinque anni, ci tengo a ringraziare alcune persone che mi hanno sempre sostenuta ed aiutata.

Innanzitutto, ringrazio la mia famiglia: la mamma Martina, il papà Luciano, mio fratello Piero e la nonna Nevia. So di essere una ragazza testarda e molto determinata e per questo a volte decido di non seguire i vostri consigli o di disobbedire. Tuttavia e sebbene io ne combini di cotte e di crude, voi mi avete sempre lasciato libertà nel decidere cosa fare nella vita e nel prendere da sola le mie scelte. Per questo vi ringrazio, perché mi avete concesso la libertà di sbagliare e di imparare dalle conseguenze delle mie azioni.

In secondo luogo, ringrazio tutti i miei amici e le mie amiche i quali sono per me una seconda famiglia.

Ringrazio i lupetti del Branco per essermi accanto da più di quindici anni in gioie e dolori, pianti e sorrisi, delusioni d'amore e cene liquide. Ringrazio i nostri aperitivi alla Corte, ringrazio le grigliate, le vacanze, la Magione e la porchettata che forse mai si farà.

Ringrazio le mie persone del cuore, Ginevra, Lisa, Eleonora perché voi sapete quanto le amicizie tra ragazze possano essere complicate ma la nostra si basa sulla trasparenza e sulla sincerità che è quanto di più raro si possa trovare.

Ringrazio le mie fedeli compagne e colleghe, Chiara e Margherita, perché grazie a voi questo percorso di studi si è animato di passione, energia e speranza per un futuro della scuola che spetta solo a noi ora costruire.

Ringrazio gli amici e le amiche conosciuti in Erasmus a Parigi perché con voi ho condiviso la passione per questa professione, una passione che si spinge oltre i confini di uno Stato o di un Paese: l'amore per l'insegnamento, l'ardente desiderio di *lasciare un segno* nelle persone.

Ringrazio la mia relatrice, Professoressa Giuliana Pento, per avermi seguita con tanta attenzione nella stesura di questo elaborato. Ringrazio tutti i Professori incontrati in questo percorso universitario: i tutor di laboratorio e i tutor di tirocinio soprattutto,

per avermi insegnato che nella nostra professione è fondamentale mettersi nei panni dei bambini provando prima su noi stessi quello che vorremmo proporre loro.

Ringrazio tutte quelle esperienze soprattutto sportive che mi hanno fatta diventare oggi la donna che sono. Ringrazio il mio spirito di competizione, la mia tendenza a ricercare la perfezione tecnica, la grinta che ho sempre messo in campo e che ho trasferito poi nello studio e nella vita.

Infine, non resta che ringraziare me stessa perché tutte le conquiste che ho raggiunto le devo alla mia determinazione, alla mia tenacia, alla mia grinta nell'affrontare la vita. La vita è una, fantastica e meravigliosa e mi auguro di viverla sempre come se affamata, con la fame di conoscere, di crescere, di pensare, di andare sempre oltre i miei limiti.

Se alla fine della mia carriera da docente sarò riuscita a cambiare anche la vita di un solo singolo bambino, anche una sola singola mente, allora alla fine sarò felice.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

DALLA VILLA, OLTRE LA VILLA: A CACCIA DI FONTI INVENTIAMO RACCONTI!

Intervento didattico in una classe quinta primaria seguendo le tracce del passato per scoprire le ville venete del territorio.

Relatore
Stefania Masiero

Laureanda
Maddalena Chinellato

Matricola: 1169201

Anno accademico: 2021/2022

Indice

1.	Il regno delle tracce e della memoria	126
1.1	I primi passi nel tirocinio del V anno: il focus sistemico.....	126
1.2	I primi contatti con l'Istituto Margherita Hack e la mia mentore	127
1.3	Il contesto scolastico ed extra-scolastico di riferimento.....	129
1.4	La classe VA: risorse e bisogni degli alunni e del gruppo	130
1.5	La progettazione dell'intervento didattico <i>Racconti in villa</i>	132
1.5.1	La progettazione iniziale	133
1.5.2	La riprogettazione finale: da guide turistiche a esploratori del tempo.....	137
2.	Il regno che non c'è	140
2.1	Conduzione del mio intervento didattico nella classe VA	141
2.1.1	Di villa in villa nel presente	142
2.1.2	A caccia di fonti: le ville nel passato.....	146
2.1.3	Gli stemmi della classe VA e l'uscita didattica nel territorio	150
2.1.4	Ritorno al futuro: i racconti storici di finzione degli alunni	153
2.2	La valutazione processuale e trifocale del mio intervento didattico	155
2.2.1	La valutazione diagnostica iniziale.....	156
2.2.2	La valutazione formativa in itinere	157
2.2.3	La valutazione sommativa finale	158
2.3	Relazioni sistemiche attuate nei diversi contesti, nei gruppi e nelle organizzazioni 163	
2.3.1	La rete di condivisione nata tra i diversi soggetti coinvolti nel progetto	164
2.3.2	Il supporto del gruppo di tirocinio indiretto di Venezia	165
2.4	Comunicazione degli esiti con i diversi soggetti coinvolti e con le famiglie.....	166
3.	Il regno che verrà	167

3.1 Lascio traccia del mio operato: la documentazione didattica e professionale ...	167
3.2 Il mio profilo professionale in formazione.....	168
3.3 Il mio radar delle competenze	170
3.4 Il mio futuro mi attende!	173
Riferimenti	174
Bibliografia	174
Fonti normative	175
Documentazione scolastica	175
Allegati.....	176
Allegato n°1: Tabella analisi SWOT	
Allegato n°2: Tabella di progettazione dell'intervento con particolare riferimento alle competenze e agli obiettivi di apprendimento	
Allegato n°3: Rubrica valutativa.....	
Allegato n°4: Alcuni racconti storici di finzione degli studenti della VA.....	
Allegato n°5: Il racconto storico di finzione della classe VA <i>Alliv Atenev!</i>	

Introduzione

Questa relazione finale rappresenta la riflessione sull'esperienza didattica che ho progettato e condotto nel corso del tirocinio del V anno. Quest'ultimo si è svolto presso una classe quinta della scuola primaria Anna Frank dell'Istituto Comprensivo Statale Margherita Hack di Spinea, città in cui sono nata e cresciuta.

Il mio progetto *Racconti in villa* si è delineato come una sfida, ossia quella di educare alla cittadinanza attiva nel 2022 tramite la scoperta e la valorizzazione di uno degli artefatti artistici e culturali più importanti del nostro territorio: la villa veneta. In modo particolare, ho individuato nelle discipline storico-geografiche gli strumenti più adatti per sviluppare l'educazione civica intesa dai documenti nazionali come una dimensione interdisciplinare. Inoltre, a fare da sfondo a tutte le attività vi è l'italiano tramite la lettura, la comprensione e la scrittura di riflessioni autobiografiche e racconti storici di finzione. La progettazione e la scrittura di un racconto storico ambientato tra il XVII-XVIII secolo è proprio il compito autentico con gli alunni si sono messi alla prova, cercando di intrecciare la fantasia e l'immaginazione al contesto storico-geografico dell'epoca. In aggiunta, i contenuti del sapere proposti agli alunni sono impostati nell'ottica di sviluppare quell'approccio interculturale oggi tanto necessario nella scuola italiana. L'assunzione della prospettiva storica permette di "scoprire intrecci, analogie, differenze nel tempo; la geografia è un ambito di studio quanto mai propizio per inquadrare differenze antropologiche [...] fino ad arrivare alla letteratura che fa attraversare i confini e produce un effetto specchio per cui attraverso la differenza si apprende a conoscere se stessi" (Santerini, 2017, p.124-125).

La metafora che ho scelto di utilizzare per raccontare questa mia esperienza di tirocinio è quella del tempo, della macchina del tempo e dei viaggi nel tempo. Questo perché da un lato il mio intervento didattico in classe si è evoluto come un vero e proprio modulo di storia il quale prevede delle sequenze che si sviluppano come un viaggio nel tempo. Si parte dall'osservazione del presente per poi fare un salto nel passato e infine tornare al presente con nuova consapevolezza dello spessore storico del reale. Dall'altro lato, lo stesso cervello umano funziona come una macchina del tempo: il cervello è un meccanismo che raccoglie memoria del passato per usarla continuamente per predire il

futuro. Di conseguenza, quando noi riflettiamo sugli eventi che ci accadono facciamo sempre questo salto temporale tra passato, presente e futuro. Noi stessi esseri umani siamo continuo divenire e non esistiamo se non nel cambiamento e nel susseguirsi di eventi che facciamo coincidere con la nostra percezione di *tempo*: “E questo dunque è il tempo: è interamente nel presente, nella nostra mente come memoria e come anticipazione” (Rovelli, 2017, p.155).

Le mie riflessioni sull’esperienza didattica progettata e condotta in classe e sul mio profilo professionale in formazione si snodano metaforicamente in tre regni associati al tempo passato, presente e futuro al cui interno descrivo le tappe più significative del progetto nella classe quinta. Lascio al lettore la piacevole lettura di questo indovinello che ho amato sin da bambina e che dà inizio al mio viaggio:

*In una casa ci stan tre fratelli
che a volte son brutti a volte son belli.
Essi sono realmente
l’un dall’altro differente.
Ma se a distinguerli tu proverai
uguali e identici li troverai.
Il primo non c’è perché sta giungendo.
Il secondo non c’è perché sta uscendo.
c’è solo il terzo, il minore dei tre,
ma non ci sono gli altri se il terzo non c’è.
E questo terzo su cui mi diffondo
esiste solo perché nel secondo
il primo si trasforma, moribondo.
Dimmi, ragazzo, i tre sono uno?
O solo due? Oppure nessuno?
Essi governano insieme un gran regno
e loro stessi sono il gran regno.*

Indovinello che Mastro Hora propone alla piccola Momo nella Casa di Nessun Luogo.

Ende, M. (1984). *Momo*.

1. Il regno delle tracce e della memoria

*In tre tempi si divide la vita:
nel presente, passato e futuro.
Di questi, il presente è brevissimo;
il futuro dubbioso;
il passato, certo.*
Lucio Anneo Seneca

L'etimologia del verbo *riflettere* deriva dal composto latino formato da *-re*, indietro, e *-flectere* ossia piegare. In altre parole, riflettere significa volgere indietro, rimandare indietro qualcosa e ricondurre con attenzione la mente su qualcosa che è già accaduto. La riflessione consente dunque di rimandare indietro il pensiero a un fatto, un evento, un'esperienza passata che va riconsiderata e ricontemplata con gli occhi del presente. Per questo motivo la mia riflessione sul tirocinio del V anno comincia proprio dal regno delle tracce e della memoria, il tempo del passato a cui devo tornare per analizzare e descrivere i passaggi che mi hanno portata a condurre il mio intervento in classe.

In breve, rivolgo lo sguardo alle azioni e alle scelte che ho condotto all'inizio del tirocinio del V anno e all'inizio dei miei contatti con l'Istituto, con la mia mentore Fiorenza e con gli alunni e le alunne della classe VA. Questo perché sono fermamente convinta che la comprensione delle mie scelte progettuali, didattiche e metodologiche, e le mie azioni come insegnante competente in formazione possano essere lette solo alla luce del tempo, passato, presente e futuro in quanto come scrive Rovelli (2017) "capire noi stessi significa riflettere sul tempo. Ma capire il tempo significa riflettere su noi stessi" (p. 153).

1.1 I primi passi nel tirocinio del V anno: il focus sistemico

Ricordo che la prima attività che chiesero di compiere a me e ai miei compagni del gruppo di tirocinio indiretto di Venezia fu proprio riflettere sulla parola *sistemicità*, intesa come il raccordo sistemico tra la dimensione didattica, istituzionale e professionale che definisce un docente maturo e competente. Tramite la discussione

con i colleghi sono giunta ad attribuire alcune parole chiave al termine sistemico quali *prospettiva, sinergia, relazione e dialogo*. Ritornando oggi a queste stesse parole le rileggo alla luce dell'intervento che ho già condotto, monitorato e valutato da gennaio a marzo di quest'anno. In modo particolare e come descriverò in dettaglio nei prossimi paragrafi, la sistemicità del mio intervento didattico emerge proprio dalla relazione e dal dialogo che si è sviluppato tra tutti i diversi soggetti coinvolti nel progetto proposto dal Comune di Spinea, per cui si è creata una vera e propria rete di condivisione e di scambio tra insegnanti, ex docenti ed esperti esterni. Inoltre, il mio progetto che pone al centro la scoperta e la valorizzazione della villa veneta, apre lo sguardo degli alunni al territorio inteso come complesso sistema evolutosi e modificatosi nei secoli, per poi ritornare alla loro realtà più vicina che è quella del loro vivere la città e i suoi artefatti artistici e culturali nel presente. Infine, il progetto *Racconti in villa* si proietta nel futuro, si fa prospettiva futura per gli alunni stessi e per me come insegnante in formazione. Per gli alunni perché educa a quelle competenze di cittadinanza attiva, come la partecipazione alla comunità, la conoscenza e il rispetto dei beni del territorio, le quali diventeranno sempre più importanti nel passaggio degli alunni dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, da bambini a giovani ragazzi. Per me come insegnante in formazione perché mi proietta nella dimensione di complessità della professione docente, la quale non si esaurisce solo nell'azione di insegnamento-apprendimento in aula, ma e soprattutto nelle diverse funzioni che l'insegnante è chiamato a compiere nel sistema scuola: collaborare con diversi insegnanti, condividere buone pratiche, documentare, organizzare, operare delle scelte in base ai vincoli e alle possibilità presenti nel contesto e così via.

1.2 I primi contatti con l'Istituto Margherita Hack e la mia mentore

I primi passi di questo percorso di tirocinio sono stati compiuti dal mese di settembre 2021, periodo in cui ho preso i primi contatti con l'Istituto Comprensivo Margherita Hack. Ho così scritto alla vicaria dell'Istituto la quale mi ha messo tempestivamente in comunicazione con quella che sarebbe diventata la mia mentore, Fiorenza. Con la tutor Fiorenza si è instaurato sin da subito un rapporto professionale

come due vere colleghe, in cui gli scambi avvenivano sempre in modo trasparente e diretto. Abbiamo infatti concordato che fondamentale fosse la comunicazione e la condivisione di idee e pareri, in modo da poter imparare entrambe da questa esperienza che è a tutti gli effetti un'opportunità di formazione professionale sia per me che per lei. Strumento di comunicazione privilegiato è stato il telefono, attraverso il quale ci siamo chiamate o scritte tramite WhatsApp, al fine di poter comunicare in modo veloce ed efficace.

Dal punto di vista più personale, prima di entrare veramente a scuola e in classe ho deciso di non iniziare subito a pensare a un possibile progetto sistemico. Era importante per me partire da una situazione più neutra possibile, senza farmi influenzare ad esempio dal fatto che anche io avessi frequentato quella stessa scuola primaria da bambina. Ho dunque fatto *tabula rasa* delle mie convinzioni e aspettative per assumere un punto di vista più neutro e oggettivo possibile, in modo da poter prima analizzare la situazione e il contesto dall'alto, per poi calarmi nel vivo della vita della scuola e della classe. Al fine creare quel raccordo sistemico che ho descritto nel precedente paragrafo, agire come osservatrice esterna è stato fondamentale per il mio percorso. Ho così iniziato a scegliere e organizzare i miei strumenti di osservazione, tra cui le check-list di osservazione degli ambienti strutturali interni ed esterni, le check-list di osservazione della lezione (Cisotto, 2012-2013), del comportamento degli alunni, del grado di inclusività e i diari di bordo.

Verso metà ottobre 2021 è così iniziato ufficialmente il mio percorso di tirocinio diretto nella scuola primaria Anna Frank. Come detto in precedenza, questa è una scuola che conosco molto bene perché è stata la mia scuola primaria da bambina e ho dei ricordi molto limpidi dei suoi spazi e ambienti, soprattutto del grande giardino posteriore in cui amavo correre e giocare con i compagni. Sono stata sempre molto legata a questa scuola perché l'ho sempre trovata molto bella, accogliente e luminosa immersa nel verde dei suoi due grandi giardini. Allo stesso modo, da fiera cittadina di Spinea quale sono, ritengo di conoscere molto bene la mia città, i suoi edifici, le associazioni e le realtà sportive e territoriali che ne fanno parte. Questo giocherà molto

a mio favore nell'intervento condotto in classe cui obiettivo è proprio quello di fare della scuola una comunità attiva nel territorio e per il territorio.

1.3 Il contesto scolastico ed extra-scolastico di riferimento

Ogni genere di progettazione, che sia in ambito educativo-didattico come in questo caso o in ambito di moda e design, esige primariamente che il progettista conosca ciò che è già stato ideato nel passato e quali sono stati i suoi esiti. Allo stesso modo l'insegnante esperto, prima di sedersi al tavolo a progettare il suo intervento didattico, è chiamato a conoscere il passato della scuola e dell'Istituto, le esperienze che sono già state svolte e valutate e le risorse che il contesto ha da offrire. Non a caso il nostro percorso di tirocinio del primo anno inizia proprio con l'imparare a osservare ed analizzare il contesto scolastico ed extra-scolastico in cui l'Istituto è inserito. È un'azione che abbiamo imparato a fare sin dall'inizio proprio perché su questo si fonda la buona riuscita della progettazione.

Le mie osservazioni del contesto sono iniziate ancora prima di entrare fisicamente a scuola tramite l'esplorazione del sito web dell'Istituto. In questa piattaforma ho potuto scaricare, leggere e analizzare i documenti sui cui si fondano le priorità educative e formative della scuola, ossia il Rapporto di Autovalutazione (RAV 2019/2022) e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF 2019/2022). Una prima lettura iniziale mi è servita per progettare le mie osservazioni dirette del gruppo classe, dei processi di insegnamento-apprendimento e delle attività curricolari ed extra-curricolari a cui partecipano gli alunni, come il Consiglio Comunale dei Ragazzi. Una seconda lettura è avvenuta dopo le prime osservazioni in aula, la quale mi ha permesso di individuare quelle priorità e quegli obiettivi di miglioramento che l'Istituto si pone e di cui ho tenuto conto per la progettazione del mio intervento didattico. In modo particolare, l'Istituto si pone l'obiettivo di valorizzare e potenziare le competenze linguistiche degli alunni, di sviluppare competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, sviluppare comportamenti responsabili e rispettosi dei beni paesaggistici, del patrimonio, delle attività culturali al fine di valorizzare la scuola intesa come una comunità attiva e aperta al territorio. Dal punto di vista degli obiettivi di processo, dal Rapporto di

Autovalutazione è emerso come sia necessario per l'Istituto differenziare maggiormente le metodologie, introducendo la didattica laboratoriale e ponendo attenzione anche alla strutturazione di ambienti didattici inclusivi per uno stare bene a scuola. La differenziazione delle metodologie andrebbe allo stesso tempo incontro alla valorizzazione di una didattica inclusiva, attenta alle esigenze di tutti e di ciascun alunno. Infine, l'Istituto propone diverse iniziative extra-curricolari come il Consiglio Comunale dei Ragazzi, al cui primo incontro ho potuto assistere direttamente con i due rappresentanti della classe quinta. Il CCR si fonda sui principi di cittadinanza, responsabilità e appartenenza e nessuno meglio dei ragazzi stessi riuscirebbe a esprimere il significato profondo di queste parole: *"Significa che siamo cittadini responsabili della nostra città"*, disse un alunno alzandosi in piedi durante l'incontro; e un altro ha proseguito dicendo: *"Ci danno dei privilegi, dei diritti e dei doveri. Il CCR serve a migliorare la nostra città dando dei consigli agli adulti. Li aiutiamo con i nostri pensieri e con le idee dal punto di vista dei ragazzi e dei bambini"*.

Dopo aver interiorizzato tutte queste istanze è iniziata l'osservazione diretta della scuola, del gruppo classe e dei processi di insegnamento-apprendimento attuati.

1.4 La classe VA: risorse e bisogni degli alunni e del gruppo

Gli alunni della classe VA e la mia mentore Fiorenza mi hanno accompagnato in questo percorso da ottobre 2021 a marzo 2022. Questa quinta è una delle ultime classi a modulo dell'intero plesso, per cui svolgono 29 ore settimanali con un solo rientro al mercoledì pomeriggio. In classe operano tre docenti, tra cui l'insegnante di classe nonché mia mentore e due docenti di sostegno.

La prima volta che sono entrata in classe ricordo che c'erano molti alunni assenti a causa di malattie stagionali ma all'epoca avevo già percepito come si trattasse di un gruppo classe molto unito. Le successive osservazioni hanno effettivamente confermato che i venti alunni di questa quinta hanno instaurato tra loro buoni rapporti di amicizia e di aiuto reciproco, in cui non ho individuato particolari rapporti di disequilibrio. Al contrario, dal punto di vista socio-emotivo, gli alunni attivano relazioni di aiuto reciproco tra di loro anche in modo autonomo, chiedendo all'insegnante di potersi sedere accanto

a un compagno per aiutarlo. L'insegnante Fiorenza è docente di questa classe dal primo anno di primaria, per cui si è creato anche con lei un solido rapporto di fiducia. Il clima positivo che si percepisce nel gruppo è certamente anche una conseguenza di alcune pratiche attivate della mentore durante la ricreazione per esempio, in cui gli alunni e la docente sono soliti condividere pareri, pensieri e racconti di viaggi o gite fatte nel passato.

Dal punto di vista dei processi di insegnamento-apprendimento analizzati durante le mie osservazioni, ho compreso come agli alunni e alle alunne di questa classe quinta piaccia molto interrogarsi su fenomeni di diversa natura. Cerco di spiegarmi meglio tramite un esempio che mi è rimasto particolarmente impresso. Il primo giorno che sono entrata fisicamente nella classe ricorreva l'anniversario della scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo. Di conseguenza, una volta iniziata la lezione la docente Fiorenza ha fatto emergere l'argomento con una serie di domande stimolo, le quali spaziavano dalla figura dell'esploratore Colombo al contesto socio-economico-politico che lo ha portato a intraprendere questo viaggio. Quella mattina Fiorenza (inaspettatamente) mi ha chiesto se volessi intervenire e io ho iniziato a mia volta a sollecitare la discussione e il ragionamento degli alunni. Mi ricordo in modo molto limpido di quella giornata perché ho molto apprezzato il fatto che sia nata una discussione così interessante e allo stesso tempo aperta a molte discipline e a diversi ambiti di osservazione della realtà e della società semplicemente partendo da una data che poteva essere assolutamente inutile o banale. Situazioni analoghe sono capitate altre volte nel corso dei miei mesi di tirocinio in classe e mi hanno fatto imparare che anche da quella che appare superficialmente una banalità si possono sviluppare occasioni per imparare assieme, per sviluppare la discussione e il pensiero divergente a partire dalle curiosità degli alunni. Relativamente al mio progetto didattico e come descriverò nel seguente paragrafo, ho cercato anche io di sfruttare questa naturale predisposizione degli alunni a interrogarsi, cercando di individuare quelle domande essenziali (Wiggins & McTighe, 2004) le quali sollecitano il ragionamento interdisciplinare e aprono a cascata ad altre domande, dalle più semplici alle più complesse.

Sempre in riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento e all'area dell'educabilità inclusiva, ho utilizzato la griglia per l'osservazione della lezione (Cisotto, 2012/2013) al fine di individuare quelle dimensioni didattiche più deboli da poter incentivare tramite il mio intervento, dimensioni che sono altresì collegate agli obiettivi di miglioramento desunti dal RAV e dal PTOF. In breve, ho colto le seguenti considerazioni connesse alle risorse, alle opportunità e ai vincoli presenti nel contesto. In primo luogo, il setting dell'ambiente di apprendimento dell'aula risulta limitato dalle norme anti-covid, per cui gli alunni sono disposti a file di banchi singoli. Nelle prime fasi di sintonizzazione e di lancio dell'argomento, è opportuno incentivare l'utilizzo di organizzatori anticipati e di domande stimolanti per creare interesse e motivazione rispetto all'argomento. Appare inoltre necessario differenziare maggiormente le metodologie, le strategie e i mediatori didattici, sollecitando più attività a gruppi o coppie e progettando materiali personalizzati dove con il termine *personalizzazione* si intende "quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva" (Baldacci, 2008, p.133).

Tali considerazioni sono state la base per l'analisi SWOT che ho compiuto in fase di progettazione del Project Work (allegato n°1). Non intendo prolungarmi nella spiegazione della tabella nello specifico, tuttavia vi è un aspetto a cui tengo particolarmente e che sarà importante per comprendere le riflessioni sulla progettazione e conduzione del mio intervento in classe. Nella prima fase di analisi del contesto non avevo tenuto conto della possibilità di realizzare attività a piccoli gruppi, dato che le norme di sicurezza e le dimensioni della classe non lo permettevano. Spiegherò in modo più dettagliato nei prossimi paragrafi come sono riuscita a trasformare questo ostacolo in opportunità.

1.5 La progettazione dell'intervento didattico *Racconti in villa*

Mi è rimasta impressa in modo indelebile la prima volta che una docente ha spiegato in aula il significato della parola *progettare*. Ero ancora agli inizi del mio percorso per diventare insegnante e questa dimensione della progettazione mi appariva ancora oscura e annebbiata. *Progettare* deriva dal verbo latino *-projecter* che

letteralmente significa *gettare avanti*. Se al lettore ricorda vagamente il significato del termine riflettere effettivamente non ci si discosta di molto. Si tratta sempre di un guardare avanti, di compiere delle scelte oggi, nel presente, ma che acquisiranno senso e significato nel futuro quando saranno messe effettivamente in pratica. Così si comporta proprio la progettazione didattica a ritroso per competenze (Wiggins & McTighe, 2004): prima si identificano quelle competenze e quegli obiettivi che ci si aspetta che gli alunni acquisiscano nel futuro, una volta terminato l'intervento didattico, e poi si decostruiscono tali competenze per renderle concretamente operabili nel percorso dell'azione didattica, lezione dopo lezione.

La progettazione che ho compiuto per arrivare all'intervento didattico *Racconti in villa* si compone di due fasi: una prima progettazione iniziale avvenuta da ottobre a dicembre 2021 che è culminata nella stesura del Project Work; una seconda fase di riprogettazione di alcune componenti dell'intervento (compito autentico e griglia di valutazione) avvenuta a gennaio 2022 a seguito della mia partecipazione ad alcuni laboratori sul progetto organizzati dal Comune di Spinea.

1.5.1 La progettazione iniziale

L'idea progettuale del mio intervento del V anno ha iniziato ad assumere forma sin dalle prime osservazioni attuate in classe. In quel periodo io e la mentore Fiorenza abbiamo iniziato a discutere in merito alle necessità dell'Istituto, le esigenze del gruppo classe e i miei interessi personali, in modo da poterli convogliare in un intervento sistemico. In quello stesso periodo, il Comune di Spinea ha proposto agli Istituti Comprensivi della città la partecipazione ad un progetto cui obiettivo è valorizzare le ville venete del territorio. Abbiamo così *colto la palla al balzo* e, dopo che tale progetto è stato approvato in commissione docenti, la docente Fiorenza ha affidato a me la progettazione, l'organizzazione e la conduzione di tale percorso. Nonostante il Comune non ci avesse ancora fornito informazioni e linee guida più precise in merito ad obiettivi e finalità del percorso, ho comunque iniziato a stendere la mia progettazione. Informazioni più precise arriveranno solo alcuni mesi dopo tramite la partecipazione ai laboratori di cui discuterò a breve.

Il mio intervento didattico si inserisce nell'ambito interdisciplinare dell'educazione alla cittadinanza di cui le Indicazioni Nazionali 2012 richiamano con decisione l'aspetto trasversale di questo insegnamento il quale "coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente e pertanto impegna tutti i docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività" (Nuovi Scenari, 2018). Il mio progetto persegue l'educazione alla cittadinanza tramite gli strumenti culturali propri di tre discipline: storia, geografia e italiano. Le discipline storico-geografiche assumono particolare rilevanza nel contesto nel mio progetto perché sollecitano gli alunni ad osservare la loro realtà locale con occhi nuovi, con gli occhi della complessità e della multifattorialità che compongono la società odierna. Ci si sta rendendo conto che: "I nostri contesti attuali di vita presentano tassi talmente elevati di complessità da essere difficilmente intellegibili con gli attuali strumenti di analisi che continuano, di fatto, ad ipotizzare relazioni causali lineari e a fornire letture prevalentemente monodisciplinari" (Nota & Soresi, 2015, p.18). Se si vuole formare una nuova educazione alla cittadinanza risulta necessario creare uno stile di lavoro che permetta di vedere secondo diverse angolazioni tutti i campi del sapere. In modo particolare, diversi autori hanno esplorato le opportunità di apprendimento che le discipline storico-geografiche offrono nei contesti scolastici in relazione alla partecipazione attiva, come Giorda e Zanolin (2019) affermano: "la geografia, quando ci spiega le relazioni tra fatti umani e fatti della natura, è una disciplina fondamentale per l'educazione alla cittadinanza attiva, perché rende comprensibili le connessioni fra l'ambiente terrestre e i sistemi territoriali, cioè l'economia, la politica, la società e la cultura" (p.9). Allo stesso modo si legge in un articolo pubblicato per la rivista *Didattica della storia* dell'Università di Bologna che: "Leggere il presente come esito di linee evolutive dipanatesi nella storia, significa porvi al centro l'ambiente, le informazioni, le immagini, le relazioni che ogni scolaro sperimenta e vive quotidianamente. Il passato perde così la sua estraneità in quanto vi si possono rintracciare premesse ed origini dell'attualità, stimolando alla conoscenza di una storia di cui ciascuno è protagonista quale partecipa alla vicenda collettiva che ne è conseguita" (Dondarini, 2021, p.39). Si comprende facilmente come sia quasi impossibile operare e fare storia senza gli

strumenti propri del geografo in quanto: “Non vi è certamente disciplina più educativa della geografia, proprio perché è strettamente legata alle cose della vita. [...] Non è in fondo che lo spirito geografico, nei suoi aspetti economici, sociali e universali che penetra il vecchio quadro storico e gli dà una nuova vita. La storia deperirebbe, priva di questo spirito geografico” (René, 1961, p.6; 120).

Dal punto di vista metodologico-didattico, come affermato in precedenza nel paragrafo 1.4, le attività da me progettate prevedono una differenziazione delle metodologie e strategie attuate, in modo da rendere le lezioni più coinvolgenti ed accessibili anche in riferimento ai tre principi fondanti dell’Universal Design for Learning: fornire molteplici forme di rappresentazione dei contenuti, molteplici forme di azione ed espressione e molteplici forme di coinvolgimento. A questo proposito Moro (2004) esplicita come “l’impegno a formare competenze in ambito geografico richiede un profondo rinnovamento della didattica, tradizionalmente basata sull’elenco e la descrizione dei luoghi geografici, a favore di metodologie costruttive” (p.2). Ugualmente, anche Rocca (2007) promuove una proposta operativa di una didattica della geografia che dia voce alla pluralità dei linguaggi e degli strumenti e, di fondamentale importanza, una didattica che parta dalla dimensione personale e soggettiva degli alunni. Infatti, la dimensione socio-emotiva, accanto alla dimensione cognitiva e comportamentale, è dichiarata dal documento elaborato dall’ONU *Educazione alla cittadinanza globale* come pilastro dell’apprendimento. Nel mio intervento importanza centrale assume infatti l’uso del diario di bordo, strumento che si connota come spazio di libertà senza regole che vuole dare corpo alle esperienze e alle riflessioni personali degli alunni per farle durare nel tempo e per condividerle. Si definisce come strumento di documentazione autobiografico il quale promuove la ricognizione e la sistematizzazione dell’esperienza consentendone sia il consolidamento che un possibile rinnovamento.

Alla luce di tali riferimenti ho steso la tabella di progettazione del mio intervento (allegato n°2), cui competenze europee, traguardi di sviluppo di competenza e obiettivi di apprendimento sono rimasti sostanzialmente invariati tra il prima e il dopo la partecipazione ai laboratori. In questa sede intendo focalizzare l’attenzione soprattutto

all'ambito tematico, alla situazione problema e al compito autentico proprio perché essi subiranno delle modifiche dopo la partecipazione ai laboratori. Inizialmente avevo infatti pensato di sollecitare gli alunni a porsi nei panni di guide turistiche cui compito autentico finale prevedeva la realizzazione di una brochure per valorizzare le ville venete del territorio.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi

Gli alunni di questa classe quinta sono un gruppo unito e affiatato in cui si identifica una particolare volontà e predisposizione a interrogarsi sui fenomeni quotidiani, sociali e culturali. Negli alunni si identificano buone abilità di scrittura di testi descrittivi e fantastici ma risulta necessario migliorare le abilità espositive. Accanto a ciò, l'osservazione ha fatto emergere il bisogno di progettare un intervento inclusivo e accessibile a tutti e a ciascuno e la volontà degli alunni di integrare nell'azione didattica anche le tecnologie, differenziando quanto più possibile i format di lezione.

Parallelamente e come quanto esplicitato anche nel RAV, si individua la necessità per gli alunni di ampliare la conoscenza del proprio territorio, dei beni paesaggistici e delle attività culturali al fine di sviluppare autonomia come cittadini attivi nella comunità.

Ambito tematico

L'esperienza di apprendimento sollecita gli alunni a porsi nei panni di guide turistiche a cui è chiesto il compito di valorizzare le ville venete presenti nel territorio di Spinea. L'intero percorso didattico si snoda nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, tra le discipline di geografia e storia ed è proprio tramite gli strumenti del geografo (carta geografica, analisi multifattoriale dei sistemi territoriali regionali e locali...) e quello dello storico (analisi delle fonti) che gli alunni diventeranno esperti delle ville del Veneziano. L'esperienza, la quale prevede sia lavoro in aula che un'uscita didattica in visita a una villa, educa ai valori della territorialità regionale e locale, ponendo così il territorio come ponte tra geografia e cittadinanza attiva.

Situazione problema

“La città di Spinea vantava in passato un grande prestigio per cui era visitata ogni anno da molti turisti, ma negli ultimi tempi sta passando un periodo difficile. I turisti scarseggiano e i pochi che arrivano poi partono insoddisfatti. La sindaca e i suoi assessori, dopo una serie di tentativi mal riusciti, mi hanno contattata e mi hanno chiesto di chiedere aiuto agli studenti per rilanciare il turismo a Spinea, in modo particolare il turismo legato alle ville, ai beni paesaggistici e alle tradizioni culinarie. Avete voglia di intraprendere con me questa missione?”

Mettetevi nei panni di una guida turistica: come valorizzereste le ville del territorio della città di Spinea? Quali caratteristiche storico, geografico e artistico/architettoniche possiedono le ville venete? Come viveva e cosa mangiava un contadino in una villa spinetense nel 1700?”

1.5.2 La riprogettazione finale: da guide turistiche a esploratori del tempo

Nell'arco di tempo che va da dicembre 2021 a gennaio 2022, il Comune di Spinea, in collaborazione con gli Istituti Comprensivi della città, ha organizzato una serie di laboratori di approfondimento sul tema delle ville venete nel nostro territorio aperti a tutti i docenti. Queste conferenze sono state tenute da alcune insegnanti attualmente in servizio nella scuola primaria e secondaria di primo grado di Spinea e anche da alcune ex docenti in pensione, le quali si sono offerte di condividere la loro esperienza. I laboratori hanno approfondito il sistema villa con i suoi spazi e funzioni, il paesaggio con ville lungo la strada principale di Spinea e la vita in villa Simion tra ieri e oggi (sede della biblioteca comunale).

Dopo aver frequentato questi laboratori e dopo aver condiviso idee e opinioni con le diverse relatrici, ho avuto molto più chiara l'idea del progetto: il Comune ha proposto agli Istituti di Spinea (a tutti i plessi della scuola primaria e secondaria di primo grado) la partecipazione al progetto *Racconti in villa*, alla fine del quale si chiede agli alunni di scrivere un racconto storico di finzione ambientato in villa attorno al XVII-XVIII secolo, periodo di massimo splendore del sistema villa nel veneziano. Queste conferenze si sono quindi rivelate utilissime non solo per aver chiarito la mia idea progettuale, ma anche e soprattutto perché ci sono stati forniti molti materiali e documenti di diversa natura da utilizzare in classe come fonti storiche, le quali sono utili a sviluppare quelle abilità e competenze specifiche dello storico. Inoltre, ho instaurato un rapporto di collaborazione con una ex docente in particolare, Gabriella Bosmin, la quale si occupa da anni di progetti storico-geografici nel territorio ed è anche autrice di diversi racconti per bambini e ragazzi.

Alla luce di tali riflessioni, in fase di riprogettazione ho deciso di modificare il compito autentico iniziale sostituendolo con la scrittura di un racconto storico di finzione e sollecitando gli alunni a porsi nei panni di viaggiatori del tempo. Di conseguenza, ho anche modificato la rubrica valutativa adattandola al nuovo compito (allegato n°3 e paragrafo 2.2).

Ambito tematico

L'esperienza di apprendimento sollecita gli alunni a porsi nei panni di viaggiatori del tempo a cui è chiesto il compito di valorizzare le ville venete presenti nel territorio di Spinea tramite la scrittura di racconti storici di finzione. L'intero percorso didattico si snoda nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, tra le discipline di geografia e storia ed è proprio tramite gli strumenti del geografo (carta geografica, analisi multifattoriale dei sistemi territoriali regionali e locali...) e quello dello storico (analisi delle fonti) che gli alunni diventeranno esperti delle ville del Veneziano. L'esperienza, la quale prevede sia lavoro in aula che un'uscita didattica in visita a una villa, educa ai valori della territorialità regionale e locale, ponendo così il territorio come ponte tra geografia e cittadinanza attiva.

Situazione problema

“La città di Spinea vantava in passato un grande prestigio per cui era visitata ogni anno da molti turisti, ma negli ultimi tempi sta passando un periodo difficile. I turisti scarseggiano e i pochi che arrivano poi partono insoddisfatti. La sindaca e i suoi assessori, dopo una serie di tentativi mal riusciti, mi hanno contattata e mi hanno chiesto di chiedere aiuto agli studenti per rilanciare il turismo a Spinea, in modo particolare il turismo legato alle ville, ai beni paesaggistici e alle tradizioni culinarie. Il Comune ha intenzione di pubblicare un fascicolo con i racconti storici di finzione realizzati dagli alunni che partecipano al progetto. Avete voglia di intraprendere con me questa missione?”

Mettetevi nei panni di viaggiatori del tempo partiti all'esplorazione delle ville del 1700. Immaginate di trovarvi A Spinea e di visitare le ville e il paesaggio di allora. Dove ambientate la vostra storia? Dove vivono, come si vestono e quali caratteristiche hanno i personaggi del vostro racconto? Quali sono gli usi e i costumi che caratterizzano i vostri personaggi nella vita in villa?”

La progettazione finale del mio intervento ha assunto così la forma vera e propria di *un'unità modulare di apprendimento* nell'ambito storico-geografico, cui descrizione ritroviamo nelle parole di Panciera e Zannini (2013): “Il cardine della nuova strategia, che desta oggi molta attenzione soprattutto tra gli insegnanti più aperti all'innovazione e più attenti alle problematiche dell'insegnamento della storia, è la didattica cosiddetta “modulare”. Secondo lo studioso che ne ha meglio precisato le caratteristiche e le possibili applicazioni, Gaetano Domenici, il modulo consiste in una sezione, disciplinare e interdisciplinare, del programma annuale di studio, che presenta una particolare omogeneità tematica e che mira a far acquisire una determinata rete integrata di abilità e conoscenze. Caratteristiche di base del modulo sono, dunque, da un lato la sua autonomia, ossia la sua interna compiutezza, dall'altro la sua duttilità, cioè la possibilità per l'insegnante di “montarlo” secondo una logica personale, all'interno di una struttura

più ampia e complessa” (p.120-121). In altre parole, il modulo storico-geografico permette all’insegnante di affrontare un tema che si discosta anche molto dalla programmazione ma che, in qualità della sua autonomia e compiutezza, è perfettamente in linea con gli apprendimenti degli alunni. Il fatto di trattare le ville venete ad esempio, si discosta dal percorso di storia degli alunni di quinta i quali stanno affrontando le poleis greche del III-II secolo a.C., ma è perfettamente in linea con le loro conoscenze in quanto tratta un argomento a loro vicino e di cui hanno esperienza diretta nella loro realtà quotidiana locale.

Il mio intervento didattico, in quanto modulare, si articola in tre fasi principali le quali si riconnettono alla grande metafora su cui si struttura tale relazione finale: il viaggio temporale tra passato, presente e futuro. Nella prima fase si parte dalle conoscenze degli alunni sulla villa rispetto alla loro realtà locale nel presente: “È essenziale partire dalla storia locale, dall’ambiente in cui i ragazzi vivono. In questo modo, attraverso l’analisi e il confronto delle fonti, i ragazzi comprenderanno le ragioni del loro stile di vita e potranno costruire la propria identità culturale e sentirsi parte del contesto sociale e culturale in cui vivono. In quest’ottica, si può dire che l’educazione civica sia parte dell’insegnamento della storia” (Catino, 2021, abstract). È dalle istanze del presente che inizia il viaggio degli alunni nel passato, il quale viene indagato e interrogato attraverso l’analisi di fonti storiche di diversa natura proprio come fanno gli storici di professione. Nell’ultima e terza fase, dopo aver recuperato le conoscenze dal passato, gli alunni sono catapultati nuovamente nel presente, il quale viene riletto alla luce delle informazioni storiche ricavate. Tale operazione sviluppa negli alunni una più solida consapevolezza rispetto allo spessore storico del reale. Infine, disciplina che permea tutto questo viaggio nel tempo è l’italiano tramite la scrittura riflessiva e autobiografica sul diario di bordo, la lettura e la comprensione di documenti scritti e la progettazione e stesura di un racconto: “La storia serve a comprendere il presente, a capire chi siamo e a progettare il futuro. Per raggiungere questi obiettivi è importante suscitare nei ragazzi emozioni attraverso il racconto storico. La sfida con cui confrontarsi è far sì che i giovani riescano a immedesimarsi nelle tante piccole storie che compongono la “grande” storia” (Catino, 2021, abstract).

Ultima considerazione che ritengo utile esporre per la comprensione del mio intervento riguarda proprio il tema centrale del progetto: la villa veneta. Quello della villa è un argomento molto trattato nelle scuole del nostro territorio perché il paesaggio con i suoi artefatti artistici e architettonici che noi oggi conosciamo deriva proprio da quelle trasformazioni sociali, economiche e culturali avvenute tra il XV e XVIII nel veneziano. Molti libri sono stati scritti e pubblicati sull'argomento da parte del Comune di Spinea stesso, il quale si è anche adoperato per raccogliere in un fascicolo alcune esperienze didattiche sulla villa, in particolare su villa Simion. Nel piccolo manuale intitolato *Villa Simion: indicazioni didattiche* (2000) si legge che "scegliere la villa come oggetto di studio significa da un lato recuperare l'identità stessa del paese, che rischia oggi di dissolversi per molte ragioni, una delle quali è la perdita della propria memoria storica, dall'altro costituisce un invito rivolto ai ragazzi a conoscere il patrimonio culturale ed ambientale del loro paese, non esclusivamente per conservarlo, ma in quanto espressione viva, ancora oggi, della comunità di cui fanno parte" (Burzotta & Conton, 2000, p.5).

2. Il regno che non c'è

*Devo liberarmi dal tempo
e vivere il presente
giacché non esiste altro tempo
che questo meraviglioso istante.*
Alda Merini, Il mio passato

Noi esseri umani percepiamo lo scorrere del tempo nella successione di eventi, ossia nel cambiamento che riconosciamo tra i fatti che ci accadono nella vita. Questa fugace intuizione non appartiene a un pensatore contemporaneo ma risale alle riflessioni metafisiche di Aristotele (IV secolo a.C.) il quale per primo si chiese cosa fosse il tempo e arrivò alla conclusione che il tempo coincidesse proprio con la misura del cambiamento. Di conseguenza il mondo e la nostra realtà percepita ci appaiono non come cose statiche, ma come successione di eventi, come una rete intricata di

cambiamenti in cui riconosciamo sempre differenze tra ciò che accade prima e ciò che accade poi. Noi campiamo il mondo nel suo divenire, non nel suo essere e, essendo anche noi umani parte di questo mondo, anche noi siamo definiti non per il nostro esistere ma per il nostro continuo e perpetuo divenire nel tempo.

Ora cosa c'entra tutto questo discorso col mio percorso di tirocinio del V anno? Alla fine di questo percorso universitario e di questi quattro anni di tirocinio credo di aver imparato una cosa essenziale dell'essere insegnante, ossia che i bambini, i nostri alunni, non sono entità statiche ma individui in divenire, in continuo cambiamento e in continua interazione con una fitta rete di ambienti, contesti e relazioni. Ogni qualvolta osserviamo un bambino è essenziale interrogarsi sulla sua storia passata, sulla storia dei genitori e sugli ambienti in cui ha avuto esperienza. Allo stesso modo, l'azione educativa e formativa che noi insegnanti attuiamo in classe si identifica proprio come un processo, un continuo divenire e modificarsi, per cui il bambino che ho conosciuto ieri potrebbe non essere il bambino che osservo oggi e con cui giocherò domani. Per questo e altri motivi i pregiudizi e le convinzioni precostituite in pedagogia non reggono, perché non hanno alcun senso di esistere in relazione ai processi con cui un individuo diventa uomo. La conoscenza pedagogica che un insegnante competente deve possedere viene riconosciuta come scienza "in grado di guardare alle categorie dell'incertezza e dell'imprevisto" (De Rossi, 2015, p.120). Ci si muove dunque nella prospettiva dello sviluppo del possibile (Catalfamo, 1986) in cui le nuove soluzioni formulate verso i bisogni individuali e sociali non sono mai certe, esattamente come lo sviluppo del bambino non è mai determinato.

Alla luce di tali riflessioni, presento in questo capitolo la conduzione e la valutazione del mio intervento didattico in classe, con la convinzione che essi non possano essere compresi se non nella dimensione del tempo, in chiave storica o in chiave di crescita degli alunni, in quanto cambiamento che è alla base dei processi di insegnamento e apprendimento significativi.

2.1 Conduzione del mio intervento didattico nella classe VA

Il mio intervento didattico condotto nella classe VA segue la metafora di un viaggio nel tempo. All'inizio del percorso anche gli alunni stessi sono stati sollecitati a porsi nei

panni di viaggiatori del tempo, a cui è stato affidato il compito di esplorare tramite le tracce che il passato lascia nel presente, le fonti storiche, il sistema villa nel nostro territorio tra il XV-XVIII secolo.

Il mio progetto didattico *Racconti in villa* si compone di sette interventi di quattro-cinque ore ciascuno, i quali sono stati attuati dalla fine del mese di gennaio a metà marzo 2022.

2.1.1 Di villa in villa nel presente

Questo viaggio nel tempo comincia giovedì 27 gennaio, giorno in cui mi sono recata a scuola per iniziare il mio intervento didattico. Una volta entrata in classe ho scoperto che c'erano due alunni a casa in didattica a distanza. Tuttavia questo primo imprevisto non si è rivelato un problema perché il materiale digitale che avevo precedentemente preparato ben si adattava anche a questa modalità a distanza. Tutte le presentazioni e le grafiche che ho predisposto per l'intervento sono state create attraverso Canva, uno strumento di progettazione gratuito online il quale consente di costruire contenuti graziosi e accessibili soprattutto sfruttando il supporto di immagini. Inoltre, ho optato per collegare direttamente il mio computer alla LIM della classe in quanto sul portatile dell'aula alcune applicazioni come Google Earth non si potevano usare.

In questa prima fase di sintonizzazione del mio intervento ho scelto di utilizzare un organizzatore anticipato per attivare l'attenzione degli alunni e la motivazione rispetto al compito. Ho così preparato una lettera inventata indirizzata agli studenti della classe quinta scritta dagli assessori della Giunta comunale di Spinea. La lettera (fig.1) è inventata ma lo scopo che comunica è reale: gli alunni di molte classi della città sono chiamati a scrivere alcuni racconti per rilanciare l'interesse turistico legato alle ville venete del territorio. La mia intenzione era quella che gli alunni si sentissero invitati ad aiutare per realizzare qualcosa di concreto: il racconto alla fine sarà infatti pubblicato veramente in un fascicolo.



Figura 1: Lettera dal comune nel diario di bordo di un'alunna

Dopo aver letto assieme la lettera ad alta voce ho presentato agli alunni il vero protagonista del nostro percorso: il diario di bordo. Ho spiegato loro che il diario di bordo è diverso da un quaderno qualsiasi. Certo, nel diario si svolgono sempre attività ed esercizi ma esso è speciale nel senso che diventa uno strumento personale del bambino o della bambina in quanto può essere personalizzato (si veda esempio fig.2).



Figura 2: Esempio di copertina di un diario di bordo

Il mio intento era quello che gli alunni fossero autonomi a gestire il loro diario scegliendo le modalità di riflessione che più preferivano in modo da sentire il lavoro come personale. Agli alunni è rimasta impressa l'unica regola valida per il diario, ossia non ci sono regole! Per spiegare in modo più concreto cosa intendessi dire, ho mostrato agli alunni un esempio di diario di bordo prodotto da me durante il corso universitario di Didattica della Geografia. Questa libertà di espressione e riflessione che ho lasciato agli studenti è stata per me un modo per conoscerli meglio, per iniziare a delineare in modo più specifico le inclinazioni e i talenti di ciascuno. È nella libertà che si mostra la potenzialità creativa!

Nella seconda fase di lancio dell'argomento ho sollecitato gli alunni a riflettere sulla parola *villa* tramite una serie di domande stimolo proiettate alla LIM. Gli alunni hanno formalizzato le loro preconoscenze iniziali nel loro diario di bordo in modo personale: alcuni tramite delle mappe, altri tramite un discorso. Questa iniziale mappatura delle conoscenze è servita per comprendere cosa gli alunni conoscessero già

dell'argomento e per far sviluppare le prime ipotesi sul sistema villa. Dopodiché, infatti, abbiamo cercato di verificare tali ipotesi tramite uno degli strumenti propri del geografo: la carta geografica ma virtuale! L'osservazione della realtà territoriale del presente è il primo passo di questo viaggio temporale: è dagli interrogativi che il presente suscita negli alunni che si può partire per ricercare le informazioni e le risposte nel passato. Abbiamo così iniziato a osservare le ville di Spinea tramite Google Earth per comprendere quali elementi naturali ed architettonici sono sempre presenti in tutte le ville: sono edifici molto grandi, spesso con due giardini e una chiesetta. Altra caratteristica emersa è che le ville si trovano tutte raggruppate attorno alla via principale della città: via Roma. Abbiamo poi formalizzato tali riflessioni in un'altra carta geografica nel diario (fig.3).

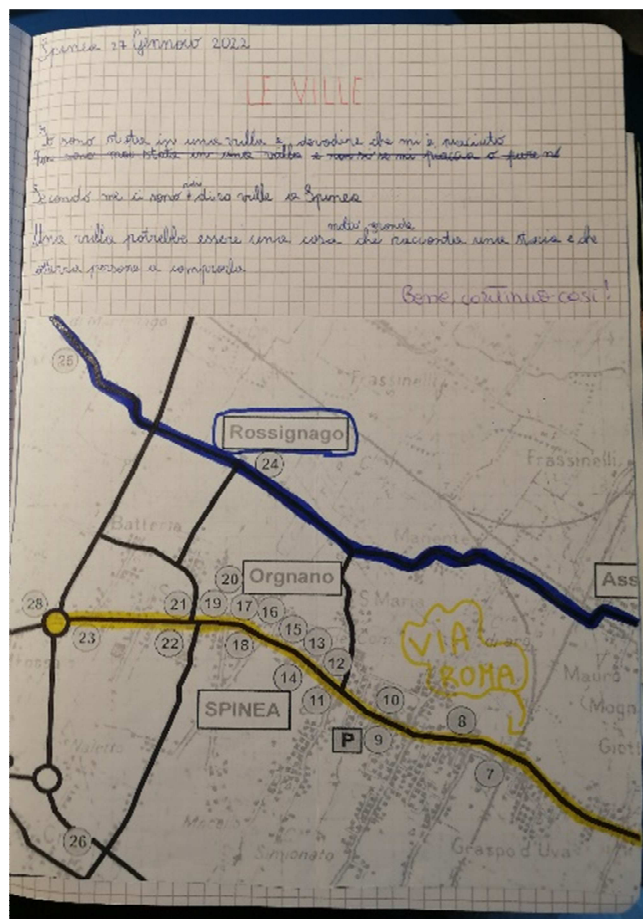


Figura 3: Carta con ville di Spinea

Infine, come ultima attività per prepararci al viaggio nel passato, ho proposto agli alunni alcuni esercizi di approfondimento sull'unità di misura dello storico: il secolo. Per gli alunni con difficoltà ho creato una scheda personalizzata in cui le consegne erano le stesse ma ho inserito delle facilitazioni come esercizi a collegamento.

2.1.2 A caccia di fonti: le ville nel passato

La seconda lezione dell'intervento è cominciata con un gioco quiz alla LIM (realizzato tramite l'applicazione Kahoot), attraverso il quale gli alunni hanno ripassato le informazioni emerse l'incontro precedente. Il gioco serve sì a ripassare alcune conoscenze ma anche e soprattutto a svegliare l'attenzione degli alunni e anche a farli muovere un po' dal banco.

Dopo aver osservato le ville nel presente è ora di fare un viaggio nel passato per analizzare fonti di diversa natura. Ho spiegato agli alunni che, come dei veri storici, andremo ad osservare diversi documenti e materiali del passato che interrogheremo con delle domande, proprio come una vera intervista. Il questionario con cui si interroga la fonte è fondamentale per raccogliere le informazioni più utili rispetto all'argomento che si sta indagando. Si viene così a creare un laboratorio di storia per cui "se nel passato la critica delle fonti poteva apparire come una abilità specialistica di una ristretta categoria di accademici, oggi – nell'epoca delle fake news – diviene una propensione che non può rimanere assente dal profilo del cittadino o della cittadina, una cruciale competenza di cittadinanza" (Giorgi & Zoppi, 2020, p.719). La prima fonte analizzata era di tipo iconografico: si trattava di una mappa di Spinea risalente al 1550 in cui gli alunni hanno individuato la presenza già all'epoca di via Roma e di una delle chiese della città. La seconda fonte analizzata consisteva in un testo dell'autore Gallo (1775/2003) il quale ne *Le venti giornate dell'agricoltura e de' piaceri della villa* ci parla delle ragioni per cui sono nate le ville nel veneziano con un italiano arcaico. Dopo aver letto assieme il testo ad alta voce, ho consegnato a ciascuno una scheda di analisi con esercizi e domande aperte. Per gli studenti con più difficoltà di lettura ho facilitato il testo aggiungendo alcune immagini le quali sono state riutilizzate negli esercizi così da fissare le informazioni (fig.4). Successivamente, il testo ci parla di com'erano i giardini delle ville e

di cosa si coltivava all'epoca negli orti: sono ortaggi che ancora oggi mangiamo quotidianamente.

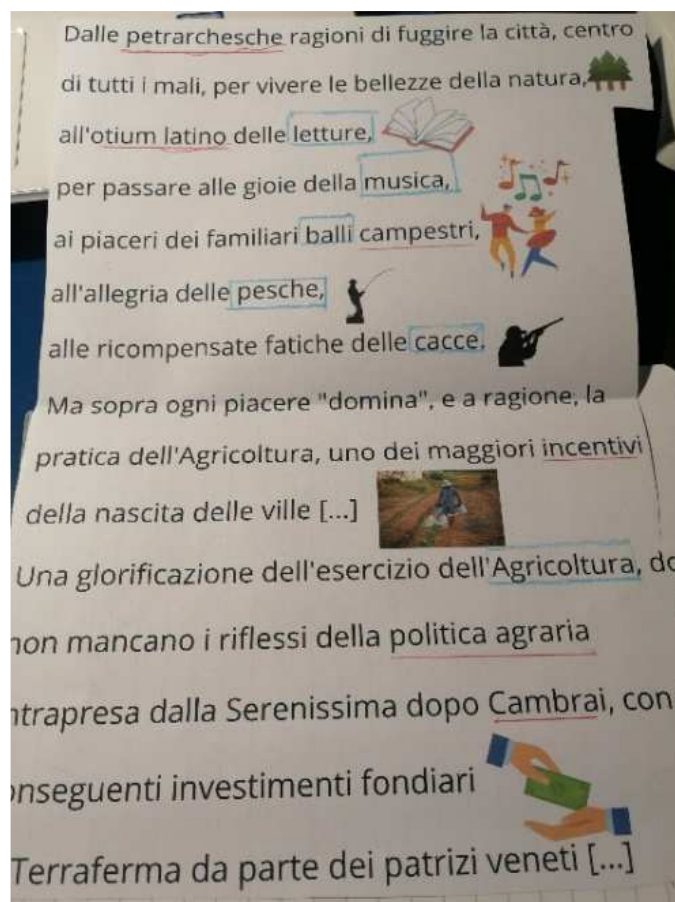


Figura 4: Testo facilitato con supporto alle immagini

Infine, dopo prezioso suggerimento della mentore Fiorenza, ho proposto agli alunni due attività di disegno al fine di trasporre le informazioni scritte in visive. In primo luogo, ho chiesto agli alunni di disegnare sul loro diario il giardino della villa così come lo descrive l'autore; infine ho affidato loro un compito per casa: disegnare su un foglio formato A4 la villa veneta così come la stiamo imparando a conoscere, con gli elementi artistici e architettonici principali che la caratterizzano. I risultati ottenuti sono stati strabilianti: gli alunni hanno realizzato dei disegni a matita bellissimi (fig.5-6) che abbiamo poi esposto fuori dalla classe.

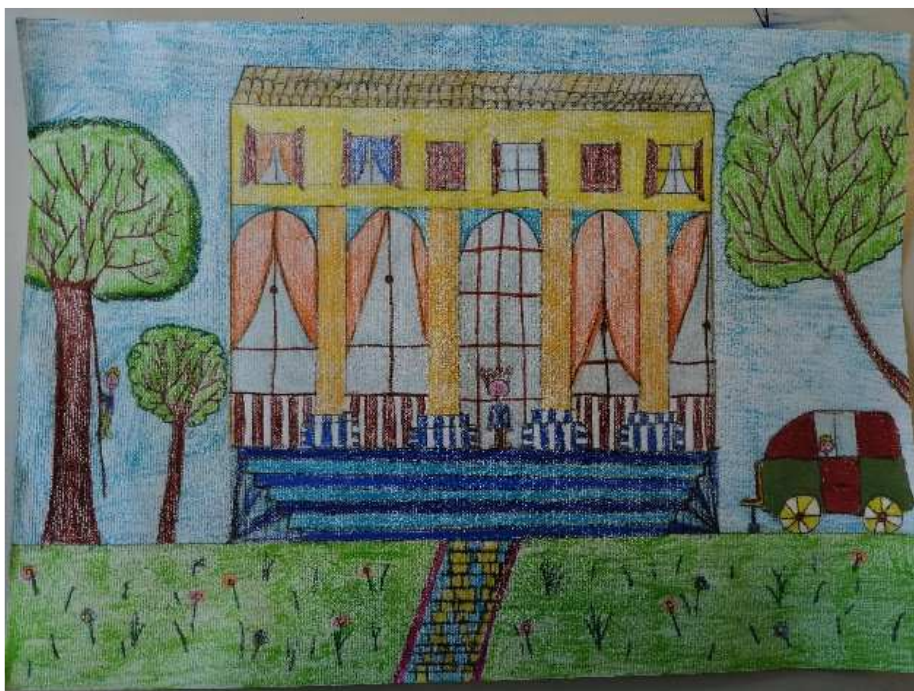


Figura 5: Esempio disegno villa veneta



Figura 6: Esempio disegno villa veneta

Questa attività mi ha permesso di comprendere meglio i talenti emergenti degli alunni, a sostegno di come le porte di accesso alla conoscenza e alla comprensione siano veramente multiple. Infatti, se inizialmente avevo notato qualche difficoltà in alcuni alunni nelle attività più formali e riflessive, mi sono poi meravigliata di come nel disegno apparissero molto più sereni e concentrati.

Nella lezione successiva il viaggio nel passato è continuato con l'osservazione di altre due fonti iconografiche: due quadri raffiguranti gli usi e i costumi in villa con le differenze tra i nobili signorotti veneziani e i contadini al loro servizio. Ho proiettato le immagini alla LIM e le abbiamo analizzate in parallelo per far emergere somiglianze e differenze. Successivamente gli alunni le hanno riportate nel diario in una tabella e, infine, ho chiesto loro di provare ad animare le scene di questi quadri dando voce ai personaggi. Questa attività di allenamento di scrittura creativa sarebbe stata funzionale per la produzione del racconto finale. Infatti, come ricorda Chambers (2015), noi tutti abbiamo bisogno di frequentare le storie, di ascoltarle, di leggerle, di scriverle perché il racconto di storie è "indispensabile per consentirci di diventare lettori di letteratura, indipendentemente dall'età" (p.66). I bambini hanno bisogno di creare le loro storie in quanto possiedono una qualità aggiunta: pongono sempre di fronte a complessi problemi formali legati alla narrazione. Cimentandosi come autori, i bambini sviluppano competenze di problem solving attingendo "alla loro personale esperienza di storie per risolvere il problema di *come raccontare* le storie che scrivono" (Chambers, 2015, p.68).

Siamo finalmente entranti nel vivo del progetto la quarta lezione tramite la lettura di un racconto storico di finzione di qualità realizzato e condiviso con me dalla sua scrittrice, l'ex docente Gabriella Bosmin (la quale ha anche condotto uno dei laboratori di cui parlo nel paragrafo 1.5.2.). Da un lato questo racconto intitolato *Palladio a Fanzolo* voleva essere per gli alunni un esempio di qualità del racconto storico, dall'altro lato è stato utile per presentare alla classe la figura del grande architetto veneziano Palladio tramite una metodologia narrativa e coinvolgente. Dopo aver letto il testo assieme ad alta voce, ho proposto agli alunni alcuni esercizi di comprensione con completamento del testo. Infine, utilizzando sempre Google Earth abbiamo osservato alcune delle ville

palladiane del vicentino, alcune delle quali si possono esplorare anche dall'interno in una visita virtuale!

2.1.3 Gli stemmi della classe VA e l'uscita didattica nel territorio

Nella conduzione del mio intervento nella classe VA vi sono stati, a mio avviso, due interventi centrali i quali racchiudono l'anima sistemica del progetto stesso, sia per gli alunni che per me come insegnante in formazione.

In primo luogo, dopo essermi confrontata con la tutor Fiorenza in merito all'andamento del percorso, abbiamo deciso di comune accordo di far svolgere agli studenti un lavoro collaborativo a piccoli gruppi. Nel lavoro collaborativo si palesa quello che viene definito *conflitto sociocognitivo*, "la cui peculiarità si riconosce dal confronto fra più persone con punti di vista differenti, convergenti verso uno stesso problema, rispetto al quale si impone la ricerca di soluzioni che ricompongono nuovi livelli strutturali di conoscenza" (Felisatti, 2006, p.110-111). In altre parole, nell'interazione fra alunno-alunno si realizza uno scambio di pensiero che permette il decentramento verso la visione dell'altro al fine di raggiungere uno stesso obiettivo (Piaget, 1952). Si attiva dunque sia la componente cognitiva che l'interazione sociale.

Inizialmente, nella fase di stesura del Project Work, pensavo che non sarebbe stato possibile realizzare lavori di gruppo considerate le dimensioni della classe e le norme anti-covid. Tuttavia un giorno ci si è presentata un'occasione da non perdere: per uno sciopero scolastico la classe accanto alla nostra era libera e in questo modo abbiamo potuto far lavorare gli studenti in due aule spaziose. Io e le docenti di classe, tra cui la docente di sostegno, abbiamo formato i gruppi in base alle caratteristiche degli alunni in modo da renderli equilibrati. L'obiettivo di ciascun gruppo era quello di progettare e poi realizzare concretamente uno stemma che rappresentasse simbolicamente la classe VA e il lavoro che stiamo svolgendo assieme. Anche in questo caso ho lasciato abbastanza libertà agli alunni in merito alla scelta degli elementi dello stemma, restando sempre presente come guida e facilitatore delle discussioni. Abbiamo così diviso i quattro gruppi nelle due aule; gli alunni si sono posizionati con i banchi a isole, setting che ha permesso una più facile condivisione delle idee e, dopo aver progettato lo

stemma lo hanno disegnato e colorato in un grande foglio. Alla fine del lavoro ciascun gruppo ha presentato lo stemma ai compagni motivando la scelta degli elementi. Questa attività è stata davvero un successo sia per me che per gli alunni. Gli studenti infatti si sono aiutati a vicenda e hanno cercato di rispettare le idee di tutti arrivando alla fine a trovare dei compromessi. Ho altresì notato come quegli alunni che in classe sono solitamente molto silenziosi, all'interno del piccolo gruppo abbiano parlato molto e collaborato con i compagni. Sembra che tutti in questo lavoro abbiano trovato una motivazione propria alla partecipazione e questo mi ha dato una grandissima soddisfazione. I quattro stemmi (fig. 7) sono stati poi digitalizzati e inseriti nel racconto storico finale da inviare al Comune.



Figura 7: Gli stemmi realizzati dagli alunni della VA

In secondo luogo, altra attività centrale del mio progetto è stata proprio l'uscita didattica nel territorio per osservare dal vivo le ville di Spinea lungo la via principale della città. Questa è stata la prima uscita didattica organizzata e poi condotta della mia carriera e fare questo è stato per me molto motivante. Ho cercato di mettere in gioco tutte le mie competenze organizzative e gestionali e, grazie al sostegno della mia mentore, alla fine non si sono presentati grandi ostacoli o imprevisti e l'uscita si è svolta come da programma. La mattina dell'uscita gli alunni si sono presentati a scuola con il materiale che gli era stato chiesto precedentemente: uno zainetto con merenda, una penna e un block notes. Quel giorno sono stata felicemente sorpresa da un alunno il quale ha portato a scuola ben 20 mappe della città di Spinea, una per ogni compagno. Probabilmente i giorni precedenti avevo accennato in merito a questa carta dicendo però agli alunni che non ne possedevo per tutti. L'alunno F. si è però ricordato e, avendole già a casa, le ha portate lui. Ci siamo messi così a ispezionare la carta, cercando di segnare con un colore il percorso scuola-via Roma che saremmo andati a compiere. Una volta preparati e vestiti abbiamo iniziato la nostra passeggiata. Era una mattina assolata e luminosa e già si scorgevano i primi accenni di primavera. Gli alunni erano così felici di stare un po' all'aperto e di fare anche un po' di movimento! Dopo aver osservato alcune delle ville della strada principale, ci siamo diretti a Villa Simion, sede della nostra biblioteca comunale. Qui ci siamo seduti in cerchio nel grande gazebo del giardino della villa e ho spiegato agli alunni la prima attività. Essa consisteva in un esercizio di osservazione degli elementi architettonici e strutturali della villa tramite un supporto cartaceo raffigurante le due facciate della villa e i suoi edifici. L'esercizio è stato compiuto a coppie: gli alunni erano liberi di passeggiare negli ambienti esterni della villa come meglio preferivano e l'attività è molto piaciuta. Successivamente, ho proposto al gruppo un'altra attività: ho sollecitato gli alunni a scegliere un elemento a piacere del giardino o della villa e di provare a disegnarlo a mano libera dal vivo. Ho notato che molti alunni sono stati catturati dalle forme stravaganti degli alberi del grande giardino: questo esercizio gli ha permesso di concentrarsi trovando un luogo di benessere in cui lavorare al bozzetto.

Una volta tornati in aula, ho chiesto agli alunni di scrivere alcune righe di riflessione sull'uscita all'interno del diario di bordo e ne sono usciti dei pensieri molto carini, come i seguenti. *“La cosa che mi è piaciuta di più è quando siamo entrati in Villa Simion, ci siamo divisi in coppia, io ero con Ale, e abbiamo iniziato una sorta di caccia al tesoro in cui dovevamo unire le idee e compilare i due fogli che ci avevano dato. È stata una giornata meravigliosa anche perché sono stata con i miei amici e mi sono divertita molto”* scrive un'alunna sul diario. E un altro alunno aggiunge: *“Aver visitato queste ville è stato per me molto interessante e la passeggiata è stata piacevole e rilassante”*.

2.1.4 Ritorno al futuro: i racconti storici di finzione degli alunni

Verso la metà del percorso io e gli alunni abbiamo iniziato a lavorare concretamente alla realizzazione del compito autentico: la scrittura di un racconto storico di finzione ambientato in villa tra il XVII-XVIII secolo. Prima di iniziare la stesura vera e propria della storia, ho sollecitato il gruppo a riflettere in merito alle caratteristiche principali del racconto storico, in quanto esso è caratterizzato da un lato dalla corretta ambientazione storico-geografica e dall'altro lato da elementi di finzione ossia inventati. Abbiamo così realizzato una mappa alla lavagna la quale è stata riportata nel diario di bordo. In questa discussione ho ritenuto importante condividere con gli alunni i criteri di valutazione che avrei utilizzato per leggere i loro lavori. Tali criteri fanno parte della rubrica di valutazione (allegato n.3) ed è importante che gli alunni diventino consapevoli di quale prestazione ci si aspetta da loro prima di iniziare il compito così che anche loro abbiano gli strumenti per auto-monitorarsi in modo autonomo durante la stesura. Ho lasciato circa un'ora e mezza di tempo agli alunni per lavorare alla bozza del racconto, il quale è stato terminato e ricopiato come compito per casa. Gli alunni hanno realizzato dei racconti brevi molto originali (allegato n°4).

Dopo aver letto e valutato i racconti, come spiegherò anche meglio nel prossimo capitolo, mi sono accorta di come la maggior parte degli alunni avesse ben strutturato la componente di finzione della storia con i suoi elementi magici ma che avesse trovato più difficoltà nella descrizione storico-geografica dell'ambientazione. Di conseguenza, ho ritenuto importante condividere tale riflessione con tutto il gruppo in modo da

poterci lavorare in senso migliorativo nella stesura del racconto storico di classe. Prima di iniziare abbiamo formalizzato alcuni elementi centrali del racconto storico di finzione alla lavagna aiutati dalle seguenti domande stimolo: in quale epoca facciamo iniziare il nostro racconto? Nel presente, nel passato o nel futuro? Quali personaggi scegliamo? Dei bambini o degli adulti? Quali oggetti magici possiamo inventarci? A Questo punto gli alunni si sono veramente sbizzarriti nell'immaginare situazioni e oggetti magici al punto che un'alunna, con mia grande sorpresa, ha disegnato sul suo diario tutti gli oggetti magici emersi durante la discussione di gruppo e scritti alla lavagna. Sono rimasta molto stupita da questo fatto perché è proprio questo il fine ultimo del diario come strumento di riflessione personale: far emergere le potenzialità degli studenti dando voce a quelle che sono le singole inclinazioni e gli specifici talenti.

Il racconto storico di classe (si apra il link nell'allegato n°5), intitolato *Alliv Atenev!* (gli alunni vogliono che il lettore si diverta interpretando il gioco di parole) si struttura anch'esso sulla metafora del tempo. Non volendo lasciare nessuno escluso, gli alunni hanno deciso di diventare tutti protagonisti del racconto in quanto gruppo classe. Il loro viaggio parte dal presente, dalla loro scuola, nel cui giardino viene trovato un antico librone magico il quale catapulta gli alunni nel passato. La classe si ritrova così in uno spaventoso labirinto il quale appartiene proprio al giardino di una villa veneta progettata da Palladio in persona. Per ritornare a casa nel presente dalla loro maestra, gli alunni dovranno superare delle prove attraverso le quali si confronteranno con i loro limiti e le loro paure. Una volta terminate tutte le sfide, gli alunni riusciranno a tornare nel presente grazie ad un grande specchio. Il racconto termina con un commento scritto da me, con cui ho voluto lasciare gli studenti nel nostro ultimo incontro: *"I bambini protagonisti del racconto si sono smarriti nel passato per poi ritrovarsi nel presente più cresciuti e maturi. Un viaggio di formazione che li ha resi capaci di superare anche le prove più difficili. Questi alunni di quinta, dopo un viaggio assieme di ben cinque anni, sono ora pronti per affrontare la prossima sfida: lasciare la scuola primaria per iniziare una nuova avventura alla scuola media".*

2.2 La valutazione processuale e trifocale del mio intervento didattico

La valutazione del mio intervento didattico in classe assume anch'essa significato nel tempo poiché essa si realizza in momenti diversi e tramite strumenti differenti. Se il significato ultimo della valutazione è *dare valore* a ciascuno studente in base alle proprie peculiarità, il valore si evidenzia proprio alla luce del cambiamento in un'ottica processuale di continua trasformazione ed evoluzione dell'alunno, delle sue istanze e dei suoi bisogni. In questa eterna corrente che sovrasta tutte le epoche e tutti i regni (Rilke, 1923) noi "capiamo il mondo studiando il cambiamento, non studiando le cose [...] Quindi noi descriviamo il mondo come accade, non come è." (Rovelli, 2017, p.89). Queste affermazioni sono altrettanto valide nell'ambito dell'educazione, della formazione nei suoi processi di insegnamento-apprendimento e nella valutazione, per cui l'evidenza acquisisce significato valutativo solo in relazione al punto di partenza e al punto di arrivo a cui si tende e si aspira.

In questo capitolo presento le modalità e gli strumenti di valutazione principali che ho utilizzato durante il mio intervento in classe sempre con particolare riferimento all'ottica trifocale (Castoldi, 2016) della dimensione oggettiva, intersoggettiva e soggettiva. In breve, la valutazione soggettiva comprende tutti quei significati che l'alunno attribuisce alla sua esperienza di apprendimento: si tratta quindi della capacità del soggetto di autovalutarsi. La valutazione oggettiva indaga invece tutte quelle evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto in riferimento al compito autentico. Infine, il polo intersoggettivo rappresenta una valutazione di tipo sociale e riguarda tutte quelle persone che a vario titolo sono coinvolte nell'esperienza di apprendimento. Ho sintetizzato nella seguente tabella le diverse modalità di valutazione e i diversi strumenti che ho utilizzato durante il percorso. Essa sarà analizzata e descritta in modo approfondito nei paragrafi successivi.

	DIMENSIONI		
	OGGETTIVA	INTERSOGGETTIVA	SOGGETTIVA
INIZIALE (diagnostica)	Mappatura delle preconoscenze degli alunni in fase di avvio tramite domande aperte.	Confronto con la mentore e con i soggetti coinvolti nel progetto comunale: docenti ed ex docenti dei laboratori.	Analisi SWOT in fase progettuale.
IN ITINERE (formativa)	Attività, esercizi e consegne per casa dai diari di bordo degli alunni.	Feedback individuali ai diari di bordo degli alunni.	Autovalutazione di metà percorso degli alunni stessi.
FINALE (sommativa)	Valutazione del compito autentico tramite rubrica valutativa.	Confronto con mentore sugli esiti del progetto, con la docente di sostegno, con la vicaria del preside. Restituzione agli alunni del racconto con correzioni e consigli di miglioramento. Valutazione con commento dei diari di bordo degli alunni. Condivisione finale in classe sulle emozioni provate e su ciò che è piaciuto maggiormente dell'intervento.	Autovalutazione finale degli alunni stessi.

2.2.1 La valutazione diagnostica iniziale

La valutazione diagnostica iniziale ha l'obiettivo di recuperare tutti quegli elementi, vincoli, risorse e opportunità che offrono sia il contesto scolastico ed extra-scolastico che gli alunni e il gruppo classe. Essa è utile all'insegnante per farsi un'idea chiara del punto di partenza e del livello iniziale degli allievi su cui poggiare le fondamenta della progettazione.

In primo luogo, ho attuato in fase di stesura del Project Work un'analisi SWOT mirata degli elementi di vantaggio e di svantaggio presenti nel contesto (allegato n°2). In breve, tale analisi mi è servita per individuare tre elementi su cui concentrare la mia attenzione nel progetto: una più ampia differenziazione delle metodologie e delle tecnologie, una progettazione inclusiva e accessibile secondo i principi dell'UDL e l'uscita

didattica sul territorio. In modo particolare, l'esigenza di introdurre nelle scuole una più ampia differenziazione emerge sin dalla fine del Novecento, periodo in cui H. Gardner argomenta il suo saggio sulla pluralità dell'intelligenza (Gardner, 1987). Lo stesso autore suggeriva all'epoca una forte differenziazione che fosse in grado di valorizzare le diverse intelligenze personali mediante il linguaggio, l'analisi logico-matematica, la rappresentazione spaziale, il pensiero musicale, l'uso del corpo e la comprensione dei sentimenti propri e degli altri. In questa prospettiva, spiega E. Nigris (2005), "l'incontro con temi culturalmente rilevanti offre l'opportunità di accompagnare i soggetti nella comprensione di questioni umanisticamente fondanti e nell'emersione-affinamento delle diverse intelligenze soggettive, con percorsi per lo più fortemente differenziati" (p.119).

In secondo luogo, ho attuato una valutazione intersoggettiva iniziale tramite il confronto e lo scambio di idee con diversi soggetti partecipanti al progetto: la mia mentore Fiorenza, i docenti dei laboratori e altri insegnanti della scuola Anna Frank. Tuttavia, sono stati soprattutto i laboratori frequentati a gennaio che mi hanno permesso di conoscere meglio le colleghe docenti grazie alle quali si è creata una proficua rete di scambio di materiali ed esperienze.

In terzo luogo, ho attuato una valutazione oggettiva iniziale tramite la mappatura delle preconoscenze degli alunni in riferimento alla villa veneta. Da questa prima rilevazione era emerso che alcuni alunni erano già stati in una villa e altri mai, che alcuni sapevano che la nostra biblioteca è ospitata proprio in quell'edificio e, in generale, tutti sapevano che la villa è un edificio molto grande e che a Spinea ce ne sono molte.

2.2.2 La valutazione formativa in itinere

La valutazione in itinere è utile all'insegnante per monitorare l'andamento del suo intervento e per individuare i punti di forza e di debolezza della sua azione didattica. Essa si definisce formativa proprio perché fornisce informazioni sui livelli di apprendimento in modo da poter adattare gli interventi alle singole situazioni attivando tempestivamente eventuali strategie correttive. Essa è dunque orientata al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento.

Con particolare riferimento alla dimensione soggettiva, ho scelto di somministrare agli alunni un questionario di autovalutazione a metà del percorso e uno alla fine, in modo da individuare la crescita e il cambiamento. Il questionario intermedio si è strutturato attorno alle tre dimensioni della prestazione (come si vede l'allievo in riferimento alla competenza richiesta), dei processi (come l'allievo affronta le attività e i compiti in classe) e degli atteggiamenti (quali risorse e quale impegno l'allievo crede di investire). I risultati emersi mi hanno permesso di comprendere su quali aspetti gli alunni hanno più difficoltà e cosa invece sta funzionando meglio. In modo particolare, dal questionario di autovalutazione intermedio degli alunni è emerso come essi abbiano trovato maggiori difficoltà nella lettura di testi in un italiano arcaico. Di conseguenza, negli incontri successivi ho cercato di evitare ancora testi troppo impegnativi e, confrontandomi con la mentore, abbiamo deciso di svolgere il lavoro a gruppi per la costruzione degli stemmi. Se non avessi somministrato questo questionario probabilmente sarei andata avanti per la mia strada abbassando la motivazione degli studenti. Dal punto di vista della dimensione processuale, è emerso come agli alunni piaccia molto utilizzare il diario di bordo come strumento di riflessione e che le attività di disegno gli aiutano a comprendere meglio le informazioni. Infine, gli alunni dichiarano di impegnarsi ad aiutare i compagni in difficoltà nel momento del bisogno.

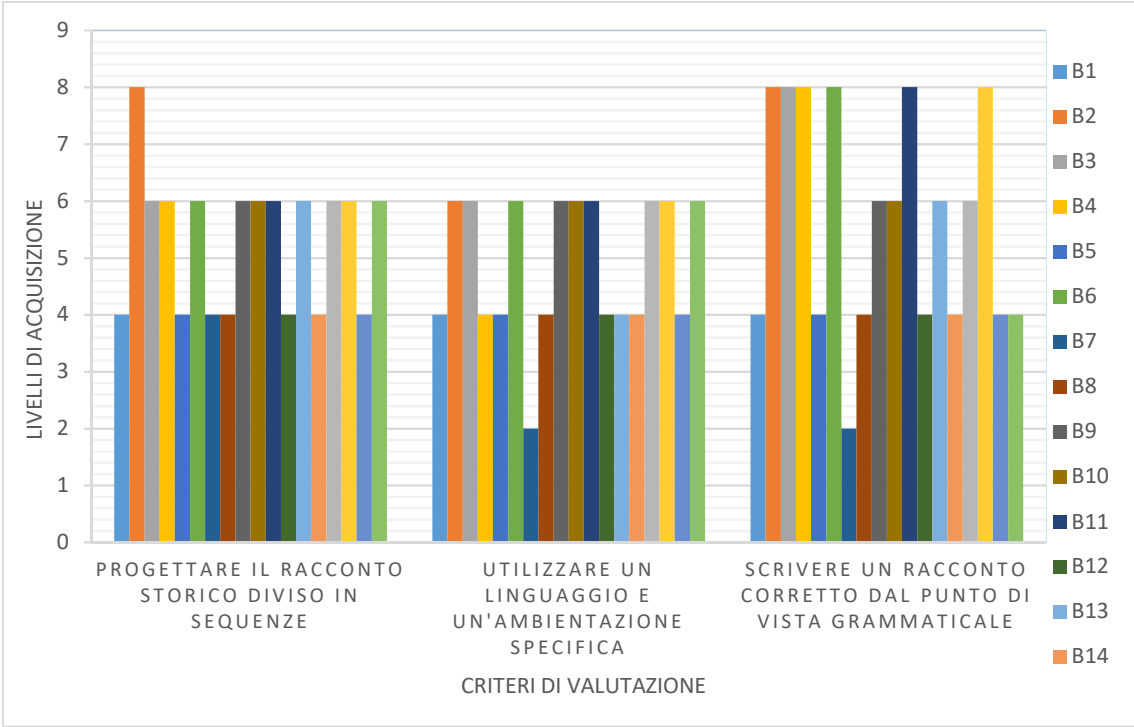
Con riferimento alla valutazione intersoggettiva in itinere, è stato molto utile per me leggere i diari di bordo degli studenti in due momenti distinti a distanza di quasi un mese e mezzo. Questo mi ha permesso di cogliere quelle differenze tra il prima e il dopo diventando più consapevole della loro maturazione. Ho così condiviso con gli alunni a metà percorso dei consigli e dei suggerimenti di miglioramento sui loro diari di bordo.

2.2.3 La valutazione sommativa finale

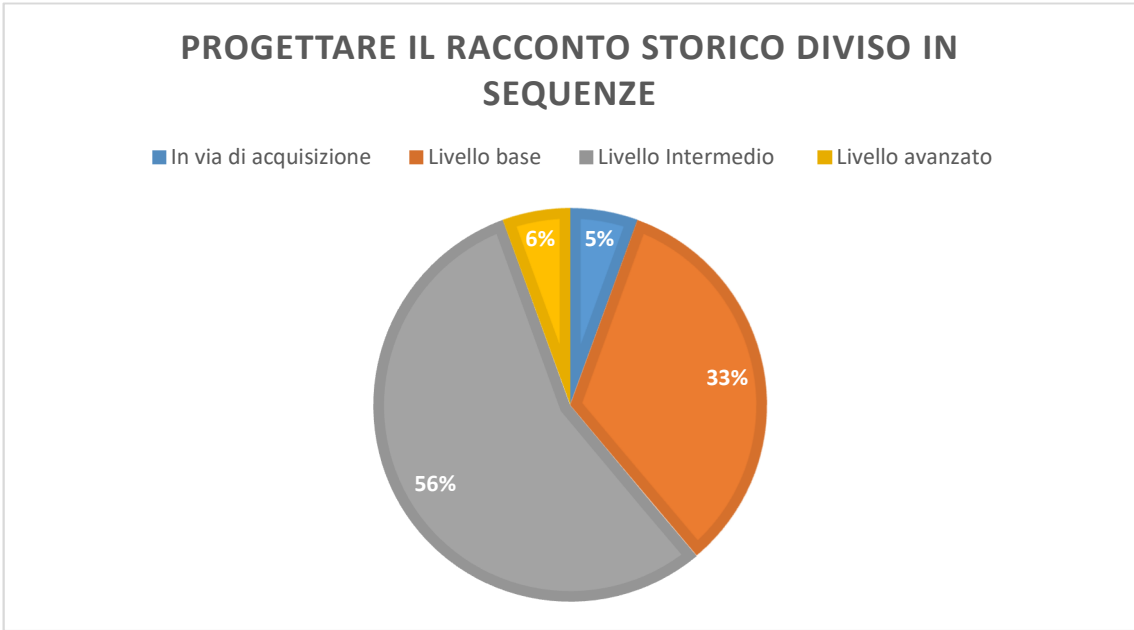
La valutazione sommativa finale, integrandosi alla valutazione in itinere, restituisce all'insegnante i livelli di raggiungimento delle competenze dei singoli allievi in riferimento al traguardo richiesto.

In primo luogo, alla fine del progetto ho attuato una valutazione oggettiva dei racconti degli alunni tramite la rubrica di valutazione realizzata in fase progettuale. Tale rubrica (allegato n°3) indaga tre dimensioni: il controllo dell'iter progettuale delle

sequenze di un racconto (coerenza e coesione), il contenuto ossia l'utilizzo di un linguaggio adeguato e specifico rispetto all'ambientazione storico-geografica e la scrittura intesa come correttezza grammaticale. Dalla lettura e valutazione dei singoli racconti degli alunni sono emersi i seguenti risultati come espresso nei grafici sottostanti.

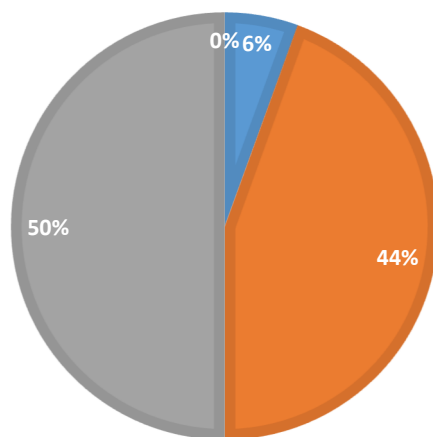


In riferimento alle singole dimensioni sono emersi i seguenti risultati:



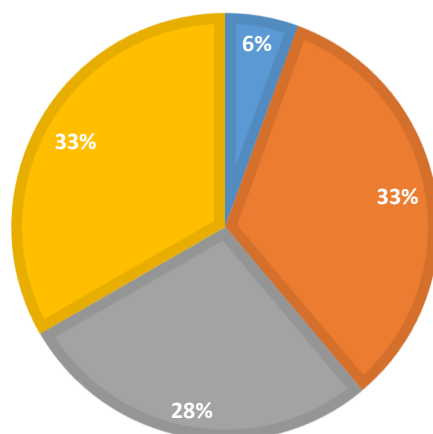
UTILIZZARE UN LINGUAGGIO E UN'AMBIENTAZIONE SPECIFICA

■ In via di acquisizione ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato



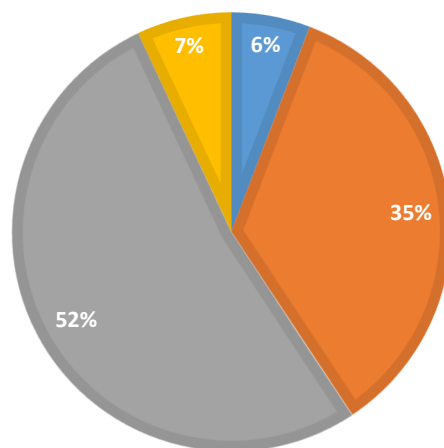
SCRIVERE UN RACCONTO CORRETTO DAL PUNTO DI VISTA GRAMMATICALE

■ In via di acquisizione ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato



VALUTAZIONE COMPLESSIVA MEDIA DEL RACCONTO STORICO

■ In via di acquisizione ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato



Da un punto di vista generale, il 35% degli alunni mostra di mantenersi su un livello base di acquisizione delle competenze e solo un alunno possiede un livello di competenza in via di acquisizione. Se sollecitati, questi alunni mostrano di saper progettare le sequenze del racconto in modo appropriato seguendo delle linee guida, racconto cui sequenze non sono sempre coese tra di loro e dunque di difficile interpretazione per il lettore; utilizzano nel testo un linguaggio corretto ma a volte ripetitivo e non sempre specifico con pochi connettivi temporali, spaziali e causali; se sollecitati, ambientano il racconto in un'epoca storica adeguata fornendo però poche e semplici informazioni sulle ville venete.

Il 52% degli alunni ossia la metà del gruppo classe mostra un livello di acquisizione delle competenze intermedio. Nei loro racconti essi mostrano di organizzare in modo adeguato le sequenze del racconto anche in modo accattivante per il lettore, descrivono le vicende in modo completo, con un linguaggio sicuro e corretto, fornendo un'ambientazione storica adeguata e semplici informazioni sulla villa seguendo alcune indicazioni. In modo generale, i testi di questi alunni si differenziano dai precedenti perché sono più completi dal punto di vista della trama narrativa, più avvincenti per il lettore e calati in un contesto storico più preciso.

Infine 2 alunne mostrano di possedere un livello di acquisizione avanzato. I loro racconti sono ben strutturati nelle sequenze, vi sono personaggi e luoghi adeguati e ben descritte, il linguaggio utilizzato è sicuro e corretto e vi è l'utilizzo di aggettivi anche ricercati in modo autonomo. Queste alunne hanno utilizzato al meglio le proprie risorse lessicali e linguistiche in modo autonomo e tale motivazione e predisposizione alla scrittura emerge anche dai loro diari di bordo, molto curati, colorati, e completi di attività e riflessioni di viaggio.

Dopo aver valutato i singoli racconti degli alunni era per me importante condividere con gli studenti stessi le mie correzioni e valutazioni. Ho così restituito il racconto a ciascuno cercando di fornire alcuni consigli di miglioramento per il futuro. Allo stesso modo, ho attuato una pratica simile anche con la lettura dei diari di bordo in cui ero solita annotarmi in una tabella le mie osservazioni spontanee riguardanti la cura del materiale, lo svolgimento delle attività assegnate e la capacità di riflessione personale. È così avvenuta una valutazione intersoggettiva finale tra me e il singolo studente, per cui in alcuni di essi ho individuato proprio un miglioramento sostanziale tra l'inizio e la fine del progetto relativo soprattutto alle capacità di scrittura e riflessione autobiografica. Altro scambio intersoggettivo avvenuto tra me e gli studenti è stata l'ultima attività proposta in classe, in cui ho chiesto loro di scrivere su alcuni post-it cosa era piaciuto di più e quali emozioni avevano provato (fig.8).



Figura 8: Condivisioni finali sulle emozioni provate e su cosa è piaciuto maggiormente dell'intervento

Sempre in riferimento alla dimensione intersoggettiva, alla fine del progetto ho condiviso il racconto finale di classe con la vicaria dell'Istituto e con le famiglie degli alunni.

Infine, dal punto di vista della valutazione soggettiva, ho somministrato un questionario di autovalutazione degli alunni anche alla fine del percorso. Dai risultati sono emerse le seguenti considerazioni. Nel complesso, la maggior parte degli alunni ha dichiarato di conoscere molto e abbastanza bene le caratteristiche principali di un racconto storico di finzione, di saperlo progettare diviso nelle sequenze principali (inizio, svolgimento, fine) e di inserire corrette informazioni sulle ville. Il risultato più interessante emerso dai questionari finali è relativo all'utilizzo di un linguaggio specifico e non ripetitivo nei racconti. La maggior parte degli alunni (57%) dichiara infatti di non essere molto in grado di utilizzare un linguaggio specifico e questa evidenza emerge anche nei testi prodotti durante il progetto. Infine, tutti gli alunni concordano di aver molto gradito la passeggiata nel territorio di Spinea con la visita a Villa Simion e, allo stesso modo, quasi la totalità degli studenti dichiara di aver molto amato il lavoro di gruppo per costruire gli stemmi.

2.3 Relazioni sistemiche attuate nei diversi contesti, nei gruppi e nelle organizzazioni

E un essere umano?

Certo non è una cosa: è un processo complesso.

Un nodo di nodi in una rete di relazioni sociali,

in una rete di processi chimici,

in una rete di emozioni scambiate con i propri simili.

(Rovelli, 2017, p.89)

Come già affermato precedentemente, la sistemicità del mio intervento del V anno si rivela in parte proprio dalle relazioni e dai rapporti che ho instaurato con diversi soggetti, interni ed esterni all'Istituto. Ogni qualvolta che si riflette su se stessi viene naturale pensarsi in relazione all'*altro* che è sempre qualcosa di diverso e al di fuori di noi. Noi esseri umani siamo in grado di definirci solamente in quanto diversi dall'altro

ma in relazione con esso, per cui il confronto è in qualche modo ciò che ci qualifica come persone, sempre nella dimensione del tempo e del cambiamento. È proprio questo che è avvenuto anche a livello professionale nella mia relazione con i soggetti e con il gruppo di tirocinio indiretto di Venezia.

Descrivo nei prossimi paragrafi come e attraverso quali modalità di comunicazione ho allacciato i rapporti con i vari soggetti coinvolti e come il gruppo di tirocinio indiretto di Venezia sia stato fondamentale per la mia crescita personale e professionale.

2.3.1 La rete di condivisione nata tra i diversi soggetti coinvolti nel progetto

Il fatto di essermi occupata personalmente della organizzazione e realizzazione del progetto *Racconti in villa* mi ha permesso di incontrare molte persone, sia in ambito scolastico che extra-scolastico. In primo luogo, la prima persona a cui mi sono rivolta in fase di progettazione iniziale è stata Martina, la responsabile del settore bambini e ragazzi della biblioteca comunale di Spinea. Conoscevo già Martina da un paio d'anni ma solo in modo informale, in quanto organizza molti incontri ed eventi di lettura per bambini e dà sempre ottimi consigli in merito alla letteratura per ragazzi. Inizialmente, mi sono recata personalmente in biblioteca per presentarmi e per chiederle alcune informazioni. Successivamente, l'ho contattata via mail per avvisarla che saremmo andati in biblioteca a visitare il giardino e gli spazi esterni. Infine, grazie a Martina sono riuscita a mettermi in contatto con la responsabile comunale del progetto, la Dott.ssa Giora, la quale mi ha permesso di partecipare ai laboratori di gennaio.

Durante i laboratori ho conosciute molte insegnanti di entrambi gli Istituti Comprensivi di Spinea e ho potuto rivedere alcune delle mie tutor di tirocinio degli anni scorsi. Questi incontri mi hanno permesso di presentarmi alle colleghe e di condividere con loro dubbi riguardo alla preparazione delle lezioni e dei materiali. In modo particolare, ho legato con la ex docente Gabriella Bosmin, la quale rispondeva sempre tempestivamente alle mie mail in cui le chiedevo aiuto o consigli. Mi sono rivolta a Gabriella perché da un lato ha una grandissima esperienza nell'ambito disciplinare storico-geografico e, dall'altro lato, perché essendo una vera scrittrice mi ha dato consigli preziosi per la stesura del racconto.

In modo generale, si è creata una vera e propria rete di scambio di informazioni e materiali utili al progetto tra i vari docenti coinvolti, in cui ciascuno cercava di mettere in campo le proprie conoscenze.

2.3.2 Il supporto del gruppo di tirocinio indiretto di Venezia

Il gruppo di tirocinio indiretto di Venezia si è rivelato altresì fondamentale per il mio percorso del V anno, sia come crescita professionale che personale. Dopo quasi due anni di pandemia in cui i contatti si erano ridotti al minimo, è stato veramente un piacere rivedersi in aula di persona e poter lavorare assieme dal vivo.

Vi sono state alcune attività principali attuate nel gruppo di tirocinio indiretto che ricordo con un affetto particolare. In primo luogo, ricordo molto bene la prima attività in cui abbiamo condiviso alcune parole chiave legato al termine *sistemico*. Quello è stato proprio il primo passo in questo lungo percorso del tirocinio del V anno e se oggi sono ancora qui a parlarne significa che per me è stato molto significativo. In secondo luogo, ho molto apprezzato il fatto che le tutor di tirocinio Stefania e Alessandra ci abbiano lasciato libertà nelle attività di condivisione a piccoli gruppi. Spesso ci siamo messi a lavorare e a discutere all'aperto, nel bel giardino di una delle sedi di Padova centro, a cui fa da sfondo la Basilica del Santo. Di sicuro questo luogo di benessere immerso nel verde ha permesso a me e ai miei compagni di lavorare più serenamente ed è proprio ciò che noi, in quanto futuri insegnanti, ci auspichiamo per i nostri allievi. Inoltre, io e i miei compagni abbiamo cercato di sfruttare al massimo il ritorno alla "normalità" dopo l'emergenza pandemica, organizzando pranzi prima degli incontri in modo da conoscerci e legare meglio. Tutte le nostre comunicazioni sono avvenute nel gruppo di WhatsApp, il quale permette una comunicazione rapida ed efficace. Ci siamo molto aiutati reciprocamente in questi mesi, proprio come una vera squadra. Infine, ricordo con molto affetto l'ultima attività che abbiamo svolto nel tirocinio indiretto. Il giorno dell'ultimo incontro a Padova, la tutor ci ha sollecitati a fare questo gioco: ci siamo attaccati un foglio bianco sulla schiena e i compagni, da dietro, dovevano scrivere delle parole che ci rappresentassero o delle frasi di incoraggiamento. Sono rimasta molto sorpresa da tutte le belle parole che mi hanno dedicato, tanto che una volta tornata a

casa ho incollato il foglio alla parete della mia camera, così da poterlo vedere ogni giorno per darmi fiducia quando ne ho bisogno.

Dalle relazioni scolastiche ed extra-scolastiche che ho intrapreso in questi mesi ho capito che il lavoro di squadra è fondamentale a tutti i livelli se si vuole lavorare con serenità e impegno. Troppo spesso nella scuola prevalgono le rivalità e le gelosie tra insegnanti ma forse non abbiamo ancora compreso un concetto fondamentale, ossia che noi docenti lavoriamo tutti per un unico scopo che è la crescita sana ed armonica dei nostri studenti.

2.4 Comunicazione degli esiti con i diversi soggetti coinvolti

Nel mio percorso del tirocinio del V anno ho utilizzato soprattutto due strumenti di comunicazione per instaurare relazioni positive con i soggetti. Il primo più formale consiste nella mail istituzionale dell'Università di Padova, tramite la quale mi sono messa in rapporto con docenti e soggetti esterni. Una seconda modalità più formale consiste nell'utilizzo delle chat di WhatsApp, le quali permettono uno scambio molto più diretto e anche la condivisione di immagini, video e audio. È proprio quest'ultima modalità di comunicazione che ho utilizzato con la mia mentore Fiorenza nei nostri scambi settimanali.

Nella conduzione del mio progetto in classe mi sono impegnata ad usare efficacemente le tecnologie per la comunicazione e la condivisione digitale. In modo particolare, ho utilizzato principalmente Canva, strumento di progettazione grafica online gratuito, il quale permette di creare materiali e presentazioni molto belle e allo stesso tempo accessibili.

Grazie all'utilizzo efficace delle tecnologie per la didattica ho potuto condividere gli esiti del mio intervento e il racconto storico di classe con la vicaria dell'Istituto Margherita Hack. Allo stesso modo, il racconto è stato condiviso e inviato dalla mia mentore Fiorenza a tutte le famiglie degli alunni.

3. Il regno che verrà

*Il futuro appartiene a coloro
che credono nella bellezza
dei propri sogni.*

Eleanor Anna Roosevelt

Il regno che verrà, il regno del mio futuro, è governato da tante aspirazioni ma anche da altrettante paure. Mi ritrovo nelle parole di Rovelli (2017) quando scrive: “L’esistenza di tracce fa sì che il nostro cervello possa disporre di estese mappe di eventi passati e nulla di analogo per gli eventi futuri. Questo fatto è all’origine della nostra sensazione di poter agire liberamente nel mondo, scegliendo tra diversi futuri, ma di non poter agire nel passato” (p.143-144). Il futuro è segnato da indeterminatezza e dalla possibilità di compiere delle scelte. Il futuro è un libro che non è ancora stato scritto. È una storia che non è ancora stata raccontata. Sta solo a me ora scrivere la prima parola di questo nuovo capitolo.

3.1 Lascio traccia del mio operato: la documentazione didattica e professionale

Documentare deriva dal sostantivo latino *documentum* il quale deriva a sua volta dal verbo *docere* che significa insegnare, dimostrare. Come colui che insegna lascia un segno nei suoi allievi, anche lo scopo ultimo della documentazione è quello di lasciare traccia: documento le evidenze del presente per poterle poi rivedere nel futuro. La documentazione in ambito didattico ha proprio questa funzione: mettere in rilievo le buone azioni e pratiche di insegnamento attuate per poterle poi ricordare, rileggere e rivedere con occhi nuovi.

In questi quattro anni di tirocinio ritengo di aver appreso buone pratiche documentative le quali sono state consolidate col tempo. Documentare diviene oggi un’abitudine più che un compito. In primo luogo, strumento privilegiato per la documentazione didattica è di certo il diario di bordo. Nel corso degli anni ho utilizzato diversi diari con differenti livelli di formalizzazione, dai più strutturati ai più liberi e narrativi. La compilazione del diario di bordo, anche in forma narrativa, permette al

soggetto di riportare alla memoria gli aspetti più importanti dell'azione didattica, mettendo in luce i propri punti di forza e di debolezza in relazione al proprio operato in un'ottica sempre migliorativa.

In secondo luogo, le check-list di osservazione rappresentano un altro strumento utile alla documentazione. Esse permettono di dirigere una più attenta osservazione tramite delle tabelle precostituite le quali possono essere adattate alle varie esigenze: dall'osservazione degli ambienti, alle lezioni, ai comportamenti sociali degli alunni fino al grado di inclusività della scuola.

Infine, esperienza che mi ha fatto migliorare le mie competenze documentative è di sicuro il tirocinio diretto effettuato in Erasmus a Parigi nel 2019. In quel periodo mi trovavo appunto in Francia, paese in cui ho vissuto per quattro mesi. Ho avuto l'opportunità di svolgere una parte del mio tirocinio in una scuola primaria francese, precisamente in una classe terza. È proprio questa esperienza di tirocinio, in un contesto completamente nuovo, in un sistema scolastico differente da quello italiano e con una lingua diversa che mi ha fatta crescere e maturare professionalmente. In quell'occasione, le mie osservazioni del gruppo classe e la mia documentazione erano dirette ad analizzare le metodologie pratiche e attive che la mia tutor francese utilizzava in classe nelle diverse discipline, con particolare riferimento agli ateliers di matematica e di francese i quali ho trovato particolarmente innovativi.

3.2 Il mio profilo professionale in formazione

Al fine di comprendere al meglio come sono maturate le mie competenze personali e professionali in questi anni devo ripercorrere i passi che mi hanno portata sin qui, ad iniziare dal mio primo anno di tirocinio nell'anno accademico 2018/2019. Ricordo un'attività che ci fecero svolgere proprio all'inizio, in cui ci chiedevano di indicare le motivazioni per cui ci siamo iscritti a questo corso di laurea. Così scrivevo nel 2018: "Ho scelto di iscrivermi a questo corso di laurea innanzitutto perché penso che questa professione concili al meglio la mia passione per le discipline, anche le più diverse, e il mio amore per i bambini. In secondo luogo, al momento della scelta, mi sono chiesta quale futuro lavoro mi avrebbe resa felice e l'insegnamento è stata la risposta".

Altra riflessione importante per il mio percorso di crescita è stata delineare la mia idea di scuola e di insegnante, come scrivevo nel mio primo progetto personale di tirocinio: “A mio parere, la scuola serve a formare persone appassionate della vita, persone competenti che riescono a trovare una propria strada per realizzarsi a pieno per essere buoni cittadini di domani. Di conseguenza, la mia idea è quella di una scuola creativa e moderna. Creativa perché solo riportando la fantasia e l’innovazione nelle scuole è possibile individuare e sviluppare il talento personale di tutti i bambini [...] Solo educando alla creatività, all’apertura, all’inclusione e all’inventiva i bambini di oggi saranno capaci di vivere in un futuro che nessuno di noi può prevedere. Nella scuola del presente risulta ormai necessario fare i conti con le nuove tecnologie che diventano un pericolo soprattutto per i più piccoli. La mia idea di scuola moderna è quindi una scuola che educa al digitale, non svalutando le tecnologie tradizionali, ma cercando di integrarle al meglio nella didattica. Alla luce di quanto detto, io vedo la professione insegnante, la mia futura professione, come una vocazione. Senza la passione e l’amore per l’insegnamento un maestro non sarà mai in grado di lasciare un segno nei suoi alunni. Inoltre, ritengo che per svolgere al meglio la professione insegnante sia necessario essere determinati e creativi per progettare una didattica sempre nuova e coinvolgente. Un buon insegnante deve anche essere un improvvisatore per saper gestire al meglio ogni situazione, coniugando tecnica e fantasia. Infine l’insegnante deve essere paziente, premuroso, collaborativo e flessibile dato che le dinamiche del gruppo classe sono sempre imprevedibili”.

Rileggendo quattro anni dopo queste riflessioni ritengo di non essere cambiata di molto. Oggi mi sento certamente più competente e preparata dopo cinque anni di Università ma resto sempre quella giovane donna del 2^a anno che credeva fortemente nel valore della scuola per formare i nuovi cittadini del domani, cui futuro è sempre più incerto in questa società complessa. Mi sento sempre quella giovane donna che vede l’insegnamento come una vocazione, come una professione che appagherà la sua vita e che la renderà ogni giorno più felice di instillare nelle giovani menti anche solo un briciolo di cambiamento.

3.3 Il mio radar delle competenze

Una delle competenze centrali del profilo docente è proprio la capacità di autovalutarsi e di mettersi in discussione in ottica migliorativa. Come descriverò in questo paragrafo, all'inizio e al termine del progetto nella classe VA ho svolto due autovalutazioni delle mie competenze al fine di comprendere quali sono i miei punti di forza e quali sono invece gli elementi che devo ancora migliorare.

Il mio radar iniziale delle competenze (fig.9) assume in principio una forma a ellisse. Essa è schiacciata verso l'estremità destra rispetto alle dimensioni di progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici. Questo perché, come ho espresso anche all'interno del mio Project Work: "A causa della situazione pandemica ho realizzato un intervento in meno in presenza e oggi sento proprio come mi manchi tale esperienza. Infatti, ritengo di dover ancora migliorare molto le mie competenze di gestione del gruppo classe/sezione, di comunicazione con le famiglie e di progettazione inclusiva". Accanto a ciò, mi sento più preparata nell'ambito della comunicazione, relazione e gestione dei rapporti interpersonali in diversi contesti proprio perché "grazie alla progettazione di questo intervento, sento di aver veramente messo in gioco le mie competenze organizzative. Mai prima d'ora ero stata responsabile di un progetto come tale: mi sono relazionata con moltissimi soggetti, sia interni che esterni all'istituto, mi sono recata personalmente nelle realtà territoriali per chiedere spiegazioni, materiali e per organizzare l'uscita" (Project Work V anno).

Il mio radar delle competenze finali si è ampliato rispetto a quello iniziale (fig.10).

In primo luogo, tramite il progetto svolto nella classe quinta mi sono confrontata con i miei punti di debolezza iniziali, ossia la progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici. Inizialmente infatti nutro il timore di non essere capace a condurre l'intervento nel modo migliore, fatto che implicava anche la capacità di gestire al meglio il gruppo classe. Infatti non mi ero mai confrontata con alunni di quinta primaria perché il primo vero intervento che ho condotto è stato l'anno scorso nella sezione dei grandi alla scuola dell'infanzia. Ammetto che gestire degli alunni più grandi non è sempre facile, soprattutto dopo cinque anni in cui sono abituati ad un certo metodo. Tuttavia, ritengo di essere stata in grado di gestire nel modo migliore gli imprevisti d'aula i quali erano

quasi all'ordine del giorno, considerando gli studenti collegati da casa e l'emergenza pandemica. Rispetto alla conduzione dell'intervento sono stata in grado di gestire le attività anche grazie all'aiuto della mia tutor e dei docenti di sostegno nei quali ho trovato dei colleghi affiatati e disponibili. Rispetto alla valutazione dell'intervento, ho trovato sostegno e supporto soprattutto nel gruppo di tirocinio indiretto, da parte dei miei compagni e dalle tutor con i quali abbiamo condiviso metodologie e strumenti. Ritengo però di dover lavorare ancora molto sulla dimensione valutativa per cui credo che la valutazione, quella autentica processuale e sostenibile, sia una delle competenze più complesse di un docente e reputo di poterla maturare solo con anni di esperienza.

In secondo luogo, ritengo di possedere buone competenze in merito alla documentazione didattica e professionale. La compilazione stessa del portfolio di tirocinio del quinto anno mi ha messa di fronte ad un inteso lavoro di recupero di materiali ed evidenze, le quali devono certificare in modo trasparente ed intuitivo il mio progetto svolto in classe.

Infine, la sistemicità del mio progetto condotto in classe si è proprio rivelata nell'intesa rete di rapporti che ho instaurato con diversi soggetti interni ed esterni all'istituto, come ex-docenti, referenti comunali e professionisti delle organizzazioni territoriali.

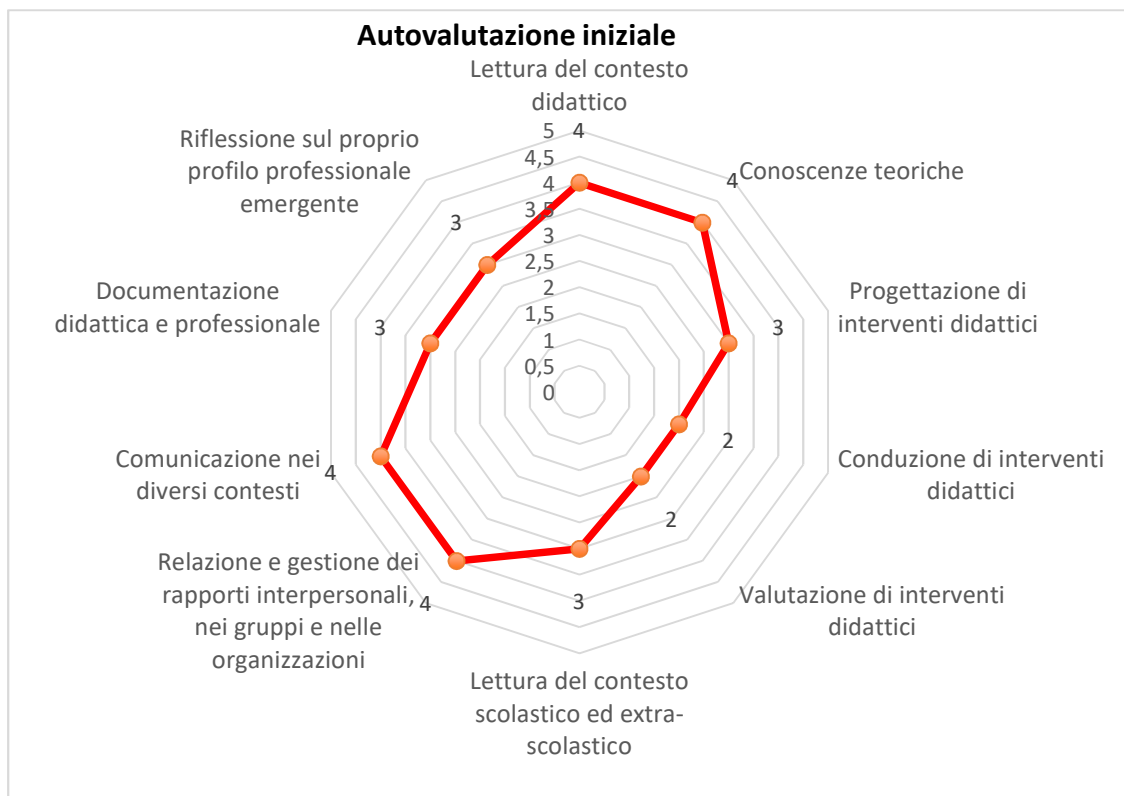


Figura 9: Il mio radar iniziale delle competenze

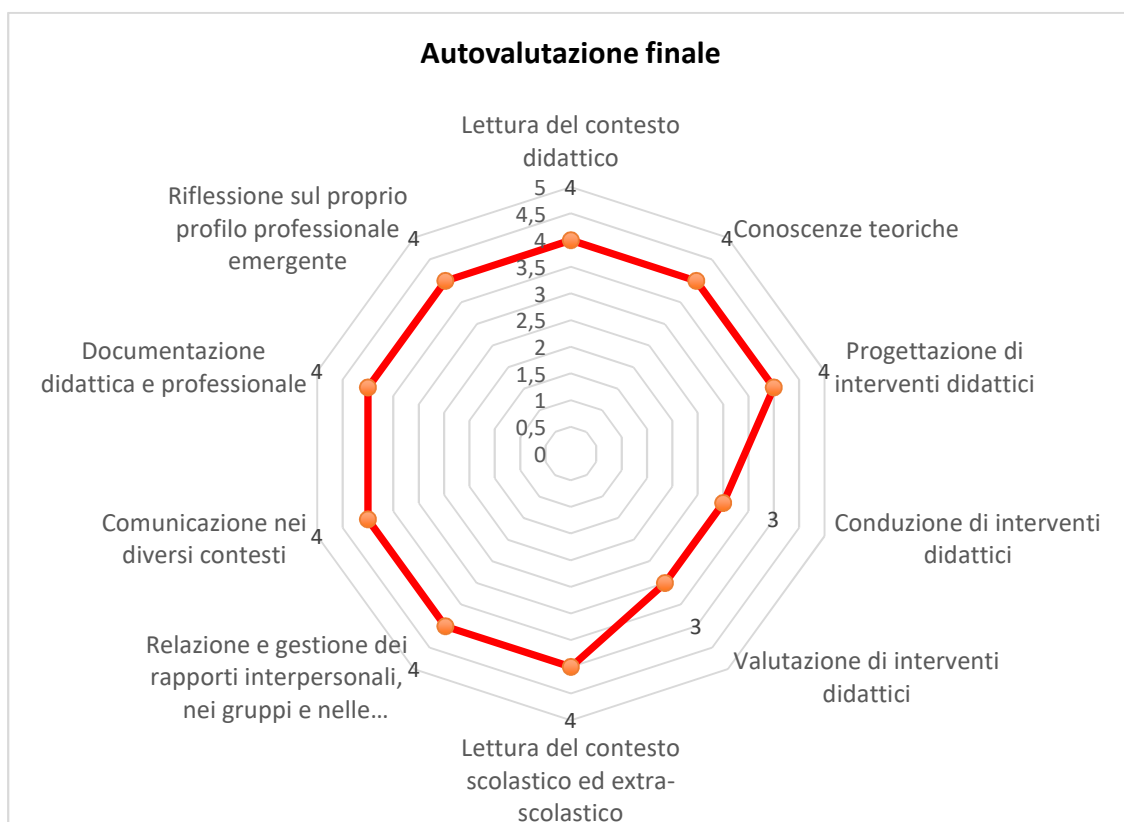


Figura 10: Il mio radar finale delle competenze

3.4 Il mio futuro mi attende!

Sono davvero arrivata alla fine di questo percorso. Da un lato so che mi mancherà la vita accademica e universitaria ma dall'altro lato ho molta voglia di volare via e di trovare la mia strada, di scrivere da sola il nuovo capitolo della mia storia.

In questo viaggio temporale tra passato, presente e futuro, nel viaggio che ho compiuto dentro me stessa come giovane donna e futura insegnante, ritengo di aver sempre dato fede alle mie inclinazioni, ai miei interessi e ai valori educativi e formativi che investo nella scuola. Il mio primo progetto personale di tirocinio si intitolava *“La scuola incontra la città. Come scuola e territorio si abbracciano in un'alleanza pedagogica”* e il mio ultimo progetto ha dato proprio continuità a questa mia aspirazione di aprire la scuola al territorio e alla comunità realizzando un intervento sistemico per cui mi sono preparata per quattro anni.

Sono consapevole di dover ancora imparare molto e di dover fare ancora molta esperienza sporcandomi le mani nel mondo della scuola e sono molto determinata a farlo. Non ho paura di ciò che verrà, accoglierò le nuove sfide della mia vita come ho sempre fatto: con tenacia, speranza e con la ferma convinzione che l'educazione poggerà le basi per il cambiamento del mondo e della nuova società che verrà.

Riferimenti

Bibliografia

- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. UTET Università.
- Burzotta, R., Conton, G. (2000). *Villa Simion a Spinea: indicazioni didattiche*. Comune di Spinea.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carrocci Editore.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. La Scuola.
- Catino, M. R. (2021). A cosa serve la storia? *Didattica della storia*, 3, 128-140.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri.
- De Rossi, M., & Messina, L. (2015). *Tecnologia, formazione e didattica*. Carrocci editore.
- Dondarini, R. (2021). La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia). *Didattica della storia*, 3, 38-56.
- Ende, M. (1984). *Momo*. Longanesi.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Pensa MultiMedia.
- Gallo, A. (2003). *Le venti giornate dell'Agricoltura e dei piaceri della villa*. Canova Edizioni. (Originariamente pubblicato nel 1775).
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Giorda, C., Zanolin, G. (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. FrancoAngeli.
- Giorgi, P., Zoppi, I. (2020). Il laboratorio di storia: lo studente come lo storico alla ricerca delle fonti. *Didattica della storia*, 2 n.1S, 713-734.
- Moro, F. (2004). *Linguaggi della geo-graficità nella Scuola Primaria*. CLEUP.
- Nigris, E. (2005). *Didattica generale*. Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. CLEUP.
- Pancierà, W., Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Mondadori Education S.p.A.
- Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Giunti Lisciani.
- René, L., Nougier, H. (1961). *Il ragazzo geografo*. La nuova Italia.
- Rilke, R.M. (1923). *Elegie Duinesi*. Insel.

Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica per i processi territoriali*. Pensa MultiMedia.

Rovelli, C. (2017). *L'ordine del tempo*. Adelphi.

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori Università.

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS – Libreria Ateneto Salesiano.

Fonti normative

MIUR, 2012 "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".

MIUR, 2018 "Indicazioni nazionali e nuovi scenari".

ONU, 2018 "Educazione alla cittadinanza globale".

Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n.172 "Valutazione periodica degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria".

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo "Margherita Hack" (PTOF 2019/2022).

Rapporto di Autovalutazione di Istituto 2019/2022.

Allegati

Allegato n°1: Tabella analisi SWOT

SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI	Possiedo buone competenze digitali; le tecnologie e i nuovi media supportano la motivazione degli alunni. Possiedo conoscenze teoriche in termini di progettazione inclusiva. Uscita come esperienza per ampliare la conoscenza del territorio e della biblioteca come luogo culturale e di aggregazione giovanile.	L'utilizzo delle tecnologie in aula richiede tempo. Poche esperienze pratiche per valutare l'efficacia dei supporti inclusivi da me progettati. Prima volta in cui progetto un'uscita vera e propria.
ELEMENTI ESTERNI	Possibilità di utilizzare la LIM in classe e valide risorse online sulle ville. Insegnanti di classe e di sostegno molto competenti e disponibili ad aiutarmi. Opportunità di uscire nel territorio: Istituto, docenti ed enti territoriali favorevoli e disponibili.	Rischio che gli alunni non trovino utili e spendibili le esperienze. Le attività non risultano accessibili a tutti e a ciascuno. Gli alunni non sono abituati a uscire dalla scuola; rischio che non sappiano gestire l'esperienza.

Allegato n°2: Tabella di progettazione dell'intervento con particolare riferimento alle competenze e agli obiettivi di apprendimento

Competenza chiave

Competenze sociali e civiche: includono competenze personali, interpersonali e culturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

La comunicazione nella madrelingua: capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento

Geografia, storia, italiano, cittadinanza

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza

Disciplina geografia:

Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.

Disciplina storia:

Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.

Disciplina italiano

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Disciplina cittadinanza:

Amplia la conoscenza dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali del territorio in cui vive.

Utilizza la lingua italiana sia nella forma scritta (testi continui e non continui) che orale, consapevole che le diverse scelte linguistiche sono collegate alla varietà di situazioni comunicative (lessico formale, informale, dialetto locale).

Obiettivo/i di apprendimento

Disciplina geografia:

Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, attraverso gli strumenti dell'osservazione diretta.

Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche, amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo.

Acquisire il concetto di spazio, ambiente, paesaggio, luogo, territorio e regione geografica e utilizzarlo a partire dal contesto italiano.

Disciplina *storia*:

Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza.

Disciplina *italiano*:

Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.

Produrre racconti scritti che contengono le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.

Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi.

Disciplina *cittadinanza*:

Elaborare documenti scritti volti alla promozione e valorizzazione dei beni paesaggistici della propria città

Allegato n°3: Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello Base	Livello iniziale
Controllo/ regolazione iter progettuale	Progettare il racconto storico diviso in sequenze.	Organizza le fasi del racconto in sequenze in modo coerente e coeso.	Organizza luoghi, personaggi, eventi e azioni in modo coerente e coeso anche tramite strategie originali.	Organizza i contenuti e le fasi del racconto con alcune indicazioni.	Se sollecitato, organizza i contenuti e le fasi del racconto seguendo delle linee guida.	Organizza contenuti e fasi del racconto con l'aiuto dell'insegnante.
Contenuto	Conoscere e utilizzare il linguaggio della geo-graficità.	Descrive fenomeni e artefatti utilizzando termini specifici nello scritto.	Descrive fenomeni e artefatti con un linguaggio specifico e completo in modo autonomo.	Descrive fenomeni e artefatti con un linguaggio sicuro, non sempre specifico.	Se sollecitato, descrive gli artefatti con un linguaggio appropriato.	Descrive gli artefatti con un linguaggio appropriato con l'aiuto dell'insegnante.
	Inserire nel racconto l'ambientazione storica adeguata e corrette informazioni sulle ville venete.	Ambienta gli eventi del racconto in un'epoca storica esatta, con giusti riferimenti alle ville, ai luoghi, persone e situazioni.	Ambienta gli eventi del racconto in un'epoca storica specifica in cui sono correttamente inserite informazioni sulle ville, personaggi e situazioni in modo autonomo.	Ambienta gli eventi del racconto in un'epoca storica perlopiù adeguata con corrette informazioni sulle ville seguendo alcune indicazioni.	Se sollecitato dall'insegnante, ambienta il racconto nell'epoca storica adeguata e fornisce semplici informazioni sulle ville.	Ambienta il racconto in un'epoca storica adeguata e con semplici informazioni sulle ville con l'aiuto dell'insegnante.
Scrittura	Scrivere un racconto corretto dal punto di vista grammaticale.	Scrivere un racconto corretto dal punto di vista ortografico, morfosintattico e lessicale.	Scrivere un racconto corretto utilizzando al meglio le proprie risorse linguistiche e lessicali in modo autonomo.	Scrivere un racconto corretto con un linguaggio sicuro.	Se sollecitato dall'insegnante, scrivere un racconto corretto seguendo alcune indicazioni di stesura.	Scrivere un racconto corretto con l'aiuto dell'insegnante.

Allegato n°4: Alcuni racconti storici di finzione degli studenti della VA

Nel 1800 io e i miei amici stavamo camminando tranquillamente, tutto ad un tratto ci ritrovammo una persona davanti. Noi ci nascondemmo subito dietro un cespuglio e osservammo cosa stesse facendo quella persona. Dopo 3 minuti il ragazzo si precipitò subito in direzione del centro di Spinea e noi lo seguimmo. Il ragazzo si guardava attorno: stava osservando la magnificenza della villa della famiglia Accioni, notai da generazioni. Si trattava di una villa costruita circa nel 1700 da facoltosi veneziani a cui serviva una residenza per la vacanza. Quella villa era circondata da un enorme parco. Immediatamente la mia amica Margherita decise di andare a conoscere il ragazzo. Andò lì e diventarono subito amici così Margherita ci fece conoscere questa persona e diventammo tutti amici. Gli chiedemmo subito come si chiamasse e lui rispose Andrea. Il giorno dopo io e i miei amici incontrammo Andrea proprio vicino alla villa e gli chiedemmo se poteva giocare con noi e lui accettò. Entrammo nel parco della villa perché Margherita era la figlia della governante e ci divertimmo molto. Dopo una settimana non lo vedemmo più ma solo dopo un mese ritrovammo una lettera con le seguenti parole: “Cari amici miei mi mancherete molto ma ora devo tornare a Venezia dalla mia famiglia, addio. PS. Non vi dimenticherò mai. Firmato: Andrea Accioni.

Nel 1800 nella villa Simion viveva un bambino di nome Antonio che stava giocando nel suo bellissimo giardino. Ad un certo punto vide una strana macchina che si avvicinava e disse: “Ma che cos’è?”. Allora si aprì una piccola porticina dove c’era una bambina. Antonio si spaventò e le chiese: “Ciao, come ti chiami?”. La bambina rispose: “Ciao io mi chiamo Alessia e vengo dal 2022”. Antonio si presentò e le chiese: “Ma come mai se qua nel 1800?”. Alessia rispose: “Sono qua nel 1800 perché voglio fare una ricerca sulle ville venete!”. Antonio le disse: “Vieni vieni seguimi così potrei aiutarti. Che ne dici?!” Alessia rispose: “Certo, perché no!”. Allora Antonio e Alessia andarono a vedere delle ville. Poi Antonio la portò nella sua villa: “Ecco Alessia questa è la mia villa”. Alessia rispose: “Davvero ma è bellissima! E dimmi, come si chiama?” “Villa Simion”, rispose Antonio. Alla fine Antonio e Alessia conclusero il giro. Alessia ringraziò Antonio e le disse: “La prossima volta verrò a trovarti ancora, magari con un amico o un’amica”. Antonio rispose: “Certo e fai buon viaggio”. I due amici si salutarono e Antonio ritornò a giocare nel suo bellissimo giardino pensando al bellissimo pomeriggio passato insieme con Alessia.

C'era una volta una ragazzina di nome Agata. Agata era la figlia di due nobili e aveva dieci anni. Era il ventitrè novembre del millesettecentottantanove. Quel giorno si era destata a mattina tarda. I suoi genitori le avevano annunciato che quel giorno sarebbero arrivate le sue cuginette: Anna di sei anni e Margherita di nove. Arrivarono con una carrozza dorata nel pomeriggio. La sera seguente sapevano che ci sarebbero stati dei balli nella villa Simion e sarebbero arrivati dei nobili anche della loro età. Quello era il motivo della loro visita. Appena scesero dalla carrozza, Agata corse verso la cugina abbracciandola forte: "Ciao Anna, Ciao Margherita, come state? Da quanto tempo non ci vediamo!". Le tre cugine dopo essersi salutate si avviarono verso il grande parco che circondava la villa. Ad un certo punto della loro camminata trovarono un piccolo amuleto con sopra disegnato un bel micio color carota. Margherita disse: "Guardate com'è carino! Dev'essere caduto a qualcuno", ipotizzò la bambina. Agata decise di raccoglierlo e di portarlo ai suoi genitori e disse: "Madre, padre per caso sapete a chi appartiene questo grazioso amuleto?". I genitori risposero: "Noi non abbiamo mai visto questo amuleto". Allora lo portarono in camera. Ad un tratto videro proiettarsi sul muro una visione del futuro dove dei bambini di quinta fanno un progetto con una certa maestra Maddalena. Facevano testi e disegni. Dopo vanno in giro per Spinea a visitare villa Simion. Allora le tre cugine felici della loro scoperta vennero chiamate dai camerieri per la cena.

Margherita e Pietro erano due contadini che desideravano acquistare una villa. Avevano abbastanza lire per prenderla vicino a Venezia ma prima dovevano andare in villa Simion per vedere come si svolgevano le faccende in villa. Arrivati in villa già si poteva notare la cura dei fiori, del giardino e anche degli alberi. Bisognava assumere qualcuno che si prendesse cura della parte estetica. Dopo ci sono i camerieri e i cuochi che cucinavano e servivano piatti con il cibo. Su questo settore c'erano molte richieste allora Pietro e Margherita decisero di assumere 4 camerieri e 5 cuochi. C'erano ancora due cose che mancavano: gli agricoltori e l'allestimento della villa. Trovarono una famiglia di contadini che era disposta a lavorare per loro, invece l'allestimento per la villa lo trovarono in una bottega a Venezia dove c'erano vasi molto antichi e tutte le cose che una villa poteva avere. Dopo che i due arrivano nella villa appena costruita vissero lì per sempre.

Allegato n°5: Il racconto storico di finzione della classe VA Alliv Atenev!

https://drive.google.com/file/d/1VfxZ2zRHMBQtASToOWjb_4TheRCeMsa5/view?usp=sharing