



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
- FISPPA**

**Corso di studio in Scienze dell'educazione e della Formazione
Percorso di studio in Educazione della Prima Infanzia**

Relazione finale

**Alla ricerca dello sguardo bambino:
L'Approccio Psicomotorio come stile educativo**

Relatore:

Prof.ssa Restiglian Emilia

Laureanda: Judit Gabriel

Matricola: 349447

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione	1
Capitolo 1- L’approccio psicomotorio nell’età evolutiva	5
1.1 Origini teoriche.....	5
1.2 L’approccio psicomotorio come stile educativo.....	8
1.2.1 La presenza dell’educatore.....	10
1.2.2 Osservare senza giudicare.....	11
1.2.3 Approccio non verbale analogico.....	12
Capitolo 2- Strumenti dell’approccio psicomotorio	15
2.1 Il gioco psicomotorio.....	15
2.2 Uso dei materiali e degli oggetti.....	17
2.3 La tecnica del dialogo tonico emozionale.....	20
2.4 La tecnica della sagoma.....	21
Capitolo 3- L’educazione psicomotoria	25
3.1 Educazione psicomotoria.....	25
3.2 Modalità di intervento nel nido.....	27
3.3 Modalità di intervento nella scuola dell’infanzia.....	31
3.4 A proposito di continuità.....	34
Capitolo 4- Un esempio concreto	37
4.1 “Arcobaluna” un servizio integrativo per la prima infanzia.....	37
4.2 Spazio e materiali.....	38
4.3 Progetto educativo.....	38
4.4 Ambientamento.....	41
Conclusioni	45
Bibliografia	47
Sitografia	50

Introduzione

Mi sono avvicinata al mondo dei bambini del nido preparando per loro uno spettacolo teatrale. Mi occupavo ormai da diverso tempo di rappresentazioni teatrali per bambini più grandi ed avevo erroneamente immaginato che la cosa sarebbe stata più facile, dato che i significati trasmissibili sarebbero stati molto più elementari. Non posso proprio dire: “buona la prima” perché quello che accadde, è che fu un vero disastro. Durante quella rappresentazione mi accorsi che non riuscivo a catturare l’attenzione del piccolo pubblico e, pur impegnandomi molto, il risultato era la loro grande agitazione e addirittura il pianto. Cosa vedevano quei bambini? Perché ciò che sempre aveva funzionato non è stato efficace?

La volontà di rispondere a queste domande è stata una delle motivazioni che mi hanno spinto a scegliere questo percorso formativo e mi ha aiutata ad indirizzare alla prima infanzia uno sguardo diverso e a conoscere meglio il mondo bambino abbandonando alcune rigidità caratteristiche del mondo adulto.

Durante il mio percorso universitario ho approfondito l’argomento della relazione educativa tramite teorie pedagogiche e prassi innovative che, pur non riferendosi esplicitamente all’approccio psicomotorio, di cui mi occuperò in questa relazione finale, promuovono l’utilizzo di strumenti e tecniche che ne sottintendevano i presupposti. Il corso di educatrice psicomotoria che ho svolto parallelamente al percorso universitario mi ha permesso di comprendere le caratteristiche specifiche e le basi teoriche che si costituiscono sul concetto fondamentale che il bambino non possa essere incontrato se non nell’unicità di mente e corpo. Nella mia relazione intendo delineare le caratteristiche dell’approccio psicomotorio nello specifico illustrandone le potenzialità nel lavoro a contatto con la prima infanzia.

Nel primo capitolo approfondirò le origini teoriche, identificando gli autori che ne hanno posto le basi; non affronterò ogni autore nello specifico ma metterò in evidenza il percorso e le tappe che hanno dato al corpo il giusto valore nella relazione col bambino. Presenterò gli elementi che caratterizzano l’approccio psicomotorio e che rappresentano per l’educatore, che lo adotta come stile educativo, punti di partenza imprescindibili per dirigere la propria azione.

Nel secondo capitolo presenterò gli strumenti concreti con cui l'educatore psicomotorio costruisce una relazione educativa con particolare attenzione alla teoria a cui fa riferimento l'impostazione dell'approccio e quale visione del bambino sottende.

Nel terzo capitolo delinearò le modalità di intervento dell'educazione psicomotoria al nido e alla scuola dell'infanzia con un riferimento alla continuità che naturalmente ne scaturisce.

In conclusione, verrà riportato un esempio concreto in cui è stato utilizzato l'approccio psicomotorio in ambito educativo all'interno del servizio integrativo *Arcobaluna* di Torreglia (PD), che per cinque anni ha ospitato bambini di età compresa dai 12 ai 36 mesi, proponendo una programmazione centrata sul corpo e il dialogo tonico.

CAPITOLO 1

L'APPROCCIO PSICOMOTORIO NELL'ETA' EVOLUTIVA

1.1 Origini teoriche

Un albero grande, alto con un tronco robusto e stabile, con una chioma rigogliosa e verde deve la sua forza alle radici che nasconde sotto terra; radici profonde che si propagano ed espandono nel terreno. Allo stesso modo, un approccio o una tecnica devono la loro efficacia allo sviluppo delle teorie che ne precedono la formulazione. Prendendo in esame l'approccio psicomotorio e l'idea che il corpo sia elemento fondamentale nella relazione con il bambino, si cercherà di delineare la traiettoria, il viaggio che le teorie hanno seguito per raggiungere questa prospettiva. Non si desidera fornire un quadro dettagliato di ogni teoria, ma piuttosto evidenziare il contributo che hanno fornito a questo approccio.

Intorno agli anni '50-'60 del Novecento Julian Ajuriaguerra (neuropsichiatra e psicoanalista ispano-francese) si pone l'obiettivo di definire i possibili rapporti fra disturbi funzionali localizzati ed implicazioni di natura psicodinamica come l'evoluzione delle relazioni oggettuali¹. Ajuriaguerra vuole costruire uno strumento di lavoro che veda il bambino in una prospettiva globale e propone un'educazione al movimento del corpo a quei bambini che, con problemi comportamentali e di apprendimento, non rispondevano alle terapie tradizionali. Individua tre livelli di integrazione dello schema corporeo (corpo vissuto, corpo percepito e corpo rappresentato) ed evidenzia il ruolo del dialogo tonico nello sviluppo cognitivo. Il suo metodo, definito "affettivo relazionale" ci suggerisce che si può ottenere un cambiamento nella tonicità, solo in una relazione dialogo-tonica².

Prima di lui, agli inizi del '900, Henri Wallon (psicologo, pedagogista e filosofo francese) crea il suo laboratorio psico-pedagogico dove studia gli aspetti affettivi e cognitivi della persona, approfondendo il ruolo della tonicità muscolare e della postura, nello sviluppo

¹ Istituto Ortofonia; Dott.ssa Magda di Renzo: *Dalla psicomotricità alla neuropsicomotricità e ritorno*; 15 settembre 2018; YouTube <https://youtu.be/8OreZCrB0Ss>

² Ibidem.

delle relazioni e della personalità³. Wallon sostiene che le reazioni tonico-emozionali sono i primi indicatori della vita psichica e che la fusione affettiva iniziale con la madre da origine alle caratteristiche posturali del bambino (Le Boulch, 1992).

Studiosi come Renè Spitz (psicoanalista austriaco) e John Bowlby (psicologo, medico e psicoanalista britannico) mettono proprio in evidenza l'importanza dei primi contatti corporei con la figura di riferimento. Questi autori hanno osservato e studiato molti casi clinici di bambini cresciuti in condizioni affettivamente deprivanti, evidenziando come questo stato carenziale produca effetti diversi -sempre negativi- a seconda del tipo di separazione, dell'età del bambino, della presenza o assenza di un precedente rapporto con la madre. Un sano sviluppo della personalità dipende quindi dall'adeguato sviluppo della sfera affettiva, cognitiva e sociale e dalle interazioni che l'individuo stabilisce con l'ambiente nel corso della sua evoluzione. Le emozioni esprimono il vissuto della persona in relazione alla propria realtà corporea in risonanza affettiva con i processi psicologici e la socialità (Calvo, Masaro, Fusco, 2021).

A queste ricerche si aggiunge la Teoria delle relazioni oggettuali (Klein; Bion), la quale afferma che i bambini nel percorso di crescita non interiorizzano un oggetto o una persona, ma una relazione (Sarracino, Innamorati, 2010). L'esperienza dell'identità che parte dalla soggettivazione del corpo si esplica all'interno di una relazione con sé stessi, di coppia, nel gruppo.

Importante anche il contributo di Jean Piaget (psicologo, biologo e pedagogista svizzero) padre dell'epistemologia genetica. Egli arriva a descrivere il bambino come "competente", cioè capace di rappresentarsi il mondo secondo mappe mentali coerenti ed organiche; il suo "fare nel mondo" ne permette l'evoluzione⁴. Inoltre, Piaget elabora il concetto di intelligenza senso-motoria: il bambino, elaborando le informazioni che riceve dall'ambiente e integrandole con le competenze innate, attraversa diverse fasi in cui sviluppa una rappresentazione e conoscenza del mondo sempre più adeguata e complessa (Piaget, 1967). Quindi, per Piaget le strutture cognitive non hanno un'origine esclusivamente interna e neppure sono causate dalle pressioni esterne: lo sviluppo

³ Istituto Ortofonia; Dott.ssa Magda di Renzo: *Dalla psicomotricità alla neuropsicomotricità e ritorno*; 15 settembre 2018; YouTube <https://youtu.be/8OreZCrB0Ss>

⁴ Ibidem.

consiste nella trasformazione di strutture che si costruiscono grazie all'attività dell'individuo.

A molti chilometri di distanza e in un ambiente culturale molto diverso, Lev Vygotskij (psicologo e pedagogista sovietico) sostiene che la direzione dello sviluppo non vada dall'individuale al sociale, ma segua la direzione inversa: l'individuo non diviene sociale, ma è sociale originariamente (Topçiu, 2015). La coscienza infantile non emerge dallo sviluppo biologico, ma è un prodotto della socializzazione; i processi psichici superiori (pensiero, linguaggio e memoria) non hanno un'origine naturale, ma sociale e li si può comprendere solo prendendo in considerazione la storia sociale (Ibidem). Collaboratore di Vygotskij, Aleksandr Lurija (medico, sociologo, psicologo sovietico considerato il fondatore della neuropsicologia) non si occupa in particolare dei bambini, ma studia i disturbi del comportamento considerandoli esiti disfunzionali di processi funzionali integrati di aree cerebrali e non danni riguardanti precise aree della corteccia, crea una neurologia nuova, una scienza "personalistica" o come chiamava lui "romantica", in cui la persona è compresa e considerata nella sua unità: la riabilitazione diventa neuropsicomotoria (Tupper, 1999). Altri studiosi hanno condotto la loro ricerca al confine fra neurologia e psicologia occupandosi di lateralità, della sindrome dell'arto fantasma e permettendoci oggi di far riferimento ad importanti concetti come, per esempio, la differenza fra schema corporeo e immagine corporea che sta alla base della tecnica psicomotoria⁵.

Fra i due orientamenti, quello innatista di Piaget e quello ambientale o culturale di Vygotskij, fa sintesi Jerome Bruner (psicologo statunitense) che negli anni '60 del Novecento si occupa e approfondisce la questione di cultura, mente e linguaggio sostenendo che non esiste una piena maturità cognitiva se non c'è stata una precedente e buona elaborazione sensoriale e motoria. Egli individua tre tipi di rappresentazione della realtà che permettono di individuare aspetti diversi dello stesso oggetto; il bambino comincia infatti dall'azione, utilizzando la rappresentazione esecutiva poi quella iconica che gli permette di immaginare le cose indipendentemente dall'azione svolta ed infine quella simbolica con cui può trasformare la realtà attraverso le infinite possibilità che la

⁵ Istituto Ortofonia IdO; Dott.ssa Magda di Renzo: *Dalla psicomotricità alla neuropsicomotricità e ritorno*; 15 settembre 2018; YouTube <https://youtu.be/8OreZCrB0Ss>

sintassi offre (Bruner, 1964). L'apprendimento, secondo questo autore è un processo costruttivo e comunitario, assumono un ruolo fondamentale un'adeguata stimolazione sensoriale ed un clima rassicurante e sereno; il gioco ha un valore motivazionale, è un modo di apprendere in una situazione controllata in cui si riduce al minimo il rischio (Ibidem). L'educatore quindi funge da impalcatura, interagendo col bambino e agevolando i suoi processi di apprendimento dove non riesce da solo.

Questo fermento scientifico, nato dal tentativo di dare una risposta a disturbi dell'infanzia che non trovavano soluzioni né in ambito medico né psicologico, promuove un'integrazione dei due ambiti e formula una nuova concezione della persona che viene considerata nei suoi aspetti biologici, cognitivi, affettivi, relazionali. Nasce l'approccio psicocorporeo in cui la motricità, intesa nel suo aspetto strumentale e relazionale, agisce indirettamente sul modo di costruire la realtà (Finocchiaro, 2006). Il corpo diviene il veicolo con cui l'individuo si relaziona all'esterno: tono, postura, parola, qualità del dialogo tonico, linguaggio gestuale, ritmo ed equilibrio divengono indicatori importanti per chi si occupa di cura (Finocchiaro, 2004).

Nel 1961 venne istituito all'ospedale di Henry Rouselle di Parigi il primo corso di rieducazione motoria e nel 1963 nacque il primo certificato di competenze in rieducazione psicomotorie⁶. Da qui parte un nuovo viaggio, quello che la psicomotricità ha fatto fino ai giorni nostri, specializzandosi in molti filoni e dando vita a metodi e tecniche diversi. Come detto precedentemente non si approfondirà questo aspetto teorico, ma piuttosto si farà emergere come l'approccio psicomotorio possa essere d'aiuto a chi si occupa di relazione in ambito educativo.

1.2 L'approccio psicomotorio come stile educativo

Nel primo capitolo di *Tre anni straordinari* di Giulia Cavalli (2007, pp 13-14), l'autrice utilizza la storia di Pinocchio per evidenziare come sia fondamentale, lavorando in ambito educativo, aver chiara l'idea di bambino che sottende al proprio agire professionale. Cavalli compara le figure di Mastro Ciliegia e Mastro Geppetto nel loro

⁶ Istituto Ortofonia; Dott.ssa Magda di Renzo: *Dalla psicomotricità alla neuropsicomotricità e ritorno*; 15 settembre 2018; YouTube <https://youtu.be/8OreZCrB0Ss>

approccio alla materia prima: sono entrambi falegnami, ma risultato del loro lavoro è molto diverso proprio a causa della diversa idea di legno che li guida.

Il falegname Mastro Ciliegia, trova un pezzo di legno, lo sente ridere e piangere, ma è sgomento: come è possibile che un legno rida e pianga? L'idea di legno di Mastro Ciliegia è di qualcosa su cui possa usare l'ascia per farlo diventare una gamba di tavolino o un ceppo da bruciare nel caminetto, [...] l'idea di "un pezzo di legno" per Geppetto comprende elementi che Mastro Ciliegia considerava impossibile attribuirgli

e ancora poche righe più avanti:

Sono le prospettive teoriche che adottiamo e le idee che abbiamo sul bambino a influenzare sia la visione di bambino che la pratica educativa, mediando l'entrata in contatto con il mondo dei piccoli, proprio come l'idea di pezzo di legno media il rapporto di Pinocchio con Mastro Ciliegia e Geppetto. Queste idee sono le cartine geografiche del nostro viaggio.

È importante possedere una "cartina" e fare luce sui processi a priori, sulle convenzioni implicite che guidano l'agire; "chiedersi "perché" si compiono certe scelte educative anziché altre" (Ivi., p. 14). L'autrice prosegue chiarendo le prospettive che nel tempo si sono delineate, sostituendosi e a volte integrandosi, per giungere ad una visione del "*bambino inteso come sistema*" da subito immerso nelle relazioni e interagente con chi si prende cura di lui, prima di tutto attraverso il proprio corpo e le emozioni (Ivi., p. 15). Il bambino è, quindi, fin dalla nascita, anzi, fin dal periodo fetale, in una continua e reciproca interazione con l'ambiente che influenza e da cui è influenzato (Ivi., p. 18) e "caratterizzato per l'inseparabilità fra sensazioni, movimenti, bisogni ed emozioni e fra gesto ed immagini" (Manfredi, Imbasciati, 2004).

Prima di raggiungere questa identità, la visione del bambino è passata attraverso molte fasi. È possibile ritrovarle negli studi condotti dallo storico Ariés (1976) che spiega come, da un mondo in cui non c'era posto per l'infanzia, si è passati a considerare il bambino come soggetto sociale avente i seguenti diritti: autonomia esistenziale, libera costruzione dei propri comportamenti, codificazione di propri linguaggi, conoscenza "diretta" della realtà e creatività intellettuale (Frabboni, 1990).

L'approccio psicomotorio può essere inteso come un vero e proprio stile educativo che può guidare, chi lo adotta, verso il bambino nel rispetto dei suoi diritti e delle sue

caratteristiche e modalità. Si presuppone che siano almeno tre le capacità fondamentali che caratterizzano questo stile: presenza dell'educatore; capacità di osservare senza giudicare e capacità di far riferimento al linguaggio analogico e non verbale.

1.2.1 La presenza dell'educatore

Con "presenza dell'educatore" si intende la sua capacità e volontà di stare a contatto col bambino utilizzando appieno tutte le sue facoltà. Non basta presentarsi al suo cospetto, è indispensabile agire attivamente.

Il corpo arriva nello spazio, l'educatore manifesta la sua presenza. Il corpo dell'educatore diviene spazio transizionale fra la relazione materna fusionale e la relazione di individuazione e di strutturazione di sé. Rappresenta il primo oggetto privilegiato dal bambino dopo la madre, con il quale stabilire un contatto rassicurante, nuovo e stimolante che faciliti le esperienze di curiosità, di esplorazione ed integrazione dello spazio. (Finocchiaro, 2006).

Risulta fondamentale che l'adulto in questione abbia consapevolezza di Sé, della propria interiorità in modo da non cadere in meccanismi proiettivi che possono completamente alterare il risultato della sua azione; a questo proposito, infatti, Bowlby parla dei bambini come capri espiatori perfetti (Bowlby, 1979).

La relazione fra adulto e bambino, inoltre, si caratterizza per una sorta di confusione di linguaggi che continuamente può ostacolare l'incontro; l'adulto tende a parlare, ragionare e a trasformare le sue emozioni in forme verbali, il bambino invece è tutto corpo e può essere definito analfabeta, privo di parole e colmo di impulsi e bisogni (Bondioli, Mantovani, 2016). Compito dell'educatore sarebbe chiamare in causa la propria soggettività, mantenendo l'equilibrio, dedicarsi alla relazione di cura mettendo in campo ascolto e comunicazione.

Lavorare come educatori al nido significa essere professionisti e approcciare l'educazione del bambino assumendo un modello di intervento chiaro e definito, nella piena consapevolezza di dove e perché si sta intervenendo. Non significa procedere con una

“somma coordinata e organizzata di attività didattiche da svolgere con il bambino” ma piuttosto di assumere competenza e consapevolezza relazionale (Restiglian, 2018, pp. 12-13).

Un’azione educativa è dunque un’azione complessa, pensata ed organizzata a partire da una buona conoscenza di Sé, del bambino e della realtà in cui si opera.

Restiglian (2018) spiega cosa significhi pensare un’azione educativa:

Pensare un’azione educativa significa oggi predisporre contesti di apprendimento in grado di rispondere alle diverse esigenze degli allievi, ma anche essere pronti a modificare tutte le variabili in gioco: traguardi, obiettivi formativi, contenuti, abilità, competenze, tempi, spazi, materiali, metodologie di lavoro, collaborazioni con le famiglie e il territorio, modalità di verifica e valutazione. Significa immergersi nel proprio lavoro secondo un’ottica progettuale che riprende appieno il significato etimologico del termine “progettare” (dal latino tardo *projectus* “azione di gettare avanti”, da *projecere*, composto da *pro*, “avanti”, e *jacere* “gettare”). “[...]si tratta di pensare a condizioni di partenza flessibili e non determinate in modo rigido, che vengono “gettate in avanti” e poste al confronto con la realtà e per questo sono passibili di ridefinizioni. (pp. 34- 35)

La presenza dell’educatore è uno sforzo di connessione con la realtà contingente che muta costantemente; non è una semplice disponibilità del corpo ad accogliere, richiede il coinvolgimento della mente e del cuore. Egli si affida alle sue conoscenze teoriche per impostare l’azione educativa, ma quest’ultima sarà efficace solo se è in grado di presenziarla mettendo in gioco sé stesso. Quando accade la crescita è reciproca e alimenta nuovi equilibri e traguardi.

1.2.2 Osservare senza giudicare

Con osservazione si intende la facoltà che permette all’uomo di esplorare l’ambiente alla ricerca di significati; si distingue dall’atto di guardare perché risulta caratterizzata dalla finalità e intenzionalità dell’osservatore. Chi osserva si pone come obiettivo di conoscere e saper descrivere un fenomeno nel modo più oggettivo, completo e fedele possibile (Ragora, 2001). Costituisce un elemento che qualifica l’azione

educativa e permette all'educatore di conoscere i bambini e offrire loro risposte adeguate (Loschi, 2004).

Qualsiasi gesto, postura, movimento del bambino sono sempre collegati e giustificati da una storia personale che spesso non conosciamo, da particolari stati d'animo non sempre decifrabili; quindi, vanno osservati e considerati come parte di un tutto. Lavorando con il bambino non ci dobbiamo basare su ciò che "vediamo" con la mente, ma sempre con ciò che "sentiamo" col cuore (Vecchiato, 2007).

L'osservazione che caratterizza questo tipo di approccio è empatica, introspettiva e partecipata. Implica un'attenzione continua, un atteggiamento di compartecipazione, di attesa, di rispetto, diviene uno strumento valutativo con significato comunicativo, utilizza le interferenze emozionali come elementi di valorizzazione di ciò che si osserva e non come modello interpretativo. L'osservazione è introspettiva nel senso che permette all'educatore di rilevare continuamente l'insorgere di disagi propri che potrebbero essere proiettati sui bambini (Finocchiaro, 2005).

Durante l'osservazione è necessario superare il livello di esteriorità e di interpretazione delle azioni, dei movimenti e del contenuto del pensiero della persona o del contesto al fine di mettere in risalto la qualità della realizzazione o del comportamento non soltanto del deficit e la qualità di azioni espresse (ibidem). Rappresenta uno dei cardini fondanti la professionalità di chi opera in campo educativo e si rivela proficua nella relazione con l'altro se libera da pregiudizi. Nasce dalla curiosità, dal bisogno, dalla necessità di comprendere la realtà, se stessi e la propria professionalità. Osservando si conosce e si comprende l'altro, ma allo stesso tempo ci si mette in gioco sperimentando modalità d'interazione diverse da quelle programmate. Questa modalità di osservazione porta alla creazione di un legame educativo che facilita lo sviluppo armonico delle dinamiche e dimensioni dell'individuo (ibidem).

1.2.3 Approccio non verbale e analogico

La comunicazione sta alla base di una relazione pedagogica fondata, lo chiarisce bene Bertolini (1988, p.177):

poiché il rapporto educativo pedagogicamente fondato consiste in un'autentica comunicazione per mezzo della quale l'adulto/educatore favorisce nell'educando una crescita esistenziale complessiva dove l'intenzionalità si tramuta in atteggiamenti più corretti e consapevoli; poiché quest'azione di incoraggiamento e di sollecitazione deve peraltro sempre tener conto della libertà concreta dell'educando, ne deriva che il modo di instaurare quel rapporto educativo esige dall'educatore un linguaggio non solo comprensibile da parte dell'educando, ma che sia nel contempo una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere al-mondo.

Comunicare col bambino significa quindi presentarsi a lui autenticamente, mostrando il proprio modo di essere al mondo, cercando di favorire la sua crescita e sollecitandolo con l'esempio e con modalità da lui comprensibili senza inibirne la libertà. La comunicazione fra l'adulto e il bambino si stabilisce su un piano arcaico e primitivo, fatto di interazioni intensamente cariche di affettività; gli strumenti di questa comunicazione sono: lo sguardo, la mimica, la postura, il movimento, il gesto, la modulazione tonico-emozionale, l'uso dello spazio, il rapporto con gli oggetti, il rapporto con la corporeità propria e degli altri, il ritmo e la sonorità della voce, i contenuti simbolici delle parole (Finocchiaro, 2005).

Il corpo riflette fedelmente tutto ciò che la persona ha vissuto durante il processo maturativo e lo rende visibile in ogni momento, [...] sviluppa un linguaggio che funziona in modo analogico (Vecchiato, 2007, p. 118).

In ambito educativo, soprattutto nella prima infanzia, la comunicazione verbale lascia dunque ampio spazio a questi strumenti che assumono un ruolo centrale, dando a quella non verbale o analogica il compito di mediare la comunicazione.

“E' un linguaggio molto efficace in quanto veicola verso l'interlocutore sia le tensioni relative al bisogno presente, che le eventuali emozioni collegate alle esperienze maturative precedenti” (Ivi., p. 27).

“..un linguaggio più completo, più profondo, in un'ottica di concezione globale della persona” (Ivi., p. 119).

La comunicazione analogica è quindi la possibilità da parte dell'adulto di proporsi al bambino nell'ottica di comprenderlo, non a partire da ciò che verbalmente sa dire o meno, ma dando ascolto a tutte le forme di comunicazione consce ed inconsce che si lui sa percepire. Il bambino, quindi, non risulta “visto” solo nella realtà presente, ma mostra la sua storia e le tappe del suo percorso maturativo. L'educatore che adotta tale approccio,

attivando la mediazione corporea “deve” sempre avere una chiara percezione di sé stesso e una ferma coscienza dei propri bisogni, deve saper abbandonare pregiudizi e lasciar spazio alla sua creatività in maniera libera e finalizzata, “deve” tenere sempre presente di trovarsi all’interno di una relazione educativa come parte non neutrale o “parte in gioco” (Finocchiaro, 2006 a).

CAPITOLO 2

STRUMENTI DELL'APPROCCIO PSICOMOTORIO

2.1 Il gioco psicomotorio

Quando l'esperienza del bambino nei primi mesi di vita è stata rassicurante ed egli ha dentro di sé l'amore materno, egli può sperimentare il distacco e attraverso il gioco fare esperienza della propria creatività. Il gioco rappresenta un esercizio di controllo sulla realtà che va continuamente ristabilito (Baumgartner, 2009). Il gioco diventa la vita stessa del bambino, un'attività serissima attraverso la quale conosce se stesso e il mondo. Egli si muove, si ferma, corre, cammina, scivola, salta, cade e lo spazio e gli oggetti sono suoi alleati. È un giocare in libertà, esperienza in cui sperimenta emozioni diverse, intense e molto diverse tra loro. Il gioco psicomotorio offre al bambino una realtà spaziotemporale-oggettuale che favorisce la sua libera espressione e quindi la sua crescita (Vecchiato, 2007).

Con gioco psicomotorio si intende dunque quell'attività d'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 i suoi coetanei ed adulti, in definitiva arriva ad una adeguata autodeterminazione della propria identità (Ivi., p. 130).

I bambini, dalla nascita ai sei anni, attraverso "il giocare" iniziano a collegare il sentire e l'esperienza psicotonica e psicocorporea al pensare. Tramite questi processi collegano gli oggetti interni a quelli esterni, se stessi alle persone e allo spazio sociale, assimilano ed incorporano le esperienze strutturando l'identità corporea ed il funzionamento mentale; così le immagini divengono simboli e i simboli parole. Per favorire questo passaggio, dal corpo alla mente e viceversa, è necessaria la trasformazione delle sensazioni in desiderio ed in emozioni, la trasformazione del movimento in competenza relazionale e comunicativa e quindi in progetto simbolico e rappresentativo (Finocchiaro, 2006 b). La capacità di pensare, parlare ed apprendere richiede il controllo corporeo, l'attesa e la separazione dall'altro. Il linguaggio simbolico è l'attività che completa l'esperienza

emotiva e relazionale del corpo; è la dimensione espressiva necessaria alla conoscenza e alla trasformazione creativa della realtà soggettiva ed oggettiva del bambino e dell'adulto. Il mondo emotivo del bambino è popolato da fantasmi e paure, reali ed immaginarie che attraverso l'azione del gioco si trasformano in simboli ed in modelli accessibili al pensiero collettivo (ibidem).

Le dimensioni che caratterizzano il gioco nella prima infanzia possono essere raggruppate nelle seguenti categorie: (Finocchiaro, 2005)

- ⇒ *Giocchi autostimolatori*: esplorazioni, manipolazioni, ripetizioni (dalla nascita ai due anni);
- ⇒ *Giocchi espressivi e di conquista dello spazio*: rotolamenti, cadute, corse, equilibrismi, gestualità affettiva (dai due ai cinque anni);
- ⇒ *Giocchi fantasmatici*: riconoscimento di Sé, affettività e relazioni (tra i due e cinque anni);
- ⇒ *Giocchi simbolici*: imitazione, fantasticazione, utilizzo di simboli e dei ruoli (dai tre ai sette anni);
- ⇒ *Giocchi di regole*: caratterizzati da processi di socializzazione ed identificazione con l'adulto (dopo i sette anni).

Appare chiaro che il gioco rappresenta per l'educatore uno strumento prezioso e che i criteri con cui vengono allestiti gli spazi ed organizzati i laboratori debbano tenere conto di questi aspetti. Nel volume Id.E.A. *Idea di Educazione e Autovalutazione* (Ungaro, Limberto, Boldrin, 2020, pp. 217-220), frutto di un progetto di ricerca tesa a migliorare la qualità dei servizi rivolti ai bambini da zero a tre anni, sono presi in considerazione tre diversi ambiti per l'autovalutazione dei processi educativi. Nella descrizione che viene fornita agli educatori "dell'ambito" chiamato "Contesto", è evidenziata l'importanza del gioco: "pensare al gioco come principale forma di espressione e di apprendimento induce a progettare contesti "attivi e attivanti", dove un'attenta regia educativa può arricchire ed espandere l'agire infantile attraverso la partecipazione e situazioni coinvolgenti e stimolanti o delle quali i bambini sono protagonisti" (Ivi., p. 217); addentrandosi nella

compilazione dello strumento gli educatori ritrovano una “sottodimensione” chiamata “Gioco e proposte strutturate” in cui ancora chiaramente ne è sottolineata la centralità: “il gioco, vissuto come momento di piacere e pieno coinvolgimento, è sostenuto dagli educatori, che lo osservano con attenzione, dando importanza al processo che si genera più che al risultato finale” (Ivi., p. 220) La loro autovalutazione li porterà a riflettere su quanto il loro servizio risponda a questi indicatori e ad attivare un processo di miglioramento qualora il livello fosse basso.

Appare fondamentale che l’educatore conosca il significato del gioco, in modo da poterne fare strumento centrale della propria azione educativa e che sappia osservare i bambini mentre giocano, mettendo loro a disposizione materiali idonei al loro bisogno.

2.2 Uso dei materiali e degli oggetti

Il feto e poi il bambino nei primi mesi di vita, vive una particolare condizione esistenziale che viene chiamata *fantasma*: è una prima percezione di sé conseguenza delle particolari percezioni corporee che il bambino vive e nelle quali si identifica. È un modo caotico fatto di immagini, rumori sensazioni, oggetti che appaiono e scompaiono, dove il corpo è vissuto come parte di questo insieme (Vecchiato, 2007).

Il *fantasma* comincerà a prendere forme sempre più nitide, aggregando parti del corpo; tra i nove e i dodici mesi il bambino costruirà un’immagine unitaria di sé, tra i dodici e i diciotto svilupperà la costanza dell’oggetto [...]. Questo processo lo porterà a saper soddisfare i propri bisogni attraverso strategie comunicative e relazionali (Ivi, pp. 78-79).

Attraverso gli oggetti esterni ogni individuo stabilisce, quindi i primi contatti con la realtà e allo stesso tempo attua una modificazione della realtà stessa. L’oggetto, inteso come oggetto esterno a sé, diviene lo strumento di proiezione e di investimento libidico dei propri vissuti sensoriali, emotivi (Finocchiaro, 2006 b).

Come il gioco, anche gli oggetti, definiti da Winnicott “*transizionali*” (1971) (*figura 1*) si collocano in un’area intermedia di esperienza, reale per il bambino, che non deve essere

messa in dubbio dagli adulti e che nasce dal bisogno di conciliare il mondo interno con i vincoli della realtà esterna (Baumgartner, 2009).

Il mondo del bambino, inizialmente centrato sulla scoperta di sé e dell'altro, progressivamente si arricchisce e appaiono cose da guardare, da prendere e da esplorare. Le prime risposte dei bambini nei confronti degli oggetti non familiari sono caute, quasi diffidenti: man mano che il piccolo prende confidenza con esse, la sua azione progredisce e dall'esplorazione si passa alla manipolazione e infine al gioco. Il tempo dell'esplorazione e del gioco non sono coincidenti; servono entrambi ad acquisire informazioni sugli oggetti, la prima fornisce informazione sulle loro proprietà, mentre il



Figura 1 Oggetto transizionale

gioco su quello che si può fare con essi. Esplorazione e gioco rappresentano due facce della stessa medaglia, la relazione tra il bambino e il mondo fisico (ibidem).

L'oggetto può essere utilizzato come sostituto del corpo, assumendo significato simbolico e mediatore dell'azione e del contatto fra due persone. In questo modo favorisce l'investimento nello spazio e nel movimento, determinando un'azione di contenimento o di distanza, sia essa spaziale, corporea, emotiva o simbolica. Tutti gli oggetti assumono valenza espressivo simbolica, poiché possono essere utilizzati come oggetti reali,

funzionali, espressivi, percettivi, emozionali o come simboli di una determinata situazione o stato d'animo (Finocchiaro, 2006 b).

La proposta degli oggetti e dei materiali da parte dell'educatore deve essere valutata a partire dagli obiettivi che si vuole raggiungere e tenendo presente che lo stesso oggetto può avere valenze diverse e divenire: (ibidem)

⇒ Sostituto di sé;

⇒ Continuazione del proprio corpo, del gesto e dell'azione;

- ⇒ Attivatore delle sensazioni e dell'emozionalità;
- ⇒ Strumento di organizzazione dello spazio;
- ⇒ Strumento di proiezione di contenuti interni;
- ⇒ Stimolatore della relazione;

Quando nella relazione educativa l'educatore è capace di percepire il bisogno del bambino e attiva una risposta adeguata, la proposta dell'oggetto incrementa il processo di crescita e di evoluzione della sua personalità

Gli oggetti possono assumere significato simbolico anche a partire dalle loro caratteristiche sensoriali (*figura 2-3*) un oggetto morbido e grande, per esempio, in alcuni contesti per ricordare e sostituire il corpo della madre (Finocchiaro, 2005)



Figura 2 Materiali attivatori delle sensazioni e dell'emozionalità



Figura 3 Materiali utilizzati come strumenti proiettivi di contenuti interni

2.3 La tecnica del dialogo tonico emozionale

L'uso dell'approccio psicomotorio come stile educativo fornisce agli educatori la possibilità di far luce sugli strumenti intangibili che quotidianamente possono mettere in campo come la loro disponibilità all'ascolto e al contatto fisico e la capacità di percepirla come strumenti di lavoro. Il tono muscolare è l'elemento di base del linguaggio del corpo

e le particolari variazioni della sua contrazione la forma più arcaica di comunicazione umana (Vecchiato, 2007, p. 29)

Il tono è determinato da fattori genetici e biologici; le trasformazioni o modulazioni dello sfondo tonico avvengono tramite quella particolare relazione che da Ajuriaguerra (1971) è stata definita “dialogo tonico emozionale. Il tono muscolare come dotazione di base o “sfondo tonico” costituisce la prima modalità di risposta dell’individuo all’ambiente; il tessuto che lo collega al modo e prima ancora al corpo della madre con cui il bambino, nel corso dei primi due anni di vita si confonde e si identifica. Nel dialogo tonico emozionale, attraverso un gioco di tensione e distensione del tono e delle sue variazioni, nella coppia madre-bambino si cominciano a modulare risposte toniche, quindi emotive ed affettive al mondo. Il linguaggio tonico è una forma di espressione molto arcaica che parla dal profondo dell’Io (Vecchiato, 2007). Attraverso l’osservazione endoscopica del ventre materno è stata rilevata l’intensa attività motoria e manipolativa del feto sulla parete interna del sacco che lo contiene. Le azioni di contatto-distacco dalla parete uterina sembrano essere le prime esperienze che prefigurano la funzione di contenimento di contenimento corporeo, l’esperienza dei propri confini (Ajuriaguerra, 1960). Il Sé corporeo si origina, quindi, nel contatto fisico con la madre e l’esperienza della pelle consente questa prima conquista e, in seguito permette la distinzione fra il “dentro” e il “fuori” da sé; fra sé stessi e la figura maternante e fra sé stessi e l’ambiente esterno.

Il corpo dell’educatore diviene il primo oggetto, dopo la madre, con il quale stabilire un contatto rassicurante, stimolante che faciliti l’esperienza di curiosità, esplorazione ed integrazione dello spazio, degli oggetti e degli altri (Finocchiaro, 2006 b).

Durante il dialogo tonico con l’educatore si stabilisce un “continuum relazionale” fra tonicità materna e quella dell’adulto educante

2.4 La tecnica della sagoma

L’immagine corporea è il prodotto di un lungo processo di sviluppo reso possibile dall’integrazione di stimoli provenienti da diversi campi, come la mente non si sviluppa in solitudine così le esperienze percettive risentono del rapporto con l’ambiente e

avvengono in un clima relazionale senza il quale nulla si sviluppa e matura. Il campo della conoscenza del proprio corpo è intersoggettivo (Merleau Ponty, 2003). Schilder (1986) conferma l'idea che il bambino sviluppa la consapevolezza del suo essere globale a partire dalla esperienza libidinale, ma soprattutto sotto le influenze delle emozioni vissute nel rapporto affettivo con i propri genitori. Dagli zero ai tre anni il bambino matura la consapevolezza di avere un corpo unitario interiorizzando le esperienze affettive e identificandosi con le posture e i movimenti che più hanno creato in lui benessere. Il bambino sviluppa una propria *immagine del corpo* che è la somma delle posture, dei movimenti, l'insieme delle sensazioni presenti nelle relazioni affettive più importanti

Il termine *immagine del corpo* si differenzia da *schema corporeo*, secondo il quale prevale una concezione organicistica e risalta il ruolo avuto dalle esperienze corporee ed affettive nella formazione della struttura psichica inconscia che proietta nella mente del bambino una rappresentazione corporea di questa globalità (Vecchiato, 2001, pp. 112-113).

La metodologia della sagoma è uno strumento di conoscenza specifico per lavorare sull'immagine corporea, nucleo nodale dell'identità e "termometro" che rileva i punti di rottura, le disarmonie e gli elementi di destrutturazione dell'identità stessa; attraverso il segno grafico attiva una produzione corporea la quale permette innanzitutto l'istaurarsi di uno spazio- traccia per riconoscersi (Finocchiaro, 2006 b).

Questa tecnica detta anche del body-tracing⁷ accompagnata dalla conoscenza della teoria che ne sta alla base, permette all'educatore di accedere ad importanti informazioni che riguardano la storia del bambino, grazie ad un segno grafico preciso e leggibile. L'educatore ha la possibilità di accedere a conoscenze che riguardano la storia del bambino evidenziando elementi propri del corpo oggettivo (legato alla percezione fisica reale), al senso del limite spaziale e al contatto con il mondo esterno; ed elementi propri del corpo soggettivo, legato invece al piano simbolico, delle relazioni oggettuali e del vissuto emozionale.

Concretamente con il termine sagoma si intende definire quel particolare prodotto grafico che corrisponde al profilo di una persona tracciato su una superficie adeguata. Dal punto

⁷ https://aracne-rivista.it/wp-content/uploads/2020/04/mimma-della-cagnoletta-_compressed.pdf

di vista operativo la metodologia della sagoma (*figura 4*) si sviluppa attraverso tre fasi fondamentali: (Finocchiaro, 2006 b)

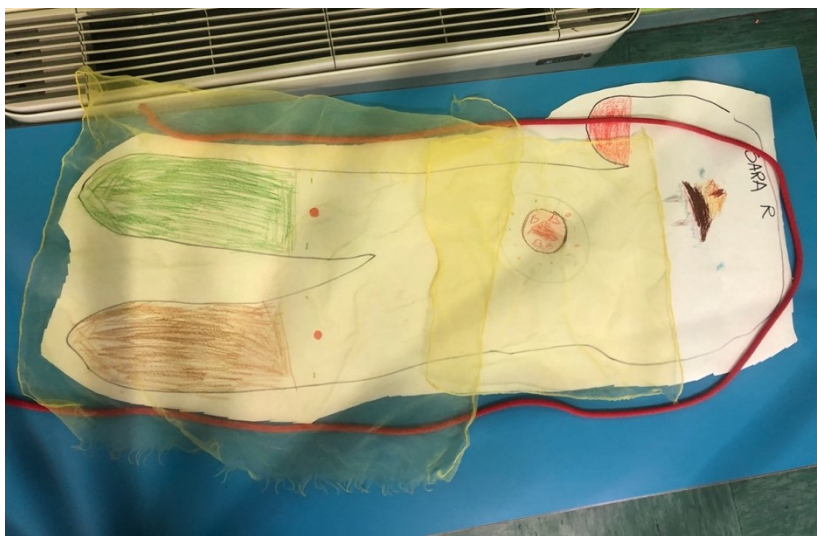


Figura 4 sagoma di un bambino di 4 anni

⇒ 1° Fase: Costruzione della sagoma.

Si chiede al bambino di distendersi su un grande foglio di carta nella posizione che preferisce e si traccia il suo contorno con un pennarello. Quando è stata tracciata l'impronta sul foglio si mettono a disposizione del bambino materiali e colori con cui completarla. L'educatore in questa prima fase può osservare le modalità di relazione, l'investimento dello spazio sul foglio; il mantenimento o meno dei limiti e del dentro e fuori da Sé; le caratteristiche globali del segno grafico.

⇒ 2° Fase: Attivazione della sagoma (*figura 6*)

Si propone al bambino di interagire con la sagoma nel modo in cui lo desidera; la può appendere, trasportare, mettere addosso o lasciare per terra. L'educatore potrà in questa fase osservare il bambino nella sua relazione con il proprio mondo emozionale soffermandosi sulla tonicità emozionale, l'espressività corporea, la relazione fra il dentro e il fuori e le modalità di comunicazione.



Figura 5 Un bambino nella sua sagoma

⇒ 3° Fase: Rappresentazione dei contenuti presenti. L'educatore narrerà lui stesso aiuterà il bambino farlo evidenziando le caratteristiche della sagoma. Questo lavoro che è molto importante e cambia in base alla fascia d'età e alla capacità del bambino di verbalizzare o meno, facilita il percorso di interiorizzazione degli aspetti percettivi ed emotivi della propria immagine corporea (*figura 5*).



Figura 6 Fase di attivazione della sagoma

CAPITOLO 3

L'EDUCAZIONE PSICOMOTORIA

3.1 L'educazione psicomotoria

Un progetto di ricerca dell'università Cattolica del Sacro Cuore di Milano⁸ dimostra l'effetto positivo dell'intervento psicomotorio nella prima infanzia su varie aree di sviluppo, motorio, cognitivo, affettivo relazionale oltre che su alcune competenze specifiche considerate come predittive di miglior benessere psicosociale in età adolescenziale e adulta. Le due autrici della ricerca, Carolina Cittone e Daniela Villani (2019) introducono il loro lavoro descrivendo quanto l'età prescolare sia un momento decisivo per lo sviluppo armonico del bambino e quanto possa essere fondamentale agire nei termini di prevenzione e promozione del suo benessere futuro. In questa fascia d'età emergono le competenze primarie ed è fondamentale adottare una visione olistica del bambino per indirizzarlo verso traiettorie di sviluppo funzionali.

Nicolodi (2015) analizzando il quadro italiano della psicomotricità individua tre diversi modelli che descrivono come oggi sia declinato l'uso del corpo in ambito educativo: un primo modello, detto dell'educazione fisica, mente e corpo sono intesi come due entità che operano in maniera meccanicistica; un secondo, definito psicomotricità tradizionale (Le Boulch, 1984; Vayer, 1973) in cui il corpo non più interpretato come qualcosa da allenare, ma è dinamico e media il rapporto con il mondo esterno e un terzo di Acouturier e Lapiere (1978) in cui il corpo diventa espressivo, comunica costantemente bisogni legati al mondo interno e chiede di essere ascoltato e compreso e non solo informato. Questi tre modelli introducono tre diverse modalità d'intervento che possono essere messe in atto nelle pratiche educative e/o terapeutiche. Si farà riferimento al terzo approccio definito anche approccio globale, caratterizzato dalla non direttività, dal non giudizio e dall'attenzione su ciò che il bambino sa fare piuttosto che su ciò in cui è carente. L'adulto-educatore che lo propone è pronto a mettersi carponi per partecipare al gioco. L'educatore opera a livello di corpo affinché il bambino, in un'alternanza discontinua di regressioni e avanzamenti, possa percorrere tutte le tappe che dal piacere-dispiacere sensomotorio iniziale lo conducono all'autonomia del pensiero operatorio piagetiano. In

un percorso di educazione psicomotoria il bambino ha bisogno che l'educatore sia presente e se necessario pronto a relazionarsi (Gamelli, 2011). È importante che il bambino percepisca di essere libero e che l'educatore mantenga un' *attitudine di risposta*, proponendosi generalmente con contatti corporei brevi, ma significativi dal punto di vista emozionale ed affettivo (Vecchiato, 2007, p. 228). Potrebbe accadere che il bambino dopo aver giocato a lungo in autonomia senta il bisogno di avvicinarsi all'adulto per rievocare, nel rapporto di accoglienza, la relazione positiva con il genitore oppure che abbia bisogno di sperimentare la propria forza ed autonomia e che allora lo aggredisca chiamandolo "lupo" o "mostro". In entrambi i casi saranno due momenti brevi di contatto corporeo, di comunicazione e relazione. In assenza di eccessivi problemi, il bambino infatti ha bisogno di rassicurazione e di sapere che può vivere con un genitore simbolico quest'istanza della sua vita psichica (Ibidem). Nel setting psicomotorio, il gioco simbolico offre al bambino la possibilità di fare le esperienze di cui ha bisogno e gli oggetti che manipola attraverso la dinamica del "come se" gli permettono di proiettare, elaborare ed interiorizzare i propri stati d'animo (Ivi., p.229).

Un progetto di educazione psicomotoria è rivolto ad un gruppo di bambini coetanei. Quando non è coinvolto, l'educatore osserva ciò che accade attorno a lui rimanendo attivo e collegato allo spazio e agli oggetti del setting; è importante che sia a proprio agio, mobilitando il proprio corpo e la propria azione, ritrovando il piacere sensomotorio e quindi integrandosi completamente con la situazione che lo circonda. Attiverà un dialogo corporeo a distanza con tutti i bambini, assumendo posture e sviluppando i movimenti e le azioni che gli sembreranno più adatte a stimolare il loro gioco motorio. L'educatore alternerà momenti in cui si metterà all'altezza dei bambini a momenti in cui tornerà in una posizione più vicina all'agire adulto per stimolare in loro la capacità di alternare avvicinamenti e allontanamenti e la ricerca di vissuti regressivi o di affermazioni (Ibidem). Il bambino coinvolto in un percorso di educazione psicomotoria è un bambino sufficientemente autonomo dal punto di vista della maturazione emozionale e la relazione che si sviluppa con l'educatore psicomotorio ha una valenza transferale senza mai essere un vero e proprio transfert. Questa è la condizione più consona in ambito educativo (Ivi, p. 23).

3.2 Modalità di intervento nel Nido

Dei bambini frequentanti il nido, in questa sede considereremo quelli a partire dagli 8-9 mesi fino a quelli di 36 mesi. A quest'età sono infatti in grado di sperimentare lo spazio grazie alla conquista psicomotoria della quadrupedia. Il bambino ripete continuamente esperienze di allontanamento e riavvicinamento alla figura maternante procedendo spedito nel processo di individuazione e separazione verso la percezione unitaria di sé e la costituzione del simbolo che avverrà attorno ai 9 mesi. L'inserimento al nido in questa fase lo aiuta a superare al meglio questo processo a patto che vi sia consapevolezza da parte delle figure adulte che lo accompagnano.

Dopo l'inserimento, che generalmente dura uno o due mesi, i piccoli del nido, possono iniziare il progetto di educazione psicomotoria. L'educatore rappresenta uno sconosciuto a cui si approcceranno cautamente ed è importante che vengano rispettati i loro tempi. La postura e i movimenti che l'adulto introdurrà sono fondamentali per incoraggiarli all'incontro e all'azione; seduto per terra, braccia appoggiate dietro e gambe divaricate si muoverà lentamente rimanendo seduto; importante sarà anche la sua mimica facciale, sorridente e amichevole (Vecchiato, 2007). I momenti di contatto saranno brevi, ma avranno una forte carica emotiva e potrà capitare che ci siano comunicazioni più dinamiche e il bambino cerchi l'educatore per "salire" e "ridiscendere" il suo corpo. Questa esperienza del contatto e del distacco, oltre a testimoniare la dinamica del processo di separazione ed individuazione in atto, favorisce il superamento del vissuto di sé e del mondo come corpo-oggetto- parziale e la costituzione del corpo oggetto-totale da rapportare agli altri oggetti corpi-totali-esterni (Ivi., 234). Questa acquisizione è stata raggiunta grazie alla percezione del corpo in tutte le sue parti; dondolii, scivolamenti, sfioramenti divengono modalità differenti con cui entrare e uscire dalle zone di contatto con l'altro (Finocchiaro, 2006).

Con la scoperta della deambulazione, attorno ai 12 mesi, la ricerca dell'esperienza di separazione-unificazione e del piacere sensomotorio per il consolidamento dell'immagine globale fa un importante salto di qualità. Dalla dimensione tonico- emozionale si passa alla dimensione del movimento attivo in cui il bambino mette in atto vere e proprie spedizioni esplorative.

Attorno ai 18-24 mesi, età in cui i bambini inseriti al nido sono chiamati *semidivezzi*, assistiamo ad un'esplosione di movimento, grazie alla corsa ampliano molto il loro raggio

di azione e raggiungono un buon controllo del corpo. Dopo aver conosciuto il loro corpo se ne servono per conoscere e controllare l'ambiente che li circonda; esperienza molto importante perchè li porterà a consolidare l'immagine di sé. Il bambino alternerà momenti di interesse egocentrico per il proprio corpo all'interesse per il mondo oggettuale; è la fase del controllo sfinterico e dell'opposizione, fase in cui passa dalla completa dipendenza dell'adulto ad affermare la sua volontà. L'educatore psicomotorio può aiutare molto il bambino a sviluppare il movimento centripeto e centrifugo e a sperimentare la relazione oppositiva ed aggressiva, il suo corpo diviene il luogo privilegiato dove sperimentare questa dinamica. La sua posizione potrà cambiare e potrà aggiungere movimenti sulle ginocchia e posizioni del corpo più basse e più alte (Vecchiato, 2007). L'educatore rimarrà in ascolto delle esigenze del bambino e del gruppo e grazie all'osservazione partecipe e saprà cogliere l'esigenza dei bambini operando; quando necessario attuerà la sua "ritirata strategica" nello spazio che rappresenta la sua casa, che rimane aperta a chi desidera una relazione più tranquilla. È il preludio della scoperta-costituzione del simbolo e del gioco simbolico. L'educatore potrà cambiare la sua posizione e aggiungere la postura in quadrupedia e a seconda della posizione della testa, il bambino individuerà in lui un animale cattivo e feroce o buono da curare e addomesticare. Questo gioco favorisce la padronanza emozionale nel bambino che può sperimentare separazione-opposizione con i genitori per meglio costruire la propria autonomia e personalità (Vecchiato, 2007).

Quando i bambini raggiungono i 24-36 mesi vengono definiti *divezzi* e spesso chiamati "grandi"; conoscono bene lo spazio del nido e gli educatori, si muovono con agilità e hanno raggiunto la comunicazione verbale; sanno saltare e questa performance motoria è la testimonianza di un adeguato sviluppo sia a livello motorio che emozionale. Il bambino ha interiorizzato le varie parti del corpo e ha acquisito un buon equilibrio dinamico, dal punto di vista emozionale ha integrato la componente centripeta e quella centrifuga ed è avvenuta la separazione-individuazione. In questa fase l'educatore assume la posizione seduta sulle gambe appoggiando i glutei sulle caviglie e di qui si muove alzando il corpo fino a rimanere in ginocchio e ritornando poi a riaccovacciarsi. Questo movimento stimola sia la scalata del corpo dell'adulto, quindi il gioco sensomotorio, sia l'esperienza del confronto-scontro che il gioco simbolico. Le rappresentazioni simboliche si fanno sempre più numerose e raffinate.

Il gioco simbolico del bambino si caratterizza per diverse categorie (Vecchiato, 2007):

- ⇒ la similitudine cioè attribuzione ad un oggetto o persona presenti nello spazio, lo stesso significato di persone non presenti attraverso dinamiche di somiglianza (esempio scatola che diviene macchina);
- ⇒ la metafora cioè la riproduzione di situazioni spazio- temporali- oggettuali che richiamano i fantasmi arcaici (esempio scatolone vissuto come casa madre, luogo di contenimento);
- ⇒ la sinestesia, attribuzione di valenze emozionali opposte e alternate ad oggetti-spazi-tempi che rappresentano istanze conosciute o vissute dal bambino in precedenza e non presenti (esempio scatolone-casa che viene distrutto perché vissuto come oggetto cattivo);
- ⇒ l'allegoria mette in scena i bisogni legati a fantasmi personali nati dalla trasformazione di quelli arcaici nella relazione con i genitori o con gli educatori, la sineddoche, capacità di rappresentare, attraverso un simbolo, un tutto assente, desiderato, attraverso la rievocazione di una parte o viceversa.

Attraverso l'esperienza del gioco il bambino approfondisce la conoscenza del proprio corpo, delle sue potenzialità d'azione e del mondo che lo circonda; diviene capace di soddisfare i suoi bisogni e sviluppa maggiore autonomia emozionale. Conquista una buona distanza dai suoi genitori e si affaccia al gioco di socializzazione. In questa fase è molto importante che l'educatore mantenga la giusta distanza, il coinvolgimento corporeo aumenta, come risposta alle proposte del bambino che viene lasciato a condurre e a sviluppare la comunicazione con la quantità e qualità relazionale che gli è necessaria (Vecchiato, 2007). Il gioco di socializzazione si consoliderà poi con il passaggio alla scuola dell'infanzia.

In questa fase al nido nascono piccoli gruppi di 3-4-5 bambini; attorno alla proposta di uno di loro, si imitano, coordinano e creano azioni comuni. (*figura 7-8*). Il bambino manifesta più interesse per l'argomento della identità di genere e comincia una sperimentazione a tal proposito: travestimenti con stoffe e ad interpretazione di vari personaggi. In questa fase l'educatore si proporrà come modello di riferimento, avrà il compito di proporre materiale adeguato (stoffe, veli, carta, corde) e di seguire le loro

evoluzioni concedendosi brevi momenti di gioco; e sue posture corporee saranno sempre più complesse per adeguarsi alla realtà espressiva del bambino (Vecchiato, 2007).

L'educatore psicomotorio diviene l'alleato principale della crescita del bambino e la sua presenza sarà gestita a partire dall'analisi dei bisogni che il bambino o il gruppo dei bambini manifestano; la sua postura e presenza fisica saranno modulate adeguatamente e fornirà ai bambini i materiali o gli oggetti utili per l'evoluzione in atto. Gli oggetti potranno essere strutturati e/o non-strutturati (Finocchiaro, 2005).

Gli oggetti non strutturati, per le loro caratteristiche tattili, termiche permettono l'investimento della sensorialità e della cinestesia e sono simbolo stesso della relazione. Un oggetto non strutturato permette il contatto totale con il corpo, ma anche il distanziamento (teli, cerchi, scatoloni, bastoni); possono essere trasformati dal bambino mentre gioca. Gli oggetti strutturati come un giocattolo, una bambola, una marionetta, un puzzle per la loro morfologia definita non permettono trasformazioni e permettono di perseguire obiettivi più stabili soprattutto a livello di rappresentazione ed elaborazione del vissuto e dell'azione emotiva. Nella relazione psicomotoria sia l'oggetto strutturato che quello non strutturato hanno una funzione di mediazione della relazione che può essere rivolta verso il proprio corpo, verso il corpo dell'altro o verso la realtà esterna. (Finocchiaro, 2006)



Figura 8 Primi giochi di socializzazione



Figura 7 Primi giochi di socializzazione

3.3 Modalità d'intervento nella scuola dell'Infanzia

All'arrivo alla scuola dell'infanzia il bambino ha un prezioso bagaglio di esperienze che lo rendono un individuo autonomo rispetto ai genitori, più consapevole di sé e capace di muoversi ed agire nello spazio con padronanza. Il mondo simbolico è un luogo in cui conduce spesso i suoi giochi dimostrando di avere dimestichezza con tutte le figure della rappresentazione simbolica. Mentre al nido la componente corporea era fondamentale per sperimentare sé stesso e la realtà esterna e l'oggetto era un mezzo che favoriva questa esperienza, alla scuola dell'infanzia il corpo e la relazione corporea rimangono importanti, ma da un punto di vista qualitativo piuttosto che quantitativo e l'oggetto diviene un fine piuttosto che solo un mezzo. Acquista importanza sempre maggiore la capacità di integrare il mondo oggettuale in tempi e spazi adeguati e il bambino la conquista grazie al gioco che da individuale diviene sociale. Il bambino inizia a "sentire" il gruppo e ha bisogno di farne parte (Vecchiato, 2007).

Con i bambini di tre e quattro anni l'educatore psicomotorio acquisisce il ruolo di sostegno nel processo di superamento della posizione egocentrica per raggiungere e consolidare il passaggio alla tappa successiva. Proporrà uno stesso materiale invitando i bambini ad utilizzarlo in modi diversi e giochi e movimenti in cui diverse abilità motorie siano utilizzate insieme. Per quanto riguarda il suo movimento, varierà diverse posture adattandosi alla motricità più dinamica del bambino, potrà passare dalla posizione seduta a quella eretta e sarà fondamentale che sappia essere al posto giusto nel momento giusto per garantire una risposta qualitativa. In questa fase il bambino ha bisogno più di un punto di riferimento costante da cercare al bisogno (Vecchiato, 2007). Un passaggio importante avviene nella fase successiva fino ad arrivare ai sei anni; il bambino comincia a mettere in mostra le sue capacità, esibisce sé stesso ai coetanei e all'educatore e ne ricava un'importante gratificazione. Il mezzo sono sempre il corpo ed il movimento, il fine è quello di raggiungere una sensazione di piacere. Il gruppo di bambini ha meno bisogno dell'adulto perché trovano il modo di mettere in scena il loro mondo interiore e grazie

alle categorie simboliche nel lavoro di gruppo (figura 9-10) trasformano i fantasmi interiori.



Figura 9 Movimento, materiale e socialità

A differenza della fase prima i gruppi che si costituiscono sono più solidi ed è più precisa la dinamica che ne sta alla base; appaiono i ruoli e i compiti. L'educatore psicomotorio diviene *legge e struttura*, avrà cura di predisporre lo spazio-tempo agendo in modo che l'esperienza psicomotoria sia stimolante e adeguata alle esigenze del bambino e del gruppo (Ivi, p. 256). Il ruolo importante dell'adulto sarà aiutare i bambini nel gioco di socializzazione che hanno appena incontrato; partendo da ciò che spontaneamente propongono e cercando di coinvolgere tutto il gruppo o altri partecipanti nel rispetto dei loro tempi e modalità. Il gioco socializzato pone le basi della loro maturazione, ma è fondamentale che ogni bambino senta una motivazione interna all'incontro con il gruppo. A questa complessità si aggiunge l'affermazione dell'identità sessuale che si riflette nel gioco del bambino; l'educatore diviene di nuovo interessante e il bambino lo cerca con atteggiamenti ambivalenti. Nel gioco mette "in scena" tutte le tensioni, le preoccupazioni che questa affermazione di genere produce (Ivi, 259). Oltre alla sua corporeità, agli oggetti strutturati e non strutturati (presentati nel precedente paragrafo) l'educatore psicomotorio ha a disposizione la sua fantasia ed immaginazione. Soprattutto con l'affermazione del gioco simbolico l'uso di questi due strumenti amplifica molto la risonanza del suo intervento.



Figura 10 Movimento, materiale socialità

La creatività gli permetterà di proporre materiali diversi come carta, plastica, creta, terre colorate con cui i bambini potranno trasformare e sperimentare significati ed emozioni legate ai propri fantasmi. L'educatore fa parola di ciò che vede ed utilizzando la sua immaginazione "restituisce" al bambino storie associate al suo agire nello spazio; sono storie semplici fatte senza cercare a coerenza, ma narrando ciò che si vede nell'azione di gioco. L'obiettivo di dare significato costruttivo ed emotivo conduce l'educatore al mondo della fiaba. La fiaba rappresenta un mondo particolare fatto di parole e personaggi con cui il bambino ha la possibilità di contattare il suo mondo interiore. Nel bambino non c'è limite fra conscio ed inconscio, nella dimensione della fiaba egli può essere aiutato a canalizzare le emozioni e le paure e ad individuare le ragioni di esse, spostando pensieri, ansie, desideri e vissuti su eroi, animali. La funzione dei personaggi che incontra e costruisce è di poter vivere ogni tipo di sperimentazione in chiave simbolica e relazionale (Finocchiaro, 2006).

3.4 A proposito di continuità

Nei paragrafi precedenti abbiamo potuto evidenziare come l'attività psicomotoria sostenga i bambini coinvolti nella loro crescita armonica e che l'uso principale del corpo come strumento di mediazione della relazione educativa sia la strategia migliore per relazionarsi con i piccoli fruitori da 0 a 6 anni. L'educatore modifica le sue posture, le sue posizioni e il suo movimento nello spazio a partire dalle esigenze del gruppo di bambini che incontra sostenendoli nelle loro dinamiche di crescita. Risulta subito evidente come sia fondamentale una comunicazione efficace e buon collegamento tra gli adulti coinvolti nel percorso. Con l'istituzione del sistema integrato 0-6 9, che garantisce ad ogni bambino dalla nascita ai sei anni pari opportunità di sviluppare la proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianza, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, si pongono le basi di un processo unitario che accompagni i bambini nel loro sviluppo; gli adulti coinvolti sono tutti invitati a partecipare in maniera corresponsabile al percorso. Nido e scuola dell'infanzia, in passato caratterizzati da una forte differenziazione ideologica ed operativa, si trovano a dover comunicare dotandosi di strumenti educativi e didattici in grado di mantenere un dialogo proficuo. Una reale integrazione tra i due servizi è possibile a partire da un quadro unitario di obiettivi, valori e approcci pedagogici che possano sorreggere una progettualità di ampio respiro (Rossini, 2018)

La pedagogia dell'infanzia può contare oggi su paradigmi teorici diversificati che orientano le teorie e le pratiche educative verso modalità più attente alle relazioni e ai processi, e meno fossilizzate sui traguardi e sui contenuti.[...]Se lo sguardo psicologico e sociologico non possono da soli sostenere quello pedagogico, perché la pedagogia dell'infanzia non può trasformare gli stadi evolutivi e le condizioni ambientali in regole per l'azione, si tratta di valorizzare la specificità della visione pedagogica del lavoro al nido, in funzione di una determinata idea della persona che il bambino vuole essere e che l'adulto aiuta a promuovere. Se da un lato è ovviamente impensabile concepire il bambino come figura astratta, da assoggettare ad una sequenza lineare di tappe e mete da superare, dall'altro deve esistere una natura infantile che emerge dalla voce dei bambini che va rispettata, se noi adulti impariamo ad ascoltarla (Ivi, pp.189-190)

⁹ Decreto legislativo 65 del 2017 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13:65!vig=>

Queste righe esortano, chi agisce a contatto della prima infanzia, ad utilizzare rappresentazioni astratte e teoriche del bambino senza dimenticarne la specificità della visione pedagogica del lavoro con la prima infanzia. È necessario orientare proficuamente l'azione educativa verso il bambino ascoltandolo, rispettandolo e valorizzandone al massimo la sua natura. Nel capitolo "L'adulto di fronte al bambino: diverso ed eguale nello stesso tempo" Renate Siebert (Bondioli, Mantovani, 2016) è possibile comprendere la complessità virtuale che è insita nella relazione fra adulto e bambino; oblio, proiezioni e altri meccanismi allontanano l'adulto dalla comprensione del bambino che arriva ad apparire come un mostro. Genitori ed educatori sono chiamati ad allontanarsi da questa cattiva interpretazione e riuscire a fare i conti con questa solo apparente diversità. L'approccio psicocorporeo mette in primo piano il corpo e il suo linguaggio, dando all'adulto la possibilità di accedere al mondo del bambino attraverso quell'esperienza concreta che ha in comune con lui. Muoversi nello spazio, usare la gestualità del corpo per comunicare divengono le chiavi di accesso a quel mondo. L'attività psicomotoria che fa della mediazione corporea, della comunicazione non verbale e dell'osservazione non giudicante i suoi strumenti fondamentali fornisce quindi a tutti gli attori coinvolti la possibilità di agire con consapevolezza nello spazio di relazione con il bambino. Per realizzare un progetto di educazione psicomotoria l'educatore procede con una raccolta dati riguardo ai bambini che saranno coinvolti. Una scheda sarà consegnata e compilata da entrambi i genitori che forniranno una descrizione del loro bambino riferendo anche alcune informazioni riguardo al percorso di crescita (es. tipologia di parto- allattamento); rispondendo alle domande porranno le basi di una prima conoscenza. Questi dati saranno raccolti e aggiornati con la compilazione delle schede che l'educatore è chiamato a redigere puntualmente. Ogni tappa dello sviluppo del bambino sarà registrata e annotata con cura. Questa modalità apparentemente solo procedurale permette di rendere evidente la cultura sull'infanzia che gli educatori utilizzano come guida e di orientare anche i genitori nella stessa direzione.

Si tratta di una sfida davvero ardua, se si considera che nei nostri nidi e nelle nostre scuole dell'infanzia, si incontrano bambini con età, personalità, stili di apprendimento, appartenenze familiari, sociali, etniche differenti e pertanto difficilmente aggregabili intorno ad un unico modello di servizio e/o pratiche pedagogiche. In questa direzione, bisogna allora investire nella qualificazione professionale del personale educativo che

deve usufruire durante la carriera di occasioni formative finalizzate alla condivisione di idee e metodologie di osservazione, riflessione, progettazione basate sulla collegialità. (Rossini, 2018)

La comunicazione fra i vari partecipanti della relazione educativa è indispensabile affinché il bambino sia accompagnato nel suo percorso con coerenza e senza interruzioni; non è un processo facile e gli educatori devono essere costantemente formati in modo da acquisire metodologie utili a realizzare tale alleanza. L'approccio psicomotorio può fornire a tutti i partecipanti uno stesso punto di partenza e sostenerli nella possibilità di guidare il bambino nel suo percorso di crescita promuovendo la continuità fra i diversi contesti e livelli educativi.

Nel prossimo capitolo verrà presentato un servizio integrativo per la prima infanzia e chiariremo le modalità operative in cui grazie a questo all'approccio sono state realizzate continuità verticale ed orizzontale.

CAPITOLO 4

UN ESEMPIO CONCRETO DI SERVIZIO PER LA PRIMA INFANZIA SECONDO L'APPROCCIO PSICOMOTORIO

4.1 "Arcobaluna" un servizio integrativo per la prima infanzia

A settembre del 2005 ai piedi dei Colli Euganei nella cittadina di Torreglia viene aperto un servizio integrativo per la prima infanzia. "Arcobaluna" nasce seguendo le indicazioni contenute nelle leggi regionali vigenti e rappresenta un servizio integrativo al Nido; si rivolge alle famiglie del territorio offrendo uno spazio educativo con finalità ludiche, culturali e di aggregazione sociale. Accoglie bambini dai 12 ai 36 mesi per un massimo di 5 ore giornaliere ed è ammessa la presenza dei genitori. Il progetto è frutto della collaborazione di un piccolo gruppo di educatrici residenti nel territorio e di una terapeuta psicocorporea. Il gruppo di lavoro è accomunato da una lunga esperienza legata al corpo e al movimento; infatti, anche le educatrici sono attrici professioniste formate secondo il metodo di Jerzy Grotowsky (1968) che approfondisce i temi della relazione, del corpo e della natura.

La ricerca sull'organicità del corpo di Grotowsky- un corpo preso dal teatro ma "denudato" dalle sue valenze tecnicamente espressive e comunicative per essere giocato sul palcoscenico della vita- ha prodotto un bagaglio di tecniche e consapevolezze che sono diventate un vero e proprio progetto pedagogico, che oggi si può trovare in diverse proposte educative e formative (Gamelli, 2011).

Questo metodo ha la capacità di fornire a chi lo pratica una consapevolezza preziosa del corpo nel lavoro educativo soprattutto a contatto con i bambini da 0 a 6 anni, in cui questo è elemento fondante per la crescita e la relazione. Le educatrici stesse hanno condotto progetti di animazione teatrale rivolgendosi a bambini dai 3 ai 12 anni esperienze in cui approfondire l'uso del corpo e della voce per raccontare una storia. La progettazione condivisa è stata il punto di partenza per immaginare spazi, tempi, modalità del servizio, senza tralasciare un'attenta analisi dei bisogni del territorio.

4.1.1 Spazio e Materiali

Dopo aver individuato uno spazio adatto a contenere il servizio per dimensioni e suddivisione degli ambienti, il gruppo di lavoro ha potuto dedicarsi alla scelta degli allestimenti dei vari ambienti. L'attenzione più grande è stata posta sulla possibilità da parte dei bambini di muoversi e agire liberamente per poter raggiungere in ogni angolo la maggiore autonomia possibile. Per lo stesso motivo anche gli oggetti i giochi e i materiali sono stati sistemati in contenitori leggeri e maneggevoli. Gli arredi commissionati ad un falegname artigiano del territorio sono stati realizzati tutti in legno con colori naturali; costruiti secondo un'estetica molto semplice e lineare, suddivisi in moduli tutti spostabili, lavabili e privi di angoli pericolosi. Lo spazio è stato suddiviso in 4 ambienti (come la sezione di un nido): l'angolo morbido o dell'affettività, realizzato con cuscini e tende dove le educatrici, i bambini e i genitori potevano dedicarsi alla relazione e al rilassamento; l'angolo senso-percettivo in cui era presente un grande specchio e scatole contenenti vari materiali in modo da non mettere sempre tutto a disposizione dei bambini e poter guidare l'esperienza senza essere dover essere direttivi; l'angolo della motricità dove grazie a tunnel, tappetoni e altri materiali adatti i bambini potessero dedicarsi al movimento libero e l'angolo del simbolico dove una piccola cucina di legno con tutti i suoi accessori, una scatola dei travestimenti e una degli attrezzi di lavoro li incoraggiavano al gioco del "far finta".

4.2 Progetto educativo

Il paragrafo che segue ha come obiettivo di fornire una visione parziale del progetto educativo del servizio presentato; infatti, non si presenterà il documento programmatico destinato alle istituzioni del territorio, ma si cercherà di evidenziarne la parte educativa rivolta ai fruitori del servizio come manifestazione del patto, dell'impegno, della responsabilità rispetto ai fini e scopi da realizzare (Restiglian, 2018). "Arcobaluna" nasce con chiari obiettivi educativi e si propone alle famiglie come luogo di incontro e confronto sulle esigenze dei piccoli, garantendo competenze professionali, disponibilità all'ascolto e supervisione da parte di una professionista in ambito psicocorporeo. Al centro dell'azione educativa i bisogni di crescita dei bambini visti nella

loro globalità psicocorporea, intesa come espressione di equilibrio della persona in continuo cambiamento. Il servizio adotta un approccio psicomotorio scegliendo come strumenti di relazione il linguaggio del corpo e il movimento e una visione ecologica (Bronfenbrenner, 1976), che considera fondamentali per lo sviluppo del bambino tutti i suoi ambienti di vita, partendo da quello fondamentale che è la sua famiglia. Obiettivi principali del servizio divengono: contribuire al percorso di autonomia psicomotoria del bambino; coinvolgere, accompagnare e sostenere la famiglia durante il percorso; creare informazione riguardo a temi educativi.

Alle educatrici coinvolte sono richieste queste competenze: attitudine all'ascolto, osservazione non giudicante, empatia, capacità di adattamento, spontaneità, realismo, affettività, capacità critica e autoanalisi, disponibilità al reciproco scambio nel lavoro di gruppo, considerazione dei genitori come interlocutori primari da cui imparare sempre qualcosa. Il loro ruolo primario è di porsi con sottile professionalità e intenso affetto perché ogni bambino e ogni famiglia si trovi a suo agio e percepisca che la vita è bella e che l'incontro con gli altri è gratificante (Finocchiaro, 2006).

I bambini accolti hanno un'età compresa tra i 12 ai 36 mesi e si chiede alla famiglia di stipulare con il servizio un accordo/contratto annuale in modo da porre le basi di una frequenza continuativa e garantire al bambino la possibilità di coltivare relazioni e accedere ad uno spazio conosciuto.

Il servizio è aperto dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 16.00 e ogni bambino può frequentare un massimo di cinque ore giornaliere. Come previsto dalla normativa vigente, non vengono somministrati pasti.

Oltre alle attività proposte ai bambini, le educatrici creano momenti di "spazio incontro" per genitori e bambini insieme e momenti di confronto e formazione dedicati esclusivamente ai genitori.

Le attività che sono organizzate con modalità diversificate rivolte ai bambini, divisi in due gruppi omogenei per età (piccoli: dai 12 ai 24 mesi e grandi dai 24 ai 36 mesi), creano esperienze di gioco e movimento con questi obiettivi specifici:

- ⇒ Percettivi;
- ⇒ Relazionali-Affettivi;
- ⇒ Espressivi;

- ⇒ Corporei;
- ⇒ Linguistico- comunicativi.

Oltre a queste attività, vengono proposti laboratori mobili per approfondire argomenti particolari e trasversali:

- ⇒ *la valigia dei tesori*: cose luccicanti- oggetti insoliti- materiali e forme diverse- bottoni- nastri;
- ⇒ *la valigia della pulizia*: spugne, flaconi vuoti di shampoo o bagnoschiuma, asciugamani, pettini, spazzole;
- ⇒ *la valigia delle stagioni*: indumenti o cappelli diversi per stagione, rami, foglie, oggetti da mare;
- ⇒ *la valigia dei colori*: oggetti vari presentati con un colore per volta;
- ⇒ *la valigia dei rumori*: strumenti musicali, campanelli, legnetti, bottigliette da scuotere contenenti materiali vari.

Inoltre, l'uso della narrazione permette alle educatrici di collegare le esperienze una all'altra; cercando di fornire ai bambini e ai genitori la percezione della continuità, che unisce il processo evolutivo e tutte le azioni messe in atto.

Nella realizzazione della programmazione annuale viene scelto uno sfondo, definito "narrativo" che agisce da suggestione o scenografia entro la quale inserire tutte le proposte. Esempi di sfondi narrativi utilizzati sono: *La neve, il bruco e il gallo i mondi piccini di Erik Carle* (2005) e *I quattro elementi* (2010). Per quanto riguarda la documentazione, le educatrici hanno utilizzato materiale video e fotografico che restituivano ai genitori puntualmente come traccia del lavoro fatto; inoltre veniva compilato un Diario quotidiano dove, sempre in forma narrativa, venivano raccontate le esperienze vissute. Uno spazio molto importante è stato dedicato alla valutazione; le educatrici monitoravano lo sviluppo dei bambini grazie ad apposite schede che condividevano fra loro ed in sede di supervisione, in modo da poter aggiornare proposte ed obiettivi. Tutte le schede sono state realizzate coerentemente con l'approccio psicocorporeo, con opportuni indicatori rilevavano l'evolversi dello sviluppo del bambino. Alla fine del percorso restituivano un feedback preciso delle tappe del suo

sviluppo; come strumento è stato utilizzato quello del Portfolio creato a partire dalla prima presentazione del bambino data dai genitori nel momento dell'iscrizione e completata a partire dalle successive osservazioni. Questo strumento rappresenta anche un modo chiaro e preciso di presentarsi alla scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la continuità verticale, le educatrici organizzavano vari momenti di incontro con il servizio successivo cercando di rispettare modalità in cui il corpo e il movimento fossero protagonisti: sono stati proposti piccoli spettacoli, letture animate e momenti di gioco libero, iniziative capaci di coinvolgere positivamente i bambini e i genitori delle due realtà. La supervisione regolare e la formazione continua hanno sostenuto le educatrici nell'aggiornamento del loro lavoro. I genitori sono stati invitati a riferire eventuali difficoltà e a compilare un questionario di gradimento anonimo alla fine del percorso in modo da contribuire al miglioramento del servizio.

Nel raggiungimento dell'alleanza tra famiglie e servizio sono stati fondamentali gli incontri rivolti ai genitori iscritti; organizzati con cadenza bimensile e pensati come spazi in cui potessero condividere esperienze, confrontarsi e mettersi in gioco in prima persona. Questa proposta chiamata "piccola scuola di genitori" è stata caratterizzata da tecniche e modalità simili a quelle che i bambini incontravano. I genitori che partecipavano hanno potuto in questo modo avvicinarsi al mondo bambino e al suo linguaggio e beneficiare delle competenze acquisite nella relazione quotidiana con i loro figli. Sempre nell'ottica della continuità orizzontale sono stati proposti incontri settimanali di "Spazio incontro" in cui i genitori e i bambini iscritti ed esterni potessero vivere insieme esperienze di gioco psicomotorio; queste iniziative hanno rappresentato un'apertura ulteriore al territorio includendo anche famiglie non iscritte.

4.3 Ambientamento

Si utilizzerà questo paragrafo a titolo esemplificativo di come l'approccio psicomotorio abbia rappresentato nel servizio presentato un vero e proprio stile educativo, indirizzando le educatrici verso scelte coerenti con le caratteristiche del bambino inteso come "bambino inteso come sistema" da subito immerso nelle relazioni e interagente con chi si prende cura di lui, prima di tutto attraverso il proprio corpo e le emozioni (Cavalli, 2007).

Con il termine ambientamento si intende il momento in cui il bambino è accolto al nido, rappresenta un momento molto importante per ogni famiglia e richiede da parte degli educatori attenzione e professionalità. Pur non essendo un nido, le educatrici di “Arcobaluna” decisero di scegliere accuratamente la metodologia con cui inserire i nuovi bambini nel servizio, consapevoli che il loro ruolo dell’educatore sarebbe stato di stabilire una relazione di contatto emotivo con il bambino e la famiglia, di mediare tra queste parti attraverso il corpo e il dialogo tonico, di favorire il processo di costruzione dell’identità personale prima sul piano affettivo e poi verso l’esterno, facilitare la costruzione sul piano della relazione sociale, di reti di relazione tra educatore e famiglia, educatore e bambino, educatore ed educatore (Finocchiaro, 2009).

La metodologia adottata dalle educatrici è stata proposta dallo *Studio di terapie psicocorporee* di Pierpaola Finocchiaro, supervisore del servizio.

Dopo l’iscrizione al servizio le educatrici hanno chiesto di poter incontrare i genitori e il bambino fuori dall’orario di servizio in modo da potersi dedicare completamente alla prima raccolta dati e in modo da poter osservare il nucleo familiare insieme. Mentre l’educatore parlava con i genitori, il bambino veniva lasciato libero di muoversi in modo da prendere confidenza con lo spazio e manifestare liberamente le sue modalità. Durante questo primo incontro venivano presi accordi sulle tre settimane di ambientamento in cui il bambino avrebbe imparato a conoscere lo spazio, i bambini già inseriti e le educatrici di riferimento. L’incontro dava alle educatrici la possibilità di osservare la relazione genitori-bambino.

Questo tipo di inserimento prevedeva l’utilizzo di tre tecniche dell’approccio psicocorporeo: dialogo tonico, palla maternante e la culla; proposte anche dopo il periodo di ambientamento e spiegate anche ai genitori in modo da poterle praticare a casa.

Prima settimana

I genitori, insieme o solo uno dei due, accompagnavano il bambino all’interno dello spazio e per i primi tre giorni (lunedì- martedì- mercoledì) rimanevano con lui per un’ora; appena entrati venivano invitati a sedersi a terra e a lasciare agire liberamente il loro bambino. L’educatore che aveva reso lo spazio comodo ed accogliente proporrà loro la tecnica del dialogo tonico guidandolo con la voce; la proposta non doveva essere direttiva

e ogni azione del bambino veniva accolta senza resistenza. Al termine dell'ora genitore e bambino salutavano e uscivano dallo spazio. Il secondo giorno si ripeteva uguale, mentre nel terzo giorno si chiedeva al genitore di offrire al proprio bambino una piccola merenda a base di yogurt bianco. La modalità con cui il bambino si approccerà alla proposta rappresentava per l'educatore una importante indicazione della relazione primaria. Dopo la merenda genitore e bambino lasciavano la loro impronta della mano su un foglio preparato accuratamente con colore a tempera, in modo da poter costituire riferimento appeso ad una parete dell'ambiente. Al quarto e quinto giorno (giovedì-venerdì) il genitore non entrava nello spazio, ma accompagnava il bambino a farlo. L'educatore aveva un ruolo fondamentale nel sostenere questo passaggio accogliendo il bambino e sostenendo il genitore. All'interno dello spazio l'educatore proponeva al bambino il dialogo tonico e rimaneva dedicato a lui aiutandolo nell'esplorazione, consolandolo se piangeva, trattenendolo se non desiderava restare. Se il bambino fosse stato tranquillo il tempo di permanenza avrebbe potuto essere allungato a due ore, altrimenti si invitava il genitore a tornare dopo un'ora, rassicurandolo che se la situazione fosse diventata troppo frustrante per il bambino sarebbe stato richiamato. In questa e nelle fasi successive era fondamentale utilizzare un linguaggio trasparente con entrambi; infatti, non è utile trovare strane storie sull'assenza del genitore o non essere sinceri riguardo al pianto o ad eventuali difficoltà del bambino. La fiducia comincia a consolidarsi e l'educatore agiva rassicurando ed offrendosi accogliente e non giudicante.

Seconda settimana

I primi tre giorni si ripetevano uguali al giovedì e al venerdì della settimana passata e il tempo di permanenza poteva leggermente aumentare senza mai superare le due ore. L'educatore proponeva il dialogo tonico i primi tre giorni e al giovedì e il venerdì inseriva un cambiamento: la tecnica del dondolio con la palla maternante. I bambini già inseriti e sereni rappresentavano in questa fase importanti alleati dell'educatore e anche loro sono invitati a partecipare. A questo punto è probabile che il tempo di permanenza potesse essere portato alle tre ore.

Terza settimana

I primi tre giorni si ripetevano come il giovedì e il venerdì della settimana precedente e l'educatore continuava a proporre la palla maternante, per inserire durante gli ultimi due giorni il cambiamento: il gioco della culla. Questa attività psicomotoria prevedeva la proposta di un telo elastico e grande in cui il bambino può lasciarsi dondolare. Come con la proposta precedente anche gli altri bambini del gruppo potevano partecipare. A questo punto, se non ci fossero stati da parte del bambino particolari resistenze, si sarebbe potuto raggiungere il tempo massimo delle quattro ore consecutive.

Il processo di ambientamento non si esaurisce con le tre settimane, ma continua e si differenzia da bambino a bambino o meglio da coppia genitore-bambino a coppia. È importante che sia gestito al meglio e che fornisca a tutti i partecipanti, educatore compreso, la possibilità di creare le fondamenta di una relazione positiva ed evolutiva (Finocchiaro, 2010).

Conclusioni

Durante tutto il Novecento un importante fermento scientifico ha guidato medici, psicologi, filosofi, pedagogisti a considerare la corporeità con sempre maggiore attenzione. Sono stati elaborati concetti quali tono, postura, dialogo tonica, schema corporeo che hanno saputo fornire risposte a casi in cui altre strade non avevano ottenuto effetto. Grazie a questo lavoro è stato ampliato enormemente lo scenario interpretativo a disposizione di chi desidera comprendere e sostenere lo sviluppo armonico ed equilibrato della persona. Anche in ambito educativo ci si è spostati nella direzione di una visione più ampia del bambino, il suo corpo non è più solo da tenere pulito e rifocillato, ma diviene corpo da ascoltare ed interpretare ed incontrare. È cambiata la visione del bambino ed è indispensabile intercettarlo facendo riferimento ad una nuova mappa. L'educatore è chiamato ad imparare a percepire la corporeità che lo circonda cominciando da un'analisi profonda della propria; libero da proiezioni può dedicarsi alla relazione educativa indirizzandola verso la crescita e l'autonomia. Dopo aver preso contatto con la propria corporeità, l'educatore è invitato a gestire il movimento nello spazio rispondendo al bisogno che ha percepito nel gruppo o nel bambino che osserva. Alleati del suo lavoro divengono il gioco, i materiali e gli oggetti strutturati e non strutturati proposti con sapienza e consapevolezza. Questo approccio che guida tutte le pratiche psicomotorie può rappresentare uno stile educativo da utilizzare soprattutto nella prima infanzia perché pone l'attenzione sulle modalità che il bambino conosce riconducendo l'adulto alla riscoperta di quel linguaggio che lo ha guidato da bambino.

Nella mia esperienza professionale ho potuto mettere in pratica questo tipo di approccio e ne ho sperimentato l'efficacia relazionale e educativa. Alla base delle tecniche psicomotorie c'è molta teoria, ma non è indispensabile conoscerla nel dettaglio; il desiderio di conoscenza è inevitabile quando se ne vedono i risultati e la formazione in questo senso diviene naturale. Utilizzare questo approccio come stile educativo significa seguire le indicazioni dei professionisti e applicare nella quotidianità educativa tecniche e modalità psicomotorie. Quest'apertura diviene inevitabilmente un percorso di crescita personale e professionale in cui elementi semplici come il proprio respiro, il suono della propria voce, la posizione del corpo scelta divengono strumenti al servizio di una azione

educativa ben pensata e progettata. Auspico che in futuro sempre più educatori possano scegliere il loro stile educativo con consapevolezza introducendo la mediazione corporea nella relazione educativa che instaurano col bambino.

Bibliografia

- Ajuriaguerra, de J. y Cahen, M. (1960). *Tonus corporel et relation avec autrui. L'expérience tonique au cours de la relaxation*. Revue de Médecine Psychosomatique
- Ajuriaguerra, de J. (1971) *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris, Masson & C., (*Manuale di psichiatria del bambino*, trad. it., Milano, Masson, 1979)
- Ariès, P. (1976). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Laterza.
- Aucoutourier, B.; Darrault, I., Empinet, J.L. (1986) *La pratica psicomotoria*. Armando Roma
- Baumgartner, E. (2009). *Il gioco nei bambini*. Carocci editore, Roma
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia, Firenze
- Bondioli, A., Mantovani, S. (2016) *Manuale Critico dell'asilo nido*. In P. Ghedini (Cur.), *Asili nido tra dinamiche politico-istituzionali, legislative, sociali e culturali*. Franco Angeli, Milano.
- Bowlby, J. (1979). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, (tr. It., Cortina, Milano, 1982)
- Bronfenbrenner, E. (1976) *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1037/h0044160>
- Calvo, V., Masaro, C., & Fusco, C. (2021). Attaccamento e regolazione emozionale nel ciclo di vita. *Giornale italiano di psicologia*.
- Cavalli G. (2007) *Tre anni straordinari*. Editrice La Scuola, Brescia

Cittone, C., Villani, D., (2019). Psychomotor interventions to promote wellbeing in preschool age: A narrative review. *Giornale Italiano Di Psicologia*, 46(1-2): 201-228.
<https://dx.doi.org/10.1421/93787>

Finocchiaro, P. (2004). *La relazione condivisa: gli adulti di fronte al bambino*. Corso di aggiornamento- I Livello (9-16 ottobre 2004). Agenzia d Formazione “La Scuola”/ Agenzia D. Degano Di Pasian Di Prato, Udine

Finocchiaro, P. (2005). *La relazione condivisa: gli adulti di fronte al bambino* Corso di aggiornamento- II Livello (19-26 Febbraio 2005) Agenzia d Formazione “La Scuola”, Agenzia D. Degano Di Pasian Di Prato, Udine

Finocchiaro, P. (2006 a). *Il ritmo delle relazioni: disarmonie affettive e disturbi evolutivi nel bambino da tre mesi a sei anni*. Corso di aggiornamento (25 febbraio-11 marzo 2006). Agenzia di Formazione “La Scuola” Brescia

Finocchiaro, P. (2006 b). *Il corpo in gioco*. Dispensa Corso di Formazione permanente (Settembre2006 – Ottobre 2007) Agenzia d Formazione “La Scuola”, Padova

Finocchiaro, P. (2009) *Spazio nido. Corso di specializzazione per educatori della prima infanzia* Dispensa Corso di Formazione permanente (Maggio 2009 - Giugno 2010). Agenzia d Formazione “La Scuola”, Padova

Frabboni, F. (1980) *Asilo Nido e scuola materna*. La nuova Italia Editrice, Firenze

Gamelli, I. (2011) *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina Editore, Milano

Grotowski, J. (1970) *Per un teatro povero*. Bulzoni Editore.
Titolo originale: *Towards a poor theatre, Jerzy Grotowski and Odin Theatrets Forlag*, (1968)

Lapierre, A., Aucouturier, B.(1978) *La symbolique du mouvement: psychomotricité et education* Epi Milano

Le Boulch, J. (1984). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età scolare*. Armando Editore Roma

Ungaro, A., Limberto, N., Boldrin, M. (2020). *Id.E.A. Idea si, Educazione e Autovalutazione*. Padova “Coop. Libreria Editrice Università di Padova”, Padova

Loschi, T. (2004). *Benessere al nido*. Nicola Milano Editore, Bologna

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Torino

Nicolodi, G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia: lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi, Torino.

Schilder, M.D. (1986). *Immagine di sé e schema corporeo*. Franco Angeli, Milano.

Vayer, P., (1973). *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*. Armando, Roma

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books, New York

Restiglian, E. (2018). *Progettare al nido -Teorie e Pratiche educative*. Carrocci Faber, Roma.

Rogora, P. (2001). *L'osservazione: uno strumento operativo per “conoscere” e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*. Università degli Studi di Torino Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di Laurea in Scienze dell'educazione (aa 2000-2001). Dispensa per il corso di pedagogia sperimentale (prof. Roberto Trinchero).

Rossini, V. (2018). Sul sentiero dei nidi di ragno. La progettazione educativa in prospettiva 0-6. *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 187-203.

Sarracino, D., & Innamorati, M. (2010). Affetto e pensiero nel modello Klein-Bion. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*. 1 (1-2), 71-85. <https://doi.org/10.4453/rifp.2010.0006>

Topçiu, M. (2015). Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2 (3), 172-179. <https://doi.org/10.26417/ejser.v4i1.p172-179>

Tupper, D. E. (1999). Introduction: Alexander Luria's continuing influence on worldwide neuropsychology. *Neuropsychology review*. 9(1), 1-7. [10.1023/a:1025634702965](https://doi.org/10.1023/a:1025634702965)

Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio*. Armando editore, Roma

Sitografia

Istituto Ortofonia (IdO). (2018, 15 settembre). *Dott.ssa Magda di Renzo: Dalla psicomotricità alla neuropsicomotricità e ritorno* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/8OreZCrB0Ss>

Della Cagnoletta, M. (2020) *Applicazioni dell'arte terapia: la tecnica del 'body-tracing' e l'immagine corporea*. Aracne. <https://aracne-rivista.it/wp-content/uploads/2020/04/mimma-della-cagnoletta-compressed.pdf>