

Corpo, gioco e psicomotricità

Percorsi per contrastare
la povertà educativa

Laura Pomari

GUIDE
EDUCAZIONE



STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA
DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA
Direzione Giuseppe Nicolodi

ANUPI
Educazione

Erickson

IL LIBRO

CORPO, GIOCO E PSICOMOTRICITÀ

In queste pagine si approfondiscono i concetti di corpo, di gioco e di spazi educativi ed educanti con l'obiettivo di promozione e di cura della dimensione sociale dei bambini, delle famiglie, della cittadinanza.

Il volume propone linee guida metodologiche per costruire interventi psicomotori sia in città sia in mezzo alla natura per bambini e bambine fino a dieci anni.

Il percorso si articola in tre parti. Prima di tutto si descrivono alcune sfide che individui e comunità devono affrontare in questi anni, in particolare il tema della povertà educativa e di situazioni di forte vulnerabilità, come la dimensione della genitorialità trans-culturale. In seguito si descrivono metodi, processi e proposte applicabili in vari contesti, con l'obiettivo di promuovere una intenzionalità educativa che coltivi al suo interno un'attenzione specifica alle sfide analizzate in precedenza. Il volume si chiude con il racconto di buone pratiche, utili per comprendere la teoria da un punto di vista operativo.

In una società
spaccata da
forti differenze
socio-culturali
è fondamentale
recuperare spazi
e tempi per la
dimensione ludica.

L'AUTRICE



LAURA POMARI

Psicomotricista, antropologa culturale, esperta di tematiche identitarie e strategie di riduzione del pregiudizio. Progettista e formatrice in contesti socioeducativi.

STRUMENTI DI PSICOMOTRICITÀ E DI TERAPIA DELLA NEURO E PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA

DIREZIONE AMBITO EDUCATIVO E PREVENTIVO GIUSEPPE NICOLODI

Strumenti di Psicomotricità e di Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva

nasce come luogo di confluenza di molteplici percorsi che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie hanno disegnato e disegnano attualmente.

L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere prassi, elaborazioni e modelli teorici precisi, presentando con chiarezza specifiche procedure d'intervento e di valutazione, raccontando storie di rigore scientifico, passione ed entusiasmo professionale.

ANUPI
Educazione
Associazione Nazionale Unitaria
Psicomotricisti Italiani
di area socioeducativa

€ 22,00



9 788859 033608

www.erickson.it

Indice

<i>Prefazione</i> (F. Cartacci)	9
<i>Introduzione</i>	13
PRIMA PARTE	
Complessità sociale e sfide educative	
CAPITOLO 1	
La povertà educativa: cos'è e come contrastarla	21
CAPITOLO 2	
Corpo, gioco, espressività	41
CAPITOLO 3	
I luoghi: una dialettica virtuosa per abitare spazi pubblici e privati (F. Cicu e L. Pomari)	55
<i>Glossario</i>	65
SECONDA PARTE	
Proposte operative e laboratoriali	
CAPITOLO 4	
L'intervento psicomotorio come sistema complesso per contrastare le povertà educative: linee guida metodologiche	71
CAPITOLO 5	
Gioco: proposte ludico-motorie (0-6 anni)	83
CAPITOLO 6	
Intercultura: il teatro sociale e di comunità (0-6 anni) (R. Villa, V. Riccardi e L. Pomari)	91
CAPITOLO 7	
Natura: laboratori outdoor (4-7 anni)	105
CAPITOLO 8	
Città: esplorazioni urbane alla scuola primaria (6-10 anni)	113
<i>Glossario</i>	121

TERZA PARTE

Buone pratiche per approfondire la teoria

CAPITOLO 9

Primi passi: un polo sperimentale per la prima infanzia 125

CAPITOLO 10

Abitare la città: il desiderio e la curiosità
dei bambini per la cura della città (*F. Cicu*) 135

CAPITOLO 11

Seconda generazione. Identità in evoluzione
(*L. Pomari, R. Villa e V. Riccardi*) 149

Glossario 159

Conclusioni 161

Bibliografia 165

Prefazione

Ferruccio Cartacci

L'approccio di questo libro è decisamente originale, ma allo stesso tempo dà corpo a un auspicio ricorrente in questi tempi: mettere l'educazione al centro della «ripartenza», come è chiamata da molti l'uscita dall'emergenza-Covid; farla uscire dai luoghi «chiusi» tradizionali, dai banchi distanziati in cui milioni di bambini sono stati obbligati a trascorrere un'intera fase della loro vita scolastica; metterla in connessione con l'esperienza viva, con il quartiere, la città, l'ambiente naturale; aprirla ai temi della cittadinanza e della partecipazione, chiusa com'è molto spesso nei contenuti sterilmente trasmissivi della scuola tradizionale.

Ma non solo! Laura Pomari dà uno slancio speciale al suo sguardo, al suo appello, alla sua proposta educativa: aprirla al mondo intero e a quelle che chiama «le sfide della contemporaneità». Abitiamo già il mondo, a nostra insaputa, con la potenza della tecnologia comunicativa che ci interconnette con ogni angolo della Terra. E questo lo potremmo considerare uno straordinario potenziale, salvo scoprire troppo spesso che questa globalizzazione non è in mano nostra, ma è regolata — sia pur legittimamente — dal mercato, dalle multinazionali che, non governate da valori etici e sociali, anziché connettere le culture le falciava, instaurando un processo non solo, sanamente, di innovazione tecnologica, ma di annichilimento delle identità, delle differenze, delle storie.

L'autrice avvicina con chiarezza e concretezza le principali sfide da mettere in atto per restituire radici umane a questo nostro mondo, per una sua trasformazione «in ambito ambientale, economico e sociale» e sceglie, tra

tanti, un riferimento in particolare: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, «sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi di 193 Paesi membri delle Nazioni Unite e approvata dall'Assemblea dell'ONU, costituita da 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, inquadrati all'interno di un programma più vasto con 169 traguardi da raggiungere entro il 2030».

L'attenzione più viva che questo libro sollecita con determinazione è rivolta a quelle aree di fragilità, che negli ultimi anni sono fortemente acuite: si tratta di quella che viene oggi chiamata «povertà educativa».

Qui si prospetta un progetto educativo interdisciplinare, un ampio spettro di forme e metodologie, che si inquadra in un tema centrale, che riguarda la nostra vita sul pianeta, le tematiche migratorie (alle quali l'autrice dà così attenzione), la lotta alle discriminazioni e l'ingiustizia sociale.

Laura Pomari integra felicemente la sua formazione antropologica con quella psicopedagogica, che anima quotidianamente il suo lavoro di psicomotricista. E da psicomotricista «tira fuori dal cappello» due parole-chiave della sua proposta educativa e sociale: corpo e gioco! Si dichiara consapevole che può sorprendere, o produrre diffidenza, un progetto di formazione dalla dimensione così ampia, affrontato con gli strumenti della «corporeità» e del «gioco», ma dalle diverse esperienze che snocciola poi, una dopo l'altra nel suo libro, si esce, si sorpresi, ma anche convinti che questo approccio è di grande respiro. Come amico e come collega (Laura è redattrice della rivista di Anupì Educazione, che io coordino; l'ho avuta a fianco nella conduzione di gruppi di bambini presso il mio studio), mi sento di sostenere la «sfida» integrando le sue con le mie riflessioni.

Cos'è la psicomotricità? Nei primi decenni del secolo scorso alcuni medici, psichiatri, psicobiologi (Tissié, Wallon, Ajuriaguerra, ecc.), scoprono che, nella cura dei disturbi infantili, all'approccio verbale si può sostituire con molta più efficacia un approccio fondato sul movimento e che più in generale l'apprendimento nella scuola non può basarsi esclusivamente su metodi astratti, ma ha bisogno di azioni vissute. Nel frattempo, si andava facendo largo in Europa una pedagogia fondata sull'esperienza, i cui riferimenti principali sono Maria Montessori, Janusz Korczak, Celestin Freinet. Ma sarà negli anni Sessanta che la «psicomotricità» diverrà un approccio educativo e rieducativo definito e strutturato, grazie a maestri come Lapiere, Le Boulch, Aucouturier, che istituiscono scuole ancora oggi attive e riconosciute: i suoi principi fondanti sono la globalità dell'individuo, il ruolo del libero movimento e del gioco spontaneo del bambino.

Oggi la psicomotricità assume principi fondanti nuovi, trova basi scientifiche nelle più recenti ricerche sullo sviluppo, ha nuove basi epistemologiche

e allo stato attuale non possiamo più parlare di una semplice connessione mente-corpo, ma di una profonda integrazione in un «unicum». Oltre che un efficace metodo terapeutico (in Italia è nata la figura del Terapista della neuro e psicomotricità), essa rappresenta ora una pedagogia che riconosce appieno il ruolo dell'espressività corporea nella crescita, nell'apprendimento, nelle interazioni spontanee di gioco nelle diverse età della vita.

Nelle esperienze educative e formative che Laura propone in questo libro convivono la fiducia in questo approccio pedagogico, l'ascolto profondo delle persone in gioco che ne può derivare, l'attenzione al momento presente e lo sguardo competente e appassionato sulle sfide dell'umanità. In esse gli attori principali sono i bambini, ma non solo: è viva la presenza dei genitori, degli educatori, degli insegnanti; un grande spazio è dato agli operatori sociali del terzo settore, oltre che agli amministratori, a ogni livello, a tutti i cittadini interessati alla cosa pubblica, attivi nei contesti di partecipazione sociale.

Tornando ai bambini, la loro centralità ha diverse valenze: sono loro che abiteranno il futuro; sono detentori di diritti riconosciuti, tra cui il diritto a essere ascoltati e resi partecipi nella costruzione dei progetti in cui sono implicati; sono centrali in quanto una città a misura di bambino è una città umana, un bene per tutti. E ancora, ispirandoci al motto del Programma internazionale di sostegno all'infanzia «Nurturing care»,¹ c'è un altro motivo per occuparsi di bambini: «se cambiamo l'inizio della storia cambiamo tutta la storia», cioè iniziamo a operare cambiamenti virtuosi nei luoghi e nei modi di crescita dei bambini (gravidanza, parto, cure primarie, famiglia, strutture educative, amicizia, gioco, città, ecc.) e in questo modo restituiamo radici al nostro mondo. Questo tema delle radici mi è caro: attorno a esso ruota il mio ultimo libro, *La cura delle radici* (Cartacci, 2021), che è animato da un bisogno di apertura di orizzonti affine a quello che ho trovato nel lavoro di Laura.

E infine vorrei dedicare un pensiero particolare al gioco, tema centrale in questa opera.

Il gioco nasce col bambino, lo vediamo crescere in lui, è da lui mostrato in uno slancio di condivisione, assume forme progressive diverse che si aggiungono alle prime e non muore mai, se lo teniamo vivo: dura tutta la vita! Anzi il gioco è un condensato di vita, quindi il suo ingrediente principale è la vitalità, ma esso è anche portatore di autenticità, nutre un processo creativo che può attivare, nel corso degli anni, linguaggi artistici come il teatro, la danza, la poesia, la pittura, la scultura... Ma è anche base per qualsiasi percorso di pensiero, crea ricerca, crea cultura.

¹ <https://nurturing-care.org>

Il gioco può replicarsi, ripetersi all'infinito, o cambiare di continuo, ma in quanto «gioco», è pura trasformazione: prende spunto dalla realtà, interna o esterna, ma la elabora, come fa il sogno, con la differenza che qui si è svegli, tutti i sensi sono attivi, si va alla ricerca delle emozioni che ci interessa vivere o ricordare ed esprimere.

Il gioco è fatto di solo movimento o si nutre di immagini e di storie, lascia tracce di sé attraverso una costruzione, un disegno, uno scritto...

Il gioco si fa in uno spazio e in un tempo, definito da altri, o autodefinito, dall'aula della scuola, al parco, al balcone, all'aia di casa, al cortile: si fa da soli o in compagnia.

Insomma, esperto del gioco è il bambino, ma il gioco è di tutti, di tutte le età: il gioco è qualsiasi momento/esperienza che viviamo in libertà, con piacere, in relazione con ciò che ci circonda, in cui si specchia la nostra anima, ma è indispensabile che abiti un «corpo», al quale dedico l'ultima mia riflessione.

La nostra essenza umana tende a intrecciare in modo congruente pensieri, immagini, emozioni, e la loro comune origine è il corpo dei primi tempi della vita. Ma il corpo, che sente, in una gamma ampia di forme, che agisce, che modula musicalmente tutte le nostre espressioni, resta alla base di ogni nostra esperienza. Non c'è esperienza senza corpo. Inoltre, il corpo vive nel presente, è ancorato al presente: anche quando ricordiamo il passato o progettiamo il futuro sentiamo e viviamo qui e ora.

Perfino le ultime grandi emergenze del nostro tempo, pandemia e guerra, hanno nel corpo il loro scenario più concreto, più reale: la sofferenza, la malattia del Covid-19, le sue restrizioni spaziali e al contatto fisico; le ferite fisiche della guerra, il buio e la ristrettezza dei bunker sotterranei, la fame; entrambe queste emergenze ci pongono tragicamente di fronte al tema della morte, che riguarda ancora il corpo.

Ma che paradosso che in gran parte della storia, nella nostra cultura, perfino nella scuola, ritroviamo un corpo spesso omissso, dimenticato, scisso, inautentico, denigrato, enfatizzato!

Nostro è il compito di ritrovarlo e ascoltarlo!

Introduzione

Nel periodo tra marzo e maggio 2020 mi sono trovata, come ognuno di noi, coinvolta in un evento del tutto inaspettato. La pandemia di Covid-19 mi ha nelle prime settimane colto di sorpresa; poi, nei mesi successivi, sconvolto per i suoi risvolti drammatici: i decessi, il distanziamento fisico che per molti è diventato isolamento sociale, la chiusura di tutte le frontiere a tempo indeterminato, le conseguenze economiche e il malessere collettivo sempre più diffuso.

Nei primi mesi di confinamento facevo un sogno ricorrente, sognavo di essere proiettata con un razzo nello spazio, di girare intorno alla Terra fino a che il carburante non finiva improvvisamente. A quel punto dovevo paracadutarmi con due borse della spesa in mano, contenenti lo stretto necessario per sopravvivere: da mangiare, da bere, da leggere. Posso dire con coscienza di avere avuto tante volte il desiderio di scappare da tutto quanto si stava configurando in quel periodo, ho vissuto il timore di dover affrontare le macerie che la pandemia avrebbe lasciato a livello globale. È così che è nata la riflessione alla base di questo libro: cercando di non irrigidirmi nella stereotipia di giornate tutte uguali, ho provato a cogliere e coltivare le possibili risposte che, attraverso il mio sguardo, avrei potuto dare alle contraddizioni che questa epoca presenta da tempo e che la pandemia ha solo fatto esplodere.

Viviamo in un'epoca di grandi mutamenti: la globalizzazione e il confronto costante tra diversità culturali; la crisi climatica e le conseguenti migrazioni da zone del mondo che già vengono colpite da calamità naturali come l'avanzamento dei deserti o l'innalzamento del livello dei mari. Si tratta di eventi non

estranei alla nostra società, anzi che ci riguardano perché con le migrazioni e il confronto con l'Alterità dobbiamo fare i conti.

Vi è un'altra importante questione che si sta configurando: dati raccolti dalla Banca Mondiale e da organizzazioni internazionali mostrano come la pandemia di Covid-19 abbia esacerbato le differenze sociali. Si calcola che oltre un milione di bambini in Italia viva in situazioni di povertà assoluta (Save the Children):¹ non si tratta solo di povertà materiale ma di carenza di stimoli e opportunità di crescita, una condizione che viene definita povertà educativa.² E questo ha un'inevitabile ripercussione sulla comprensione delle enormi sfide della contemporaneità, prima fra tutte il cambiamento climatico. Purtroppo, meno strumenti culturali si hanno a disposizione per comprendere le grandi questioni a cui siamo tutti chiamati a rispondere, meno si potrà mettere in atto una risposta efficace per prevenire l'esacerbarsi della crisi. Si innesca dunque un circolo vizioso in cui l'aumento della disparità sociale porta a povertà educativa e culturale che conduce a sua volta alla mancanza di coscienza e intervento adeguato su temi centrali per la salvaguardia dell'ambiente e della specie umana.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, che intende indicare una rotta per poter rispondere a questo stato di cose. Sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi di 193 Paesi membri delle Nazioni Unite e approvata dall'Assemblea dell'ONU, l'Agenda è costituita da 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, inquadrati all'interno di un programma più vasto costituito da 169 traguardi da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030. Questo ci mostra come, per cambiare rotta e costruire un presente e futuro realmente sostenibili, sia necessario intervenire in ogni ambito del vivere, perché tutto è interconnesso in maniera articolata: come operatori dell'educazione, psicomotricisti, insegnanti, formatori siamo chiamati a dare un contributo portante in vista di questo appuntamento del 2030.

La situazione è senza dubbio complessa e il titolo di questo libro ha evidentemente un sapore provocatorio: cosa avrebbero a che fare il corpo e il gioco con le povertà minorili ed educative che sono al centro della vulnerabilità del nostro tempo? Qualcuno potrebbe controbattere che si tratta di questioni molto serie, da non banalizzare e da discutere piuttosto in altre sedi e a tutt'altri

¹ In Italia nel 2020 i bambini e le bambine in povertà assoluta sono diventati 1 milione e 346 mila (www.savethechildren.it, dati 2022).

² La povertà educativa è una povertà che nessuno vede, nessuno denuncia, ma che agisce sulla capacità di ciascun ragazzo di scoprirsi e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento. Le conseguenze sono nell'apprendimento dei ragazzi e nel rischio quindi di entrare nel circolo vizioso della povertà (www.savethechildren.it; dati 2019).

livelli. Sono d'accordo, si tratta di questioni estremamente importanti per la salvaguardia e la promozione di un futuro equo, per le quali servono decisioni coraggiose e indirizzi politici rivoluzionari. D'altra parte, penso che siano questioni talmente importanti da non poter essere investite esclusivamente da decisioni e processi di cambiamento su larghissima scala, ma richiedono a ogni individuo impegno e pensiero nel costruire risposte in situazioni contingenti, negli ambienti in cui ci si trova maggiormente coinvolti, con gli strumenti che si hanno a disposizione.

Vorrei tornare per un momento al mio sogno ricorrente: l'immagine delle borse della spesa contenenti lo stretto necessario per sopravvivere mi ha suggerito di mettere a fuoco tutto quel che di utile ho a disposizione per muovermi verso il 2030. Io conservo una competenza coltivata in anni di formazione e professione che mi suggerisce di ripartire sempre dal corpo: sono una psicomotricista e con il tempo ho compreso che la pedagogia psicomotoria non è solo una pratica, un qualcosa che si fa, ma offre più ampiamente un modello di pensiero sull'umano, sulla società.

La pedagogia psicomotoria promuove una riflessione sul reale ponendo corpo e gioco al centro. Attraverso questo lavoro vorrei far emergere i risvolti sociali strutturali di tale pensiero e dar loro rilievo, perché «mentre giochiamo avvertiamo con una particolarità intensa il contatto accomunante con i nostri simili. Ogni gioco, anche il gioco ostinato del bambino più solitario, avviene in un orizzonte di comunione con gli altri» (Fink, 2008 p. 6). Il corpo, d'altra parte, è il tramite percettivo e intelligente che ci mette in relazione con gli altri e con l'ambiente: i corpi sono «insopprimibili», indicano la presenza, sono costituiti dell'ambiente stesso. Ecco perché parlare di corpi porta necessariamente a parlare anche di spazi: dopo aver provato la limitazione al movimento con la pandemia che ha avuto corso, questo aspetto risulta di evidente importanza. Nell'ottica di un pensiero psicomotorio sugli spazi e sulla città trovo siano molto significative le parole dell'assessore alle politiche sociali e abitative del Comune di Milano Gabriele Rabaiotti durante la prima giornata del convegno «I bambini e la città. Ripensare gli spazi urbani per abitarli insieme»,³ un convegno voluto da ANUPI Educazione⁴ in pieno periodo pandemico. In seguito a un intervento del professor Francesco Tonucci sul suo innovativo e visionario progetto «La città dei bambini», Rabaiotti risponde con convinzione e afferma che «la democrazia non è la voce della maggioranza ma è

³ Un momento di confronto organizzato da ANUPI Educazione, Movimento di cooperazione educativa e Università Bicocca di Milano a novembre 2020.

⁴ ANUPI Educazione: associazione nazionale degli psicomotricisti italiani di area socio educativa.

tutela delle minoranze» e che «il futuro delle nostre città risiede in più scuole e più strade da vivere per i bambini»: in questo senso l'assessore afferma con decisione che l'educazione delle nuove generazioni non si sviluppa in maniera preponderante negli istituti scolastici dell'educazione formale ma vive anche nella città, nelle strade, nei quartieri, sul territorio. Rabaiotti, da amministratore della città di Milano, sostiene il discorso di Tonucci e afferma che pensare una città che sia a misura di bambino abbia un chiaro intento politico. Volere una città a misura di bambino significa immaginare una città diversa, che metta al centro il bisogno e il tempo del bambino con l'obiettivo di sviluppare maggior benessere per tutti. Affrontare la complessità dell'oggi è una sfida politica, sociale ed educativa; ognuno, facendo la propria parte in connessione con le altre, dovrebbe contribuire alla costruzione di una società più equa.

In questo libro si parlerà dunque di corpo, di gioco e di spazi educativi ed educanti con l'obiettivo di promozione e di cura della dimensione sociale dei bambini, delle famiglie, della cittadinanza.

Nella prima parte approfondirò alcune sfide che il presente ci porta ad affrontare come individui e come comunità: in particolare approfondirò il tema della povertà educativa e di situazioni di particolare vulnerabilità, come ad esempio la dimensione della genitorialità trans-culturale. Lo sguardo disciplinare e il linguaggio utilizzato per avvicinarmi a queste tematiche che faranno da cornice alla trattazione successiva attingono da studi antropologici e psico-pedagogici. Sempre nella prima parte introdurrò i temi portanti di questa riflessione: corpo, gioco, spazi come chiavi per poter aprire alcune dimensioni determinanti per rispondere alle grandi richieste dell'oggi.

La seconda parte è dedicata a metodi, processi, proposte operative applicabili in vari contesti educativi, con l'obiettivo di promuovere una intenzionalità educativa che coltivi al suo interno sguardi attenti alle grandi sfide della contemporaneità di cui si è trattato nelle parti precedenti: contrasto alle povertà educative, promozione di una educazione e didattica fuori dai confini delle istituzioni scolastiche, promozione della genitorialità responsiva in particolare in situazioni di vulnerabilità. Sono stati elaborati metodi e processi a partire dalla sperimentazione promossa dai progetti descritti nella terza parte. Si parlerà di contrasto alla povertà educativa in particolare nei servizi 0-6 anni, sempre con uno sguardo particolare verso corporeità e dimensione ludica come strumenti di cambiamento; l'attenzione verso la fascia 0-6 sarà poi ampliata attraverso due proposte di lavoro con famiglie e bambini in un'ottica trans-culturale. In ultimo verranno presentate due proposte di esplorazione urbana e in contesti naturali, la prima rivolta alla scuola primaria e la seconda più indicata per la scuola d'infanzia.

La terza parte è dedicata a buone pratiche utili per comprendere meglio la teoria da un punto di vista operativo. Verranno presentati alcuni progetti realizzati in contesti sociali caratterizzati da povertà educative, pregiudizi e conflittualità in territori periferici della città di Milano, grazie al lavoro di équipe multidisciplinari di professionisti.

La seconda e la terza parte sono state scritte in collaborazione con colleghe e amiche con cui ho progettato e lavorato in questi anni: Federica Cicu, Donata Castiello, Roberta Villa e Vaninka Riccardi. Il volume si rivolge a insegnanti, operatori socio-educativi, operatori in campo clinico, artisti che si occupano di educazione e formazione e, perché no, anche a tecnici amministrativi; vuole essere uno strumento per leggere e interpretare la realtà e per mettere a punto interventi educativi che siano intessuti di una certa sensibilità verso le sfide che la dimensione sociale oggi si trova ad affrontare.

La povertà educativa: cos'è e come contrastarla

Se non si radica una concezione alternativa e se non si cerca in quella prospettiva il nuovo benessere, nessun singolo provvedimento, per quanto razionale, sarà al riparo dall'essere ostinatamente osteggiato, eluso o semplicemente disatteso.

Alexander Langer

Incertezza: limite o valore?

A fine febbraio 2021 un'insegnante di una scuola dove collaboro nella veste di psicomotricista mi chiamò per chiedermi di iniziare un percorso psicomotorio con bambini del primo ciclo della scuola primaria. Si sarebbe trattato di un percorso certamente rivisto nella sua operatività: non avremmo potuto usare materiali psicomotori per seguire le misure preventive in contrasto alla diffusione del Covid-19; avremmo comunque cercato di tenere al centro il senso della pratica, il corpo vissuto nel qui e ora. Io ho risposto con entusiasmo alla proposta, immediatamente dopo ho pensato che molto probabilmente avremmo vissuto in tempi brevi una nuova sospensione della scuola in presenza e anche il percorso psicomotorio avrebbe risentito di quella interruzione; non sarebbe stata garantita la continuità, centrale per un intervento psicomotorio dotato di senso. Ho manifestato le mie perplessità all'insegnante chiedendo un suo parere. La sua risposta è stata illuminante, nella sua immediatezza: «Con

questa pandemia ho capito profondamente che dobbiamo cercare di vivere il presente, di fare al meglio quello che è possibile fare ogni giorno». Concorro con lei, accolgo la proposta e comincio a sentire una certa responsabilità verso quel progetto che sarei andata a svolgere. Ricomincio a sentire, dopo un lungo periodo di sospensione del tutto inattesa degli interventi psicomotori a scuola, la necessità di tornare a lavorare con consapevolezza del momento estremamente incerto che ci trovavamo a vivere.

Il lungo periodo di confinamento vissuto per contrastare la diffusione del Covid-19 è spesso stato definito «tempo sospeso»: attività sociali interrotte, relazioni proseguite in modalità telematiche, corpi confinati in spazi ristretti. Tutti siamo stati in attesa di una svolta in quel momento così dubbioso, tutti aspettavamo cosa sarebbe accaduto immediatamente dopo perché completamente impreparati socialmente e psicologicamente a far fronte a una sospensione inaspettata della quotidianità.¹ La nostra società prevede delle sospensioni regolari e attese che creano una pausa nel susseguirsi della routine quotidiana e determinano rituali collettivi nel tempo della vita: le vacanze, le feste, i momenti di riposo e svago; il lockdown è stato invece un evento traumatico perché assolutamente non programmato, all'interno di un'organizzazione sociale in cui la previsione del futuro è la base per poter vivere il presente.

Con questa pandemia abbiamo capito di vivere un'epoca in cui il «fuori programma» è una possibilità e la capacità di sostare nell'incertezza senza farsi sopraffare assume un valore importante. In effetti, questa è una competenza che gli psicomotricisti hanno sviluppato nel proprio percorso formativo e con loro tanti altri professionisti dell'educazione. In campo educativo è importante saper sospendere l'azione, le risposte e i pensieri sulle azioni; si pensi, ad esempio, alla «sospensione del giudizio» che ogni professionista è bene che metta in atto osservando la persona in qualsiasi contesto socio-educativo. Per i filosofi scettici della Grecia antica l'*epoché*, la sospensione del giudizio, era un momento decisivo nel loro processo filosofico, alla cui base vi era un principio di fondo: le azioni umane non sono dovute a una necessità naturale, sono invece frutto di scelte culturali, e quindi contengono una buona dose di arbitrarietà (Aime, Favole e Remotti, 2020). E allora, una delle competenze che può guidarci meglio in questo percorso attraverso le sfide della contemporaneità è il saper stare con consapevolezza nel momento presente, anche se questo è incerto, imprevisto, spiazzante. Moshe Feld-

¹ Si parla di incertezza inattesa quando un ambiente (cioè la struttura delle regole) cambia senza che siamo in grado di prevederlo e questo ci fa diventare insicuri sul nostro modello generativo (Clark, Deane, Miller e Nave, 2020, p. 50).

enkrais² direbbe «non si può fare quello che si vuole, se non si sa cosa si sta facendo», dunque per essere presenti è necessario sapere dove si è ed essere consapevoli di quello che sta accadendo, anche nella sua imprevedibilità.

In questo contesto credo diventi molto interessante la nozione di *agency*:³ lo spazio di azione che ogni individuo si costruisce grazie alla sua capacità di assorbire e risignificare quanto gli accade, stimolato da quegli stessi eventi. Maggiore è questa consapevolezza, maggiore è la capacità di dare un senso al tempo presente. L'*agency* prevede in prima battuta ciò che viene chiamata interocezione, cioè la capacità di riconoscere gli stimoli e le sensazioni inviati dal corpo: questo è possibile se il corpo non è abitato solo come un involucro, ma come qualcosa di co-sostanziale con la mente incorporata che dà significato a percezioni e stimoli. Le persone che non sono in grado di distinguere i segnali inviati dal corpo e a significare quanto accade dentro di loro tendono a rispondere a qualsiasi cambiamento sensoriale spegnendosi o andando in panico; questo è quanto accaduto ad alcuni durante il lockdown forzato. È fondamentale riprendere completa coscienza delle proprie sensazioni in relazione all'ambiente che ci circonda, soprattutto avere coscienza del modo in cui il corpo interagisce con esso: si tratta, a mio parere, di un «saper essere» necessario per poter affrontare il futuro e le sue sfide, dalla crisi climatica alla rivoluzione tecnologica. Questa centratura e consapevolezza del proprio spazio di *agency* è una delle competenze chiave per comprendere il senso della relazione essere umano-ambiente in un'ottica di sostenibilità ambientale e sociale. È necessario oggi un approccio educativo e formativo che valorizzi l'apprendimento attivo per promuovere una relazione delle persone con la dimensione ambientale e sociale di protagonismo e coinvolgimento.

In relazione a questo, mi viene in mente un'immagine molto significativa che l'antropologo Tim Ingold usa per presentare a livello teorico due topologie alternative di consapevolezza sull'ambiente: la prima, da lui definita sferica, che include l'uomo nella costruzione nel processo vitale del mondo, la seconda globale, in cui l'uomo risulta perlopiù uno spettatore esterno (figura 1.1).

Il passaggio dall'immaginario sferico a quello globale corrisponde alla crescita della fiducia verso la tecnologia: si è passati con il tempo da un mondo che si rivela, a un mondo da controllare attraverso i più sofisticati strumenti

² Ideatore del Metodo Feldenkrais, uno straordinario sistema globale di educazione somatica che usa il movimento per sviluppare una piena consapevolezza di sé e migliorare la propria autoimmagine (www.feldenkrais.it).

³ «La capacità che gli individui hanno di dare significato a eventi e rappresentazioni, accogliendoli o rifiutandoli per adattarsi e/o resistere nel momento stesso in cui promuovono, grazie allo stimolo proveniente da tali eventi e tali rappresentazioni, una propria forma di soggettività» (Fabietti, 2011).

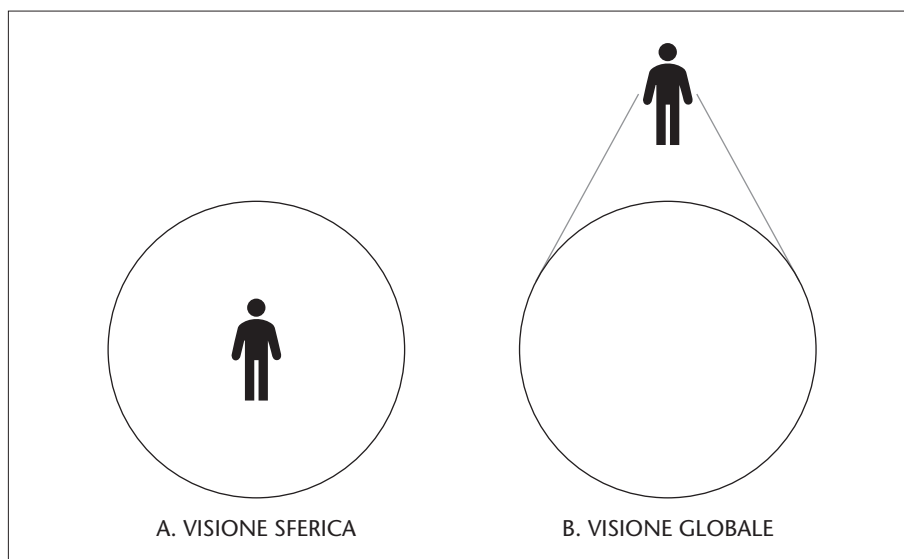


Fig. 1.1 La consapevolezza sull'ambiente teorizzata da Tim Ingold.

tecnologici. Senza dubbio la nostra epoca, che rincorre incessantemente il progresso e il dominio dell'essere umano sulla natura, abbraccia una visione perlopiù globale.

Sarebbe auspicabile riappropriarsi di una visione che metta le persone in una relazione di significato con l'ambiente di cui sono parte: il nostro ruolo come operatori dell'educazione è capire come possiamo promuovere questa consapevolezza

Se pensiamo al bambino/adolescente di fronte al tablet, il suo modo di interazione è di tipo «interventista»: l'apparecchio elettronico risponde al comando esterno on/off, in una visione dicotomica delle cose e non processuale, dialogica; il movimento di conoscenza si dirige dall'esterno verso l'interno (visione globale). L'esperienza psicomotoria e di apprendimento attivo privilegia, al contrario, un approccio che costruisce il senso dell'accadere nel momento stesso in cui accade attraverso una partecipazione alla co-costruzione del senso da parte di tutti gli agenti: bambini, adulti, ambiente e tempo come luogo di sedimentazione delle conoscenze, costruzione dell'io e della memoria. Possiamo dire che si tratta di approcci educativi di tipo sferico, attraverso cui il soggetto e il suo vissuto sono sempre considerati centrali nell'esperienza, l'individuo è artefice del suo cambiamento e l'educatore o lo psicomotricista possono facilitare, accompagnare, essere parte

di quel processo esplorativo di sé e del contesto ambientale e sociale di cui e in cui ogni soggetto è agente.

In un affascinante mondo sempre più informatizzato e veloce, è importante dare altrettanto spazio a esperienze di relazione sferica con il mondo, che valorizzino il qui e ora e che permettano il costruirsi di una memoria corporea determinante per la consapevolezza di ogni individuo.

Riappropriarsi di questa relazione co-sostanziale tra uomo e ambiente vissuto è il primo, fondamentale passo per acquisire cognizione delle azioni da fare, anche quotidianamente, per ridurre gli impatti ambientali. L'obiettivo numero 13 dell'Agenda 2030 indirizzato alla lotta contro il cambiamento climatico dice: «Migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale riguardo ai cambiamenti climatici in materia di mitigazione, adattamento, riduzione dell'impatto e di allerta precoce». Migliorare l'istruzione sarà uno dei punti su cui insisterò in questa esposizione, considerando che essere deprivati dal punto di vista educativo porta alla carenza di competenze per analizzare il mondo in cui si vive e la povertà di strumenti per interpretare e cambiare la realtà non è solo un problema di alcuni, ma qualcosa che rende vulnerabili tutti.

L'importanza dell'investimento nella fascia 0-6

L'approccio alla sostenibilità non può essere percepito come freno allo sviluppo ma come motore per la creazione di nuova ricchezza in termini di lavoro, cultura, benessere. In questo senso è necessario cambiare prospettiva: cultura socio-ambientale, formazione ed educazione devono essere pensate come fortemente interconnesse. È necessario costruire un senso culturale per rielaborare le prassi necessarie a ridurre gli impatti ambientali e costruire un pensiero socialmente equo e inclusivo. Il sistema dovrebbe comunicare dei valori attraverso la sua stessa struttura organizzativa, attraverso il suo essere e il suo fare. È necessario maturare la consapevolezza che l'educazione non avviene solo per vie formali: anche l'educazione non formale⁴ deve essere messa al centro. È importante valorizzare tutte quelle esperienze che si svolgono fuori dall'istituzione scolastica (magari in collaborazione con la stessa) e che veicolano valori e innescano processi educativi (famiglia, enti locali, associa-

⁴ L'educazione non formale comprende azioni e processi per realizzare percorsi educativi fuori dai contesti strutturati e burocratizzati delle strutture dell'educazione formale: ad esempio, tutte le attività che attivano processi educativi e veicolano valori fuori dalla istituzione scolastica possono essere definite attività di educazione non formale.

zionismo, ecc.). Educazione formale e non formale dovrebbero, a mio parere, promuovere l'esperienza come focus degli apprendimenti, con un costante riferimento a un quadro di riflessione e pensiero che dia senso all'esperienza stessa. È necessario assicurare a tutti gli individui, qualunque siano le caratteristiche personali e le condizioni sociali, la possibilità di continuare a crescere culturalmente durante tutto il ciclo di vita come suggerisce *longlife learning*, lo strumento individuato dalla Comunità europea per raggiungere l'obiettivo di sviluppare una società basata su conoscenza e sviluppo economico sostenibile. D'altra parte, crescere culturalmente come opportunità diffusa è uno dei grandi temi controversi della nostra contemporaneità: la crisi economica, le conseguenze delle guerre in corso, la pandemia degli ultimi anni hanno esacerbato le differenze socio-economiche e questo ha inevitabilmente ripercussioni sull'accesso a una educazione e istruzione diffusa.⁵

La povertà minorile in Italia è quadruplicata a partire dalla crisi globale del 2007/2008 arrivando a colpire un minorenni su 7 nel 2021, il 14,2%. Sono considerate in povertà assoluta le famiglie e le persone che non possono permettersi le spese minime per condurre una vita accettabile. Ma colpiscono le differenze legate a vari fattori di vulnerabilità: la cittadinanza non italiana e un maggior numero di figli, per esempio (Pulcinelli e Pistono, 2022, p. 30).

Povertà materiale e povertà educativa: quale connessione?

Nella primavera nel 2019, nella cornice di uno dei progetti volti a contrastare la povertà educativa promossi dal Comune di Milano, durante un incontro di formazione con alcune insegnanti di scuola dell'infanzia emerse la questione della relazione tra povertà economica e povertà educativa. Si accese un sentito dibattito intorno a questa domanda centrale: c'è una qualche consequenzialità tra povertà materiale delle famiglie e povertà di stimoli educativi da parte delle stesse? E ancora, c'è una qualche correlazione tra povertà educativa e bambini che presentano bisogni educativi speciali a scuola? Alcune docenti affermavano con decisione di non poter sostenere questa consequenzialità, ricordo molto bene un'insegnante che rispose: «Secondo questa visione non ci sarebbe opportunità di riscatto sociale e la posizione socio-economica indicherebbe

⁵ In merito al tema delle disuguaglianze socio-economiche e delle sue conseguenze non solo tra nord e sud del mondo ma all'interno del nostro stesso paese, è utile leggere *Come stai? L'atlante dell'infanzia a rischio* con i dati aggiornati al 2022, pubblicato da Save the Children e curato da Cristiana Pulcinelli e Diletta Pistono. L'atlante è disponibile gratuitamente online (si rimanda alla bibliografia).

in maniera deterministica lo status del bambino. Oltre questo, conosco molte famiglie con posizioni socio-economiche distinte che presentano importanti povertà educative».

La questione non è certo semplice e richiede uno sguardo complesso che tenga conto di numerose variabili; si tratta di un argomento che negli ultimi anni ha riscontrato una sempre maggiore attenzione da parte delle istituzioni e di importanti agenzie educative nazionali e internazionali.

La povertà educativa rientra in un quadro di nuove povertà individuate a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso che sta a delineare un ampio ventaglio di condizioni che possono condurre a situazioni di vulnerabilità ed esclusione sociale. Non si tratta necessariamente di povertà materiali ma di carenza di opportunità a un livello pluridimensionale: scarsità di stimoli e accudimento, relazioni carenti e legami instabili, scarsità di opportunità per una crescita consapevole. Le nuove povertà «hanno sempre una componente di disagio affettivo-relazionale, legato anche alle mancate occasioni di apprendimento degli alfabeti della vita emotiva e alla poca consapevolezza di sé» (Iori e Rampazi, 2008).

L'organizzazione internazionale Save the Children, che molto si è occupata e si sta occupando di questo tema, definisce la povertà educativa in questi termini:

In Italia la povertà educativa priva milioni di bambini e adolescenti delle opportunità di crescita e formazione. Bambini e giovani che, a causa di difficili condizioni economiche, non hanno le stesse opportunità dei loro coetanei economicamente stabili di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. La povertà educativa è una povertà che nessuno vede, nessuno denuncia, ma che agisce sulla capacità di ciascun ragazzo di scoprirsi e coltivare le proprie inclinazioni e il proprio talento. Le conseguenze sono nell'apprendimento dei ragazzi e nel rischio quindi di entrare nel circolo vizioso della povertà (www.savethechildren.it).

Molti progetti sul territorio nazionale si sono sviluppati negli ultimi anni orientandosi verso la prevenzione e il contrasto della povertà educativa, in particolare in territori dove la povertà educativa è un riflesso di povertà di altro genere, come la povertà economica. La povertà educativa è l'espressione di diverse problematiche non solo legate a difficoltà dei nuclei familiari, ma anche a politiche territoriali che non sempre rispondono ai bisogni delle comunità. Ecco un elenco delle varie forme che la povertà educativa può assumere:

- mancanza di spazi per giocare e socializzare all'aperto
- carenza nelle abitazioni di spazi riservati ai giochi e al lavoro
- assenza di attività sportive
- carenza di esperienze culturali
- scarsità di esperienze sociali diversificate
- scarso accesso alla vita sociale del territorio
- carenza di stimoli culturali
- difficoltà economiche e materiali.

Il concorrere di queste situazioni incide dunque sulla crescita culturale delle nuove generazioni e questo ricadrà inevitabilmente sulla comprensione e gestione delle grandi e difficilissime sfide a cui il nostro presente ci chiede di rispondere. Le Indicazioni Nazionali e i nuovi scenari ci dicono chiaramente che oggi è fondamentale lo sviluppo «di un'etica della responsabilità, che si realizza nel dovere di agire e di scegliere in maniera consapevole». Il mondo dell'educazione e della formazione ha il dovere di fare il possibile per realizzare le condizioni perché ciascuno sia messo nelle condizioni di sviluppare al meglio il proprio potenziale. La «fioritura personale» di ciascuno ricadrà positivamente sulla vita di tutta la comunità, perché oggi non è più sostenibile (e tollerabile) che parte della popolazione non abbia accesso agli strumenti culturali per comprendere come dobbiamo comportarci tutti per garantire la salvaguardia della nostra specie.

All'inizio del 2018 la cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa del MIUR guidata da Marco Rossi Doria ha presentato il rapporto *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Il documento è stato costruito attraverso una analisi dei dati disponibili in quel periodo, basandosi su rapporti già prodotti nelle sedi istituzionali del Consiglio dell'Unione europea, dell'Onu, del Parlamento italiano e sulle buone pratiche già presenti nel Paese. L'obiettivo a lungo termine (5 anni) prevedeva l'abbattimento dei tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10% (che è il limite europeo)⁶ in tutte le aree del Paese e l'aumento degli investimenti per elevare il livello delle conoscenze e competenze di base e di cittadinanza. Si tratta di un rapporto antecedente alla crisi generata dalla pandemia di Covid-19 e la situazione da affrontare ora presenta certamente maggiori criticità: vi sono però dei punti di grande interesse e con prospettive sapienti molto utili per affrontare l'oggi.

⁶ Strategia di Lisbona.

Per cominciare, sulla base di tutti i dati da cui è stato generato, il fascicolo deduce che:

[...] il cader fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri, con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia (Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e povertà educativa, pp. 12-13).

E ancora, riportando dati ISTAT del 2016:

Nel nostro paese le disuguaglianze si tramandano di padre in figlio, si riproducono cioè tra generazioni. Numerosi studi hanno messo in luce, infatti, come il reddito da lavoro dei figli sia correlato positivamente con quello dei padri. Questo implica che il reddito individuale sia il risultato, oltre che del talento, dell'impegno e dell'ambizione, anche delle opportunità in termini di condizioni patrimoniali e di capitale umano e sociale offerto dalla famiglia di origine (Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e povertà educativa, p. 16).

Una prima risposta alla domanda che ha aperto il paragrafo si trova in queste righe: in effetti, c'è una relazione tra povertà materiale e povertà educativa.

Non sempre è così, vi sono anche numerose situazioni non deprivate da un punto di vista materiale ma carenti sotto tutti i profili immateriali indispensabili per una crescita sana, primo fra questi: legami stabili e nutrienti fin da piccoli. Accade, ad esempio, che alcuni nuclei familiari dove si manifesta una carenza di relazioni affettive cerchino di sopperire alla mancanza attraverso beni materiali, andando ad ampliare le aree di fragilità dei minori. Ci troviamo a vivere il paradosso di un'epoca in cui si manifesta una vera e propria crisi consumistica, in cui le disponibilità materiali di alcune fasce della popolazione vanno a coprire fragilità e povertà di altro tipo, determinate ad esempio dalle richieste sempre più competitive di una società costruita sul mito della performance e del successo a tutti i costi.

Detto questo, le ricerche dimostrano che dimensioni di povertà educativa si manifestano maggiormente in situazioni caratterizzate anche da povertà materiale, in un circolo vizioso in cui deprivazione materiale e immateriale si determinano e alimentano a vicenda: ed è importante considerare che il divario

di accesso a risorse materiali non è eclatante solo tra nord e sud del mondo, ma anche tra Italia settentrionale e Italia meridionale.⁷

Ma si può rompere questo legame causale? Il documento sottolinea come la scuola attuale sia più debole nella sua funzione democratica di ascensore sociale che ha avuto dall'Unità d'Italia e come oggi l'Italia si trovi a essere uno dei paesi a più alta dispersione scolastica in Europa.

Per rispondere a questi problemi dopo lunghi dibattiti sono stati individuati i «saperi irrinunciabili» sintetizzabili in tutto quanto consente a ogni individuo di avere una base di competenze per esercitare la cittadinanza attiva e di poter riprendere gli studi nel corso della vita. Questo permetterebbe a ognuno di attivare un possibile cambiamento in ogni momento del suo percorso. Ma quali strategie possono essere attuate a livello di politiche socio-educative per fare in modo che questo sia realmente possibile? Il documento del MIUR citato in precedenza è molto chiaro nell'affermare che la presenza massiccia dei servizi per l'infanzia sui territori sia un elemento centrale; inoltre, diversi studi dimostrano che i bambini risultano diseguali nelle competenze già prima dell'inizio della scuola e chi è nato in ambienti non sufficientemente nutrienti per il corpo-mente parte molto presto da una posizione di svantaggio (Tamburini, 2020, p. 8). Lo *starting strong*,⁸ il partire bene, mostra come ci sia una importante correlazione tra l'inserimento precoce dei bambini nel circuito educativo e il successo scolastico futuro: questo principio è evidenziato anche dall'approccio Nurturing Care⁹ per cui «investire nello sviluppo precoce del bambino costituisce uno dei migliori investimenti che un paese può fare per sviluppare la sua economia, promuovere società pacifiche e sostenibili, eliminare la povertà estrema e ridurre le disuguaglianze» (Nurturing Care Framework, OMS-UNICEF-Banca Mondiale, Ginevra, 2018). La promozione di opportunità che sostengano lo sviluppo precoce del bambino è inoltre riportata come strategia fondamentale per il raggiungimento di uno sviluppo sostenibile secondo l'Agenda 2030: «Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed

⁷ «Nascere e crescere nelle regioni del Mezzogiorno rappresenta un fattore di rischio povertà per una bambina, un bambino o adolescente (sono il 16% i minori meridionali in povertà assoluta, mentre sono l'11% i minorenni in povertà che vivono nel Centro Italia). Divari regionali evidenti anche nelle mappe della povertà relativa, che ci svelano come quasi 2 famiglie con figli sotto i 18 anni su 5 in Campania abbiano un tenore di vita molto inferiore alla media italiana, a fronte di 1 famiglia su 6 nelle regioni del Nord» (Pulcinelli e Pistono, 2022, p. 28).

⁸ Definizione dell'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), www.oecd.org.

⁹ Visione secondo cui il sostegno nello sviluppo precoce del bambino costituisce uno dei migliori investimenti che un paese può fare per sviluppare la sua economia, promuovere società pacifiche e sostenibili, eliminare la povertà estrema e ridurre le disuguaglianze (nurturing-care.org).

istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria» (Obiettivo 4.2). Sono numerose, dunque, le posizioni che avvalorano l'importanza di un lavoro con famiglie e bambini fin da piccolissimi per ridurre la forbice della disparità di opportunità tra gli individui. Se l'equità delle opportunità formative per gli individui è alla base di uno sviluppo sostenibile e l'inserimento precoce di bambini e famiglie in circuiti educativi è correlato a un decremento della dispersione scolastica futura, allora bisogna indirizzare le professionalità che si occupano di prima infanzia verso la consapevolezza di questa responsabilità sociale. Oltre alla questione politica del potenziamento dei servizi dedicati alla prima infanzia sui territori, è necessario che ogni operatore sia cosciente che l'intervento con nuclei familiari con bambini molto piccoli in situazione di povertà materiale e/o socioeducativa ha una ricaduta sociale di estrema importanza. Ogni bambino e bambina che continuerà il suo percorso educativo-formativo sarà un cittadino e una cittadina consapevole; diventa quindi necessario concentrarsi sugli ambiti essenziali e indirizzare l'azione perché l'approccio starting strong raggiunga proficuamente il maggior numero di bambini e famiglie il più precocemente possibile. In merito a questo, il report *Promuovere lo sviluppo del bambino, prevenire le disuguaglianze*, prodotto nel marzo 2021 da Centro per la Salute del Bambino e Dors,¹⁰ individua nella genitorialità responsiva, l'apprendimento precoce e la prevenzione di abuso e trascuratezza infantile gli ambiti di intervento per contrastare la diffusione di povertà educative e formative. Per genitorialità responsiva si intende una modalità attenta, sensibile ai segnali evolutivi del bambino; questo approccio è condizionato da fattori socio-ambientali come povertà, accesso ai servizi, condizioni di lavoro e abitative, rete e relazioni sociali, relazioni di coppia e familiari, competenze genitoriali e difficoltà specifiche del bambino (*Promuovere lo sviluppo del bambino, prevenire le disuguaglianze*, p. 7). Il lavoro diffuso sui territori rivolto al sostegno alla genitorialità fragile nella sua multi-problematicità, individuandola ancor prima della nascita dei bambini, diventa un nodo fondamentale.

Genitorialità trans-culturale e progetti migratori

Come è già stato approfondito, la genitorialità responsiva è condizionata da fattori socio-ambientali, individuali e relazionali. In merito a questo tema, vi è un fenomeno ancora non così diffusamente conosciuto e approfondito

¹⁰ DORS: Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute – Regione Piemonte;

L'intervento psicomotorio come sistema complesso per contrastare le povertà educative: linee guida metodologiche

Premessa

In questa seconda parte del libro, insieme alle colleghe Donata Castiello, Roberta Villa, Federica Cicu e Vaninka Riccardi, ho sistematizzato alcune proposte di intervento applicabili in contesti educativi. Queste elaborazioni sono il frutto di una riflessione che parte da esperienze concrete, progetti svolti negli anni in contesti caratterizzati da povertà educativa o vulnerabilità. Le buone pratiche a cui mi riferisco, la base sperimentale da cui è stato possibile delineare queste proposte di metodo, saranno esposte nella terza parte del libro; in queste pagine sono stati raccolti i concetti fondanti delle buone pratiche sperimentate sui territori, in modo da restituire a lettrici e lettori dei prodotti fruibili e rielaborabili in propri contesti di intervento. Ho cercato di costruire delle mappe concettuali che si articolano in azioni, in fasi del processo educativo che quelle stesse azioni mettono in atto e in obiettivi.

Questa parte sarà così scandita:

1. Proposta di progettazione di piccoli interventi in ottica psicomotoria rivolta ai servizi 0-6 anni, costruita a partire dall'esperienza del progetto *Primi passi. Un polo sperimentale per la prima infanzia* che troverete riportato come buona pratica nella terza parte del libro. Il tema di fondo che sottende all'intervento è che la disparità nelle condizioni di partenza degli individui vada contrastata fin da piccolissimi. Più si cerca di cogliere le risorse di ciascuno portandole

a fioritura fin dai primi mesi, più sarà possibile prevenire situazioni di marginalità in futuro, soprattutto per quei bambini che provengono da nuclei familiari vulnerabili. Queste semplici proposte tendono quindi ad andare nella direzione dello *starting strong*, del partire bene per contrastare le povertà educative, come ampiamente approfondito nella prima parte (0-6 anni).

2. Due proposte di interventi interculturali rivolti a bambini e famiglie tenendo in connessione ambiente scolastico e territorio, con l'obiettivo di andare a costruire e fortificare la comunità educante, un presidio fondamentale per la prevenzione di marginalità e povertà educative. Le proposte sono derivate dal progetto *Seconda generazione. Identità in evoluzione*, anch'esso descritto nella terza parte come buona pratica (0-6 anni).
3. Laboratorio ludico di esplorazione degli ambienti naturali, che non deriva dai progetti trattati precedentemente ma che ben si connette con tutto il discorso sulla relazione uomo/ambiente, sull'essere protagonisti di un processo di scoperta senza dimenticare di essere allo stesso tempo parte integrante degli ambienti che si esplorano. Si tratta di una rielaborazione di laboratori tenuti in servizi del comune di Milano: in questo caso non è stata riportata la buona pratica da cui sono stati tratti (4-7 anni).
4. Un percorso di esplorazione cittadina rivolto ai bambini con l'obiettivo di lavorare sull'autonomia di movimento dei bambini stessi e di promuovere la didattica all'aperto. La progettazione proposta è frutto della rielaborazione del progetto *Abitare la città. Il desiderio e la curiosità dei bambini per la cura della città* che troverete riportato come buona pratica nella terza parte del libro (6-10 anni).

Il filo rosso che lega queste proposte è intessuto:

- dalla centralità delle discipline espressive come importante opportunità nella costruzione dell'identità di ognuno;
- dalla consapevolezza degli operatori dell'educazione di avere un ruolo centrale nella prevenzione delle situazioni di marginalità, soprattutto attraverso l'intervento precoce;
- dalla convinzione che la comunità educante sia un valore del presente e del futuro che va costruito operativamente giorno per giorno;
- dalla cura dei luoghi urbani e naturali e del loro coinvolgimento come dispositivo fondamentale nelle pratiche educative in contrasto alle povertà educative;
- dallo sguardo multidisciplinare sulle medesime questioni.

Ci tengo a precisare che alcune azioni da cui sono state estrapolate queste proposte sono state svolte da diversi professionisti del settore, in particolare psicomotricisti e operatori teatrali che con la loro specifica formazione hanno elaborato interventi ad hoc per l'utenza di riferimento; sono d'altro canto convinta che le proposte presentate possano fornire uno spunto di riflessione anche a insegnanti e operatori dell'educazione per riprogettare, nei propri contesti di lavoro, interventi che riconoscano sempre più la dimensione corporeo-espressiva, considerando come la valorizzazione di questa sfera possa incidere, in qualche modo, nel dare una possibile risposta agli orizzonti di multi-problematicità che l'impresa educativa oggi ci prospetta.

Abbiamo ripetuto quanto il gioco sia il canale di comunicazione preferenziale per il bambino: è il suo modo di aprirsi agli altri e di trasformare il mondo. Ogni essere umano, qualunque sia la condizione socio-economica o il background culturale, conosce la dimensione del gioco: si tratta di un bisogno primario dell'uomo. Come insegna Huizinga, citato nella prima parte: «Si possono negare quasi tutte le astrazioni: la giustizia, la bellezza, la verità, la bontà, lo spirito, Dio. Si può negare la serietà, ma non si può negare il gioco». Per questo acquisire competenze intorno al senso e al significato delle manifestazioni spontanee del gioco è un atto democratico, di apertura verso ogni individuo: qualunque bambino, se accompagnato nell'esplorazione del proprio gioco, può maturare competenze e, soprattutto, riconoscere una dimensione di benessere per sé stesso, con gli altri. Essere consapevoli delle qualità educative del gioco è una importante azione di contrasto alla povertà educativa che dovrebbe essere patrimonio di educatrici/educatori, insegnanti, operatori sociali e genitori. Le Indicazioni nazionali ci dicono che «l'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e solidarietà» (Comitato scientifico nazionale per le indicazioni nazionali del Ministero dell'istruzione, 2012, p. 6). Che cosa meglio del gioco spontaneo e cooperativo si muove verso questa direzione già a partire dall'infanzia? Se si parte fin da piccolissimi a valorizzare le specificità di ciascuno in un'ottica di possibile fioritura futura delle risorse di tutti, potremo dire che da educatori avremo contribuito a diminuire lo svantaggio sociale di partenza da cui alcuni bambini partono fin dalla nascita. In quest'ottica sono stati costruiti questi criteri per strutturare un intervento con approccio psicomotorio in un servizio 0-6 anni, nella convinzione che corporeità e dimensione ludica, capisaldi della filosofia psicomotoria, siano chiavi rivelatrici per la costruzione di contesti educativi equi.

Criteri per strutturare un intervento con un approccio psicomotorio in un servizio 0-6

L'équipe di pedagogisti che ha lavorato al progetto *Primi passi*, di cui si parlerà anche nella terza parte del libro dedicata alle buone pratiche, ha individuato alcune caratteristiche trasversali che un servizio 0-6 dovrebbe presentare nelle molteplici proposte che programma e attiva, chiaramente in linea con il sistema integrato 0-6, previsto dal Dlgs 65 del 2017. Queste caratteristiche dovrebbero essere presenti anche nel pensare e strutturare gli ambienti educativi perché siano inclusivi e con uno sguardo sempre proiettato verso il contrasto alle povertà educative, cercando di offrire a tutti i bambini opportunità differenziate, preservando l'unicità di ciascuno e considerando anche le condizioni di partenza del nucleo familiare.

È necessario che i servizi educativi si attrezzino per comprendere e rispondere adeguatamente alle situazioni di svantaggio socio-educativo di alcuni nuclei familiari, perché i bambini non interiorizzino le condizioni di svantaggio da cui partono e inizino fin da subito a far fiorire le proprie risorse. Solo in questo modo sarà possibile rompere il perpetuarsi di situazioni di svantaggio e povertà di generazioni in generazione.

Lo sguardo educativo psicomotorio risulta essere un supporto per la valorizzazione delle risorse di ciascuno; in particolare, seguendo le caratteristiche trasversali che dovrebbero appartenere al curriculum di un servizio 0-6, possiamo descrivere un intervento educativo psicomotorio come emergente, olistico, identitario e interattivo.

Intervento emergente

Il tempo vuoto non è tempo perso.

Il grande valore della proposta psicomotoria è rappresentato dalla possibilità di espressione di sé in maniera spontanea, in assenza di giudizio, seguendo le proprie naturali inclinazioni.

Il gioco di ciascuno e del gruppo parte dal particolare interesse del bambino: l'adulto di riferimento sa cogliere e raccogliere questi spunti per poi guidare il singolo e il gruppo alla scoperta delle enormi potenzialità trasformative che il gioco offre.

Il valore del tempo vuoto, non occupato da attività «preconfezionate», ma che prediliga la spontaneità della creazione e del movimento, è al centro dell'approccio psicomotorio al gioco.

*Intervento olistico**Le pietre si possono trasformare in sentieri.*

Durante un intervento con approccio psicomotorio il soggetto è considerato nella sua globalità: aspetti cognitivi, relazionali, affettivi tra loro interagenti. Attraverso una proposta ludica che privilegia materiale destrutturato come, ad esempio, cuscini di gommapiuma, cerchi, corde, materassi, palle, stoffe, elementi naturali, i bambini potranno giocare a esprimere ognuno il proprio mondo interiore, le proprie emozioni, fantasie, desideri, raccontandosi in modo libero e spontaneo. L'adulto di riferimento sarà sempre presente per accompagnare il gruppo di bambini in questo viaggio di conoscenza e scoperta di sé e degli altri. Accompagnare il gioco del bambino non significa intervenire in modo direttivo, piuttosto sostenere con la voce, con lo sguardo, con la propria espressività corporea e con proposte verbali o agite (ad esempio, offrendo un particolare oggetto, strutturando lo spazio in un dato modo, ecc.) le diverse direzioni che potrebbe prendere il gioco del singolo o del gruppo. Il gioco, inteso come dimensione che permette lo sviluppo globale e olistico dell'individuo, è uno strumento potente di trasformazione di sé e degli altri. Attraverso il valore immaginifico del gioco, nulla resta per sempre uguale a sé stesso e si apprende fin da piccoli il grande potere della trasformazione.

Intervento identitario

*«I limiti del mio linguaggio determinano i limiti del mio mondo»
(Wittgenstein)*

L'utenza dei servizi educativi è rappresentata sempre più da famiglie con background migratorio: i professionisti dell'educazione necessitano ancora di più di strumenti di intervento con famiglie di cui spesso faticano a comprendere i modi di agire, i linguaggi, i riferimenti culturali. Diventa necessaria la ricerca di adeguate modalità di intervento per costruire nei servizi una reale dimensione interculturale, un luogo terzo rispetto alle appartenenze etniche di ciascuno, dove sia possibile l'incontro per la co-costruzione di nuovi sensi e significati della realtà da assumere. La promozione della spontaneità, del vissuto di ognuno e la sospensione del giudizio da parte dell'operatore propri dell'approccio psicomotorio sono elementi fondamentali per la crescita di tale spazio di incontro.

Questo percorso richiede agli operatori dell'educazione un importante aggiornamento sulle proprie competenze nella comunicazione non verbale ed evidenzia la necessità di una profonda riflessione sulla propria identità personale

e professionale per essere in grado di rinegoziarla nell'incontro con l'alterità. L'identità, in effetti, non è da considerarsi un'«immagine fissa» costituita da certezze definitive, ma un luogo in mutamento, in continua evoluzione, e i valori necessari cui ispirarsi in questo difficile ma appassionante percorso di scoperta sono sicuramente empatia, riconoscimento, accoglienza, rispecchiamento e curiosità, paradigmi fondanti la pedagogia psicomotoria.

N.B. Nella terza parte del libro si approfondirà una azione di formazione allo sguardo psicomotorio dedicata a educatrici/ educatori e insegnanti per la fascia 0-6 anni.

Intervento interattivo

Guardandoti, riconosco me stesso.

Nell'approccio psicomotorio la relazione e l'interazione adulto/bambino sono fondamentali per la possibilità di crescita non solo del bambino, ma dell'adulto stesso. In una relazione educativa che pone al centro il gioco come strumento di sviluppo, bisogna considerare che il cambiamento, la trasformazione non sono unidirezionali: partecipando al gioco, la trasformazione investe tutti.

Le caratteristiche dell'approccio psicomotorio all'individuo e il gioco come canale preferenziale di comunicazione e relazione con l'altro: permettono all'educatore/educatrice e all'insegnante di muoversi adeguatamente e soprattutto con soddisfazione e benessere nella relazione educativa, soprattutto dove sono necessarie particolari e creative strategie per situazioni di disagio dei bambini.

Proponiamo di seguito una tabella per illustrare proposte pratiche che possano realizzare alcuni degli obiettivi importanti del curriculum dei servizi 0-6 anni (tabella 4.1). A ogni caratteristica del curriculum corrisponde una proposta pratica realizzabile all'interno di ogni servizio: accanto alla proposta pratica vi sono una serie di riflessioni che potrebbero guidare poi un percorso di cambiamento/rinnovamento all'interno del proprio servizio.

Struttura di un intervento psicomotorio integrato nei servizi 0-6 che prevenga il disagio educativo in contesti di povertà educativa

Come visto nei precedenti capitoli, i contesti di deprivazione non solo materiale ma anche educativa possono essere causa di disagi di vario tipo nei bambini. Lavorando in quartieri di marginalità ci è capitato di notare come alcuni educatori individuino molto precocemente fragilità particolari in bambini che

TABELLA 4.1
Proposte educative per un curriculum che promuova
la fioritura personale di ciascuno (0-6 anni)

Proposta educativa	Obiettivo	Riflessione sul servizio
EMERGENTE		
Strutturare uno spazio motorio che permetta la sperimentazione spontanea di ogni bambino secondo la sua particolare competenza. Ad esempio, provare il salto, la caduta ha per ogni bambino un grande valore, per la propria rassicurazione profonda, per la scoperta del suo essere corpo nella sua interezza, unicità e differenziazione rispetto agli altri. È importante che ogni bambino, al nido e alla scuola dell'infanzia, trovi un tempo e uno spazio dove fare questa esperienza attraverso piani di differenti altezze e dei materassi morbidi posti sotto su cui sia possibile saltare o semplicemente lasciarsi cadere. Ogni bambino, secondo la sua competenza, potrà raggiungere il piano più basso o più alto per sperimentare la sua caduta, il suo salto, in una dimensione di non giudizio e accoglienza della scoperta.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepirsi come unità somato-psichica, come essere unico e indipendente dagli altri. • Assumere consapevolezza rispetto alle proprie competenze in evoluzione. • Sentire l'approvazione o il sostegno dello sguardo dell'adulto. • Sperimentare senza giudizio osando di più, sentendo di poterlo fare. • Accrescere l'autostima dando un senso profondo al mettersi alla prova attraverso una vittoria personale non competitiva. • Riconoscere le proprie emozioni in uno spazio raccolto e di ascolto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nel servizio in cui lavoro è presente una zona dove sperimentare spontaneamente la motricità senza seguire percorsi e richieste pre-stabilite? • C'è un luogo predisposto per la sperimentazione del salto, della caduta attraverso una struttura con piani posti a diverse altezze e materassi morbidi sui cui lasciarsi cadere? • Se non dispongo di strutture già predisposte per questo tipo di proposta, come posso creativamente ripensare lo spazio perché la sperimentazione del salto e della caduta sia possibile e in sicurezza per i bambini?
OLISTICO		
Organizzare un luogo che presenti esclusivamente materiale destrutturato come teli di varia dimensione, colore, consistenza, palle e corde; se il servizio non dispone di moduli psicomotori di gommapiuma si possono usare scatoloni di cartone di varie dimensioni. Provare a sperimentare, con un gruppo ristretto di bambini, l'osservazione del gioco spontaneo e dell'interazione nel gruppo in questa dimensione. Provare a lasciare che la narrazione degli artefatti e delle azioni venga dagli stessi bambini, senza alcuna anticipazione adulta rispetto alla creazione. Quali giochi compaiono? Come vengono utilizzati i materiali simbolicamente	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare creatività e pensiero divergente del bambino. • Permettere ai bambini di riconoscersi nelle loro creazioni frutto delle loro personali elaborazioni, un passaggio importante per la costruzione dell'identità. • Dare rappresentazione a idee e giochi simbolici che siano frutto di una mediazione del gruppo. 	<p>Nel servizio in cui lavoro vi sono dei momenti in cui vengono proposti ai bambini solo materiali destrutturati per il gioco? Quando osservo il gioco spontaneo di un bambino attendo la sua verbalizzazione sul gioco o anticipo attraverso la mia visione sulla sua creazione? Quale spazio ha la regola nel gioco spontaneo con materiali destrutturati? Quali riflessioni intorno alla proposta del gioco mi porta a fare la relazione tra regola e gioco spontaneo?</p>

<p>(gli oggetti si trasformano in macchine, case, barche, tane, ecc.)? Verso quale immaginario si muove la creatività dei bambini? Nel passaggio alla verbalizzazione dell'esperienza cosa emerge dalle parole dei bambini?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettere ai bambini di rappresentare i propri vissuti emersi nel gioco attraverso la parola, un processo che permette la rielaborazione di vissuti ed emozioni a un livello superiore di consapevolezza. 	
IDENTITARIO		
<p>Osservare il gioco spontaneo dei bambini all'aperto, oppure nel salone. Provare a darsi un tempo per osservare il gioco, le azioni le interazioni di un bambino o di un piccolo gruppo e porre l'attenzione primariamente a cosa l'azione dei bambini provoca in me. Quali sensazioni? Quali emozioni? In ultimo, quali reazioni? Provare ad annotare e poi trascrivere quanto emerso dopo una breve riflessione, per capire cosa io sento nell'osservare l'altro e per distinguere cosa fa parte del mio bisogno, del mio sguardo e invece cosa fa parte dalla richiesta/necessità del bambino in quel momento (si suggerisce il supporto della scheda di osservazione riportata a p. 89).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettere alla propria identità professionale e personale di essere coinvolta nel processo educativo, rivolgendo lo sguardo anche verso sé stessi durante l'osservazione degli altri, in modo che il processo educativo sia bidirezionale. 	<p>Quando osservo il gioco di un bambino o di un gruppo di bambini, mi soffermo a riflettere su come mi fanno sentire diverse modalità ludiche e interattive di diversi bambini? Quale relazione c'è tra le mie reazioni di fronte a un gioco di uno o più bambini e le mie risonanze emotive rispetto a quel gioco?¹ Quando osservo il gioco di un bambino si risvegliano in me memorie rispetto alle mie modalità ludiche di bambino/a?</p>
INTERATTIVO		
<p>Osservare il gioco di un bambino o un piccolo gruppo di bambini, magari in una delle situazioni descritte nei precedenti punti, e provare a «stare» nella situazione accordando la propria postura a quella dei bambini che osservo. Lo sguardo osservativo dell'adulto sul bambino ha un grande «peso»: guardare da una postura eretta, alta, inarrivabile per un bambino, verso il basso, ha un «peso» diverso rispetto a uno sguardo che ha lo stesso orizzonte di apertura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare il proprio linguaggio non verbale in una dimensione educativa. • Percepire nella propria postura messaggi non verbali diretti ai bambini: sguardo direzionato, mimica fiduciosa e aperta, in attesa. 	<p>Variando la mia postura nell'osservazione del gioco e nell'interazione con il bambino all'interno del gioco come varia il suo coinvolgimento? E il suo sguardo nei miei confronti? Come varia la mia percezione di ciò che avviene?</p>

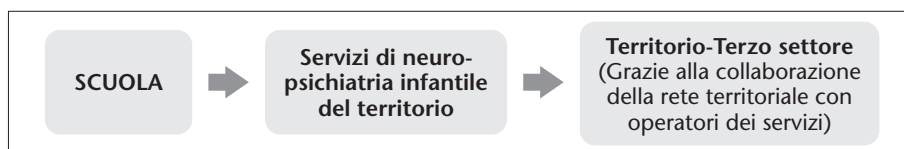
¹ Per risonanze emotive si intende una «eco delle proprie emozioni» rievocate nel momento presente e che nel qui e ora possono assumere un nuovo significato, arricchendo l'ascolto e la relazione.

vivono situazioni di povertà materiale ed educativa. Capita che i genitori di questi bambini vengano immediatamente indirizzati ai servizi sanitari del territorio per una prima valutazione neuro-psichiatrica. Si parla di bambini che nella maggior parte dei casi non verrebbero presi in carico dai servizi pubblici di neuropsichiatria a livello terapeutico è risaputo inoltre quanto i servizi di neuropsichiatria siano in grande sofferenza a livello nazionale con lunghissime liste d'attesa per la presa in carico. In situazione di deprivazione economica e socio-culturale la soluzione dovrebbe risiedere in offerta di stimoli educativi continuativi a questi bambini, prima che le fragilità si trasformino in disagi persistenti, a partire dalla scuola e aprendosi alle opportunità che sempre più il Terzo settore cerca di costruire sui territori. Parliamo ad esempio di bambini esposti a più di due lingue ma in una situazione non adeguatamente monitorata che generalmente mostrano immaturità dal punto di vista linguistico. Come psicomotricisti ci siamo molto interrogati su questo tema e dalla nostra prospettiva professionale riteniamo che un adeguato accompagnamento allo sguardo psicomotorio dentro la scuola, come descritto nelle righe precedenti, possa sostenere educatrici ed educatori ad aumentare le risorse professionali per rispondere prontamente a bambini in difficoltà a causa di ipo-stimolazione a livello sociale, educativo, culturale. Nelle schede successive viene riassunto un possibile modello di intervento inferito dopo il pluriennale lavoro all'interno di progetti in contrasto alle povertà educative.

Modello di intervento

Problema

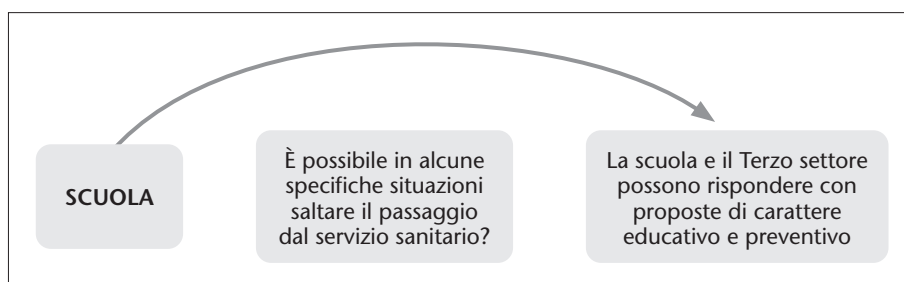
Come descritto precedentemente, molto spesso il percorso attuale di tanti bambini in situazione di ipo-stimolazione o di deprivazione socio-culturale-linguistica è il seguente: la scuola invia i casi di bambini ipo-stimolati che mostrano immaturità nello sviluppo ai servizi di neuropsichiatria infantile del territorio, i servizi di neuropsichiatria, che normalmente non prendono in carico questi casi di ipo-stimolazione, rinviano al territorio (associazioni, cooperative, reti, Terzo settore, ecc.), con l'obiettivo di inserire questi bambini in programmi di offerta educativa o didattica di supporto, perché molto spesso un rinforzo a livello educativo o didattico può ridurre il gap di immaturità.



Come fare perché le istituzioni scolastiche si attivino fin da principio per distinguere i casi di cui scuola, territorio e famiglia possano farsi carico senza coinvolgere i servizi sanitari? La stessa professoressa Costantino, ex presidente SINPIA, durante un incontro a un tavolo dedicato alla relazione tra Bisogni Educativi Speciali e povertà educativa, organizzato a Milano da Fondazione Cariplo a novembre 2021, ha detto:

Lo sviluppo di situazioni più lievi e il loro sfociare in difficoltà più gravi per il bambino è dettato dal contesto. Quando c'era una scuola più rispondente (per maggiori risorse) le situazioni più lievi venivano tamponate da una flessibilità della scuola. È importante il contesto in questi casi. Le oscillazioni di funzionamento cambiano rispetto alla risposta di un insegnante carismatico o meno.

Ecco un possibile percorso degli stessi bambini se si pensasse a un intervento di formazione/monitoraggio/supervisione con le/gli educatrici/educatori e insegnanti nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo di scuola primaria: un percorso il cui obiettivo dovrebbe essere l'accrescimento di competenza del personale educativo nell'invio di bambini ipo-stimolati al territorio per azioni di supporto. Non si tratta certamente di fornire competenze alle/agli educatrici/educatori che vadano a sostituire la figura dello psicomotricista a scuola, si tratta piuttosto di offrire uno sguardo psicomotorio al collegio docenti che venga sostenuto nel tempo attraverso azioni di monitoraggio periodico.



Lo sforzo da fare risiede quindi nel cercare di costruire reti tra scuole e territorio in modo che le situazioni di deprivazione educativa e socio-culturale possano essere gestite in un'ottica preventiva ed educativa con una lettura delle fragilità in chiave pedagogica. Come psicomotricisti ci siamo interrogati su quale potesse essere il contributo della pedagogia psicomotoria in questo senso e crediamo che la figura dello psicomotricista dentro

la scuola possa supportare il corpo docente nella lettura approfondita delle fragilità, nella distinzione tra situazioni di deprivazione educativa e socio-culturale e situazioni che richiedono una attenzione medico-sanitaria. La proposta che è stata messa a punto dentro la scuola per il progetto *Primi passi* può essere così schematizzata, una proposta replicabile in altri contesti, con simili finalità.

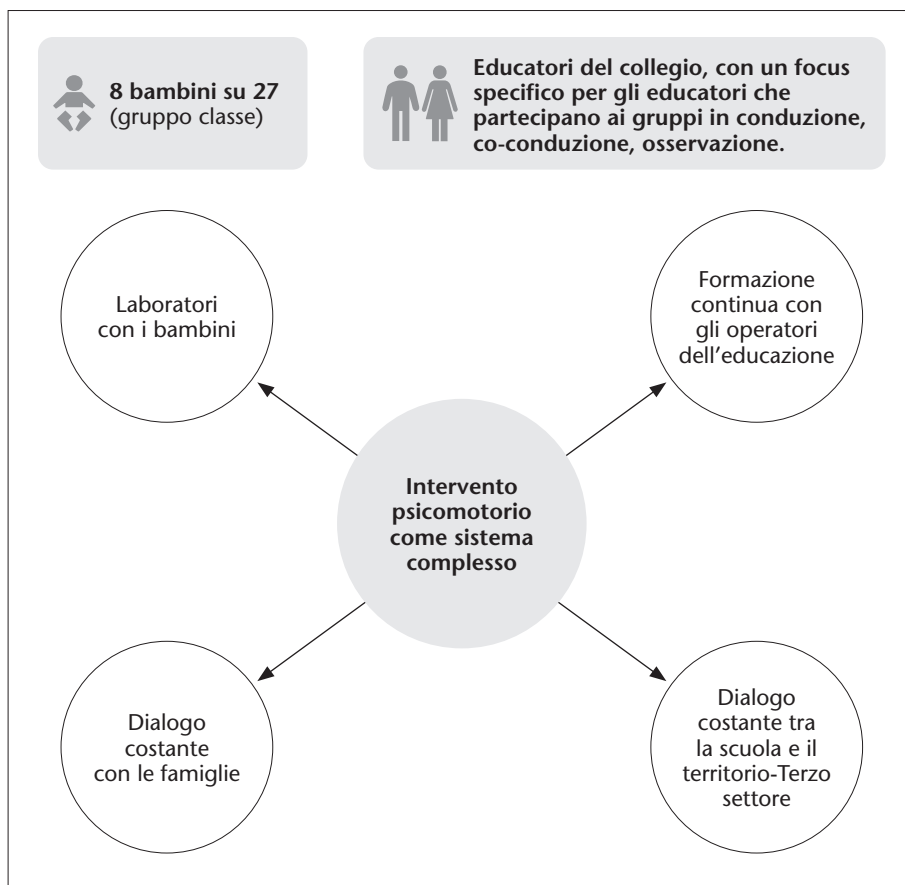
Schema della proposta

Obiettivi della proposta psicomotoria a scuola

- Accrescere competenze di educatrici ed educatori a scuola nel riconoscere segnali predittivi di possibile disagio educativo (scuola dell'infanzia).
- Accrescere la competenza di dialogo con il territorio per il sostegno di bambini ipo-stimolati: se stimolati correttamente, è possibile prevenire il futuro manifestarsi di disagi di vario tipo.
- Attivare uno sguardo particolare sul lavoro di raccordo tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.
- Supportare il collegio nell'ottimizzare le risorse già presenti nel corpo docente.

Come organizzare l'intervento?

Intervento con il collegio docenti	Intervento con bambini ed educatori di riferimento	Intervento con bambini ed educatori di riferimento
Formazione in ottica psicomotoria annuale al collegio: La formazione è di tipo <i>teorico/pratico</i> e viene calibrata a seconda del gruppo di educatori (competenze pregresse), dei bambini (es. situazioni di deprivazione, ritardi nello sviluppo) e del contesto nel quale si collocano.	<i>10 ore per piccolo gruppo, max 8 bambini.</i> Aggiungere alle 10 ore un'ora introduttiva con gli educatori e un'ora conclusiva. Gli educatori osservano il lavoro dello/a psicomotricista guidati da una griglia di osservazione specifica.	<i>5 ore, max 8 bambini.</i> Accompagnamento degli educatori a una conduzione autonoma del gruppo tramite co-conduzioni o conduzioni autonome con psicomotricista in osservazione. In questo caso non si tratterà di psicomotricità, ma di laboratori ludici che mettano il gioco spontaneo al centro. Il lavoro degli educatori dovrebbe essere sostenuto da un monitoraggio e una supervisione costante da parte del/della psicomotricista.



Primi passi: un polo sperimentale per la prima infanzia¹

Premessa

In questa terza parte descriverò alcuni progetti territoriali sviluppati negli ultimi anni e a partire dai quali sono state tratte parte delle proposte operative esposte nella seconda parte del libro. I tre progetti sono stati scritti e realizzati grazie alla collaborazione con colleghe, amiche e professioniste con cui ho avuto il grande piacere di lavorare e confrontarmi in questi ultimi anni e che sono fonti continue di idee innovative che con determinazione proviamo a realizzare: Federica Cicu, Donata Castiello, Roberta Villa e Vaninka Riccardi. Le buone pratiche che qui verranno presentate si inseriscono nei tre grandi filoni di interesse su cui questo libro ha posto il suo focus:

- il contrasto alla povertà educativa
- la relazione tra i bambini e gli ambienti cittadini
- la creazione di dimensioni educative interculturali per ridurre il pregiudizio.

¹ Progetto finanziato da impresa sociale «Con i Bambini» nell'ambito del fondo per il contrasto della povertà minorile. Capofila: Comune di Milano, assessorato all'educazione. Partenariato del progetto: Istituto Comprensivo Statale «Via Giacosa», Associazione Culturale Villa Pallavicini, La Città Del Sole – Amici Del Parco Trotter Onlus, Fondazione Casa della Carità A. Abriani Onlus, Codici, Comune di Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, Cooperativa Sociale Tempo per l'infanzia, Agenzia di Tutela della Salute della Città Metropolitana di Milano, Comin Cooperativa Sociale di Solidarietà Onlus, Progetto Integrazione Cooperativa Sociale Onlus.

Chiaramente ogni progetto e intervento considera nella sua ampiezza tutte le questioni citate, che sono fortemente interdipendenti, come abbiamo visto nei capitoli precedenti. D'altra parte, ogni intervento cerca di programmare azioni concentrandosi su uno dei tre focus in maniera prevalente.

Ogni progetto viene presentato con un'analisi del contesto e delle problematiche a cui si intende dare una risposta attraverso le azioni progettate, l'approfondimento di una o più azioni ideate per raggiungere gli obiettivi proposti dal progetto. Il primo e il terzo progetto sono stati già portati a termine, sarà quindi possibile dare una lettura più ampia del processo messo in atto; il secondo intervento è invece in divenire, sarà dunque interessante seguirne le evoluzioni nel tempo. Ogni progetto ha un target di intervento particolare: si parla di fascia 0-6 anni e di scuola primaria, e vi è sempre una forte collaborazione tra operatori del territorio, docenti, educatori e personale scolastico e famiglie.

A livello di processo, ciò che accomuna maggiormente i tre interventi è il lavoro di sinergia e di rete creatosi tra enti del Terzo settore,² scuola e servizi educativi: la stretta collaborazione tra territorio e istituzioni formative è infatti uno degli elementi chiave da considerare per la creazione delle comunità educanti, un concetto al centro di molte visioni pedagogiche contemporanee. La comunità educante può essere definita come il risultato dell'interazione e della sinergia tra soggetti, pubblici, privati e associativi: si sviluppa su un particolare territorio con l'obiettivo di sensibilizzare il contesto locale perché azioni educative e formative possano essere accolte e promosse collettivamente dai vari attori territoriali. Il concetto di comunità educante presuppone l'idea che l'educazione non possa essere delegata solo alla scuola e alla famiglia, ma che sia compito dell'intera comunità. Un ulteriore filo rosso che lega tutti i progetti presentati è la visione che sottende ogni azione; la prospettiva con cui si è cercato di rispondere a grandi questioni è comune: porre la corporeità e la sua capacità espressiva e significativa al centro di ogni riflessione e pensare al gioco come facoltà umana la cui cura è determinante per la salute delle persone e delle comunità.

Primi passi: un polo sperimentale per la prima infanzia³

Il tema della povertà educativa è stato introdotto nella prima parte del libro e ripreso nella seconda parte attraverso delle schede operative di

² Complesso di enti privati per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale.

³ Testo a cura di Laura Pomari e Donata Castiello.

riflessione e intervento dedicate in particolare ai servizi 0-6. In quest'ultima parte intendo esplorare il tema da un punto di vista pratico attraverso l'esposizione di un progetto svoltosi tra il 2018 e il 2020 nella città di Milano. In questo lavoro siamo state coinvolte come psicomotriciste e formatrici insieme alle colleghe Velia Rinalducci e Patrizia Coppa e in collaborazione con l'associazione Villa Pallavicini e la cooperativa «Tempo per l'infanzia» di Milano, che hanno creduto sin da subito nel valore della psicomotricità per la prevenzione e il contrasto alla povertà educativa nella fascia 0-6 anni. Il progetto in questione è vastissimo e costituito da una complessità di azioni, ma è nostra intenzione raccontarlo dal nostro particolare punto di vista: quello di psicomotriciste che hanno portato uno specifico sguardo e una metodologia di intervento che trovano le loro radici nella corporeità e nei linguaggi analogici.

Contesto

Il progetto *Primi passi: un polo sperimentale per la prima infanzia*, è stato finanziato dall'impresa sociale «Con i Bambini» nell'ambito del fondo per il contrasto della povertà minorile. Coinvolge il Comune di Milano come capofila attraverso l'assessorato all'educazione, insieme a una ampia rete di soggetti territoriali che operano prevalentemente nel Municipio 2 di Milano. Iniziato nei primi mesi del 2018, *Primi passi* è terminato a marzo 2020. In questo contesto la psicomotricità ha potuto operare grazie al lavoro di alcune operatrici psicomotriciste in diversi spazi di azione sia all'interno della scuola sia a livello di azioni territoriali. Essendo il Municipio 2 di Milano un territorio ad altissima percentuale migrante, è stato doveroso per tutti gli interventi psicomotori operare una costante riflessione interculturale.

Il contesto socioculturale in cui è stata realizzata l'azione di contrasto alle povertà educative presenta un'ampia concentrazione di persone di varia nazionalità, con problemi di competenza nella lingua italiana, di accesso ai servizi da parte delle famiglie, di isolamento culturale, di povertà economica, di povertà abitativa, di scarso collegamento con le agenzie educative istituzionali e di conoscenza delle opportunità offerte dalle associazioni già operanti.

Intorno alla proposta progettuale si sono aggregate un numero di cooperative sociali, di associazioni e di agenzie, operative sul territorio da molti anni, conosciute nella zona e riconosciute dalla cittadinanza cui è rivolto l'intervento. Sono state inoltre individuate le istituzioni educative cui rivolgere l'azione: nidi, scuole dell'infanzia, e gli ambiti sociali esterni alle istituzioni da implicare nella proposta.

Le organizzazioni coinvolte che hanno accolto il progetto d'intervento psicomotorio sono realtà molto conosciute nel territorio milanese dove si sviluppa l'azione educativa; hanno forti legami con il quartiere e offrono alla cittadinanza vari servizi: corsi di lingua italiana per stranieri, mediazione linguistica nei rapporti con gli enti, gli ospedali, i medici, la scuola, ecc., supporto alla gravidanza e alla fase postparto, indicazioni per il reperimento di un lavoro, di un'abitazione e di sostegno ai bisogni quotidiani delle famiglie indigenti.

Durante le attività e nell'analisi delle situazioni familiari, una delle associazioni in particolare ha rilevato relazioni mamma-bambino non sempre adeguate, comportamenti infantili eccessivi dal punto di vista affettivo e problemi di gestione della dinamica dei gruppi. Inoltre, tra gli obiettivi dell'intervento vi è l'obiettivo di favorire una maggior frequenza dei bambini al nido, dal momento che le famiglie non sono propense a inserire i figli nelle strutture educative almeno fino all'età della scuola dell'infanzia. In molti casi le famiglie non riescono a pagare il pur ridotto costo della mensa; questo deterrente è forte anche per la non conoscenza della opportuna documentazione necessaria per l'esenzione.

Le azioni svolte dagli psicomotricisti all'interno del progetto si possono suddividere in due macro-interventi: una macro-azione indirizzata ad alcune scuole e nidi d'infanzia del territorio, individuate dall'assessorato come bisogno di azioni di rinforzo e una macro-azione rivolta a famiglie e bambini sul territorio, fuori dalla scuola.

Azioni

Intervento psicomotorio sul territorio.

- Attivazione di un percorso di affiancamento alle famiglie che frequentano il corso di italiano per stranieri presso una delle organizzazioni coinvolte. Il lavoro delle psicomotriciste riguarda soprattutto l'individuazione di segnali di disagio o di ritardo psicomotorio dei bambini.
- Attivazione di forme di conoscenza e di familiarizzazione delle istituzioni educative, nido e scuola dell'infanzia, rivolte alle mamme che non iscrivono i bambini, attraverso vere e proprie visite guidate alle sedi scolastiche. Alla base dell'azione vi è la convinzione che la conoscenza diretta delle strutture, dell'attività didattica, delle funzioni di accudimento ed educazione, dei ritmi della giornata, dell'atteggiamento delle educatrici verso i bambini e il loro coinvolgimento nell'azione educativa, possa informare e consapevolizzare le famiglie in modo attivo e partecipe.
- Attivazione di tre laboratori psicomotori territoriali annuali di piccolo gruppo (4 o 5 bambini). I bambini che accedono al servizio vengono inviati dalle

scuole in cui è attivo il progetto o da servizi sanitari territoriali. Il target di questi gruppi è di bambini che manifestano alcuni disagi educativi o immaturità di vario tipo.

Intervento psicomotorio nelle scuole e nei nidi d'infanzia del municipio.

- Attivazione di venti laboratori psicomotori in quattro scuole dell'infanzia, due nidi d'infanzia, un tempo per le famiglie e una sezione primavera. Ogni percorso ha previsto un incontro preliminare con le educatrici che hanno seguito il percorso e un incontro di restituzione finale.
- Attivazione di un percorso formativo teorico pratico per operatori dell'educazione delle scuole coinvolte, centrato sul riconoscimento, l'accettazione e la gestione del disagio educativo nelle sue varie manifestazioni in un'ottica interculturale.

Questo progetto ricco e composito mostra come l'intervento psicomotorio possa definirsi come sistema complesso: un'intersezione di contenuti tra lavoro con i bambini, formazione continua con le educatrici, attivazione di un dialogo costante tra scuola e territorio, lavoro con le famiglie (la complessità dell'intervento psicomotorio è descritta nella seconda parte, si veda Capitolo 4). Nelle pagine seguenti si approfondirà l'intervento congiunto psicomotricista/educatrice nelle azioni di progetto specificatamente rivolte ai servizi 0-6, nidi e scuole di infanzia, nell'ottica di promuovere l'approccio starting strong, di cui si è parlato nella prima parte del libro, per ridurre lo svantaggio educativo e formativo di partenza dei bambini che soffrono situazioni di povertà di vario tipo. Verrà in particolare approfondita l'azione di formazione psicomotoria rivolta alle educatrici, che si è sempre svolta parallelamente ai laboratori psicomotori. Durante gli interventi psicomotori le educatrici coinvolte hanno partecipato dapprima come attente osservatrici e poi come co-conduttrici insieme alla psicomotricista; questo processo ha permesso ai docenti di sperimentare sul campo la crescita personale e professionale attivata attraverso la formazione. La lente con cui si guarderà a questo intervento è rappresentata dal gioco come una delle specificità dell'approccio educativo psicomotorio.

Il gioco come approccio e sguardo particolare per il contrasto alla povertà educativa

La scelta di rivolgere il percorso psicomotorio a un gruppo ristretto di bambini ha permesso di valorizzare la dimensione del piccolo gruppo come

luogo di osservazione privilegiato dell'espressività spontanea di ogni bambino e delle dinamiche interattive in una dimensione facilitante, come quella, appunto, del gruppo ristretto (fino a 8 bambini). I laboratori psicomotori sono stati introdotti da un primo incontro formativo rivolto ai docenti, dove sono stati presentati gli strumenti osservativi: essi consistevano in due differenti schede, tra cui ogni docente poteva scegliere prima di iniziare il laboratorio nella veste di osservatore (le schede in questione sono riportate e descritte nella seconda parte del libro). La scelta dello strumento osservativo è stata una prima occasione di auto-riflessione sulle proprie attitudini professionali e personali di fronte al gioco del bambino: mentre la prima scheda si presenta come analitica e oggettiva rispetto alle manifestazioni e dinamiche del gioco, la seconda cerca di mettere in luce le proprie risonanze emotive nell'osservazione del gioco durante la seduta. Scegliendo una scheda, il docente/osservatore sceglie anche che tipo di percorso intraprendere con i bambini e la psicomotricista: se concentrarsi sulla struttura della seduta psicomotoria analizzando tutti i passaggi e i loro significati, o se invece porre l'attenzione anche sulle proprie risonanze emotive rispetto alle manifestazioni espressive dei bambini.

La proposta psicomotoria nel progetto ha avuto dunque due valenze fondamentali e complementari: da una parte ha permesso di attivare uno sguardo particolare sul bambino, considerandolo nella sua complessità e organicità corpo-mente in relazione all'ambiente, attivando quindi delle modalità osservative ben precise che pongono l'accento sull'accoglienza della spontanea espressività corporea che si manifesta particolarmente nel gioco; d'altra parte, la proposta formativa rivolta alle educatrici, che ha accompagnato tutto il progetto attraverso incontri periodici rivolti al collegio docenti, ha permesso di porre l'attenzione sui vissuti emotivi di ciascuna educatrice, in particolare riguardo al tema del gioco, per poter poi entrare in una relazione ludica con il bambino in maniera interattiva e consapevole. Sono state esplorate le svariate possibilità del «mettersi in gioco» all'interno di una relazione educativa, conservando le proprie caratteristiche individuali e mettendole a disposizione dell'altro. Osservare il gioco del bambino dopo aver sperimentato le proprie modalità ludiche durante la formazione, ha permesso alle educatrici di focalizzarsi sulla distinzione tra le proprie manifestazioni emotive di fronte al gioco del bambino e le manifestazioni espressive del bambino che esprimono i suoi bisogni. Questo passaggio è fondamentale per rispondere alla domanda centrale: la mia reazione di adulto di fronte alla spontanea espressività di un bambino risponde a un mio bisogno o risponde a una richiesta del bambino?

La formazione rivolta a educatori ed educatrici ha previsto incontri teorici centrati sui temi di corpo, gioco e osservazione e dei momenti dedicati al vissuto

corporeo, una peculiarità della formazione al metodo psicomotorio. All'interno del progetto ogni collegio docenti ha potuto sperimentare la proposta di vissuto psicomotorio, oltre agli incontri di tipo teorico centrati sul gioco per l'evoluzione del bambino e osservazione del gioco spontaneo del bambino.

La struttura del vissuto corporeo presentato in formazione al collegio docenti ricalca la struttura di una seduta psicomotoria rivolta ai bambini.

Nello specifico, la struttura di ogni proposta di vissuto corporeo durante la formazione ha previsto quattro fasi:

1. un rituale di inizio dedicato alla presentazione verbale al gruppo dell'esperienza corporea del giorno. In questo momento viene sempre sottolineata la possibilità per ciascuno di parteciparvi assecondando i propri bisogni, limiti e potenzialità psicomotorie;
2. lo sviluppo dell'esperienza corporea: fase iniziale, sviluppo, fase della distanziamento dall'esperienza corporea;
3. dall'azione alla rappresentazione: una fase dedicata alla rappresentazione individuale dell'esperienza corporea attraverso l'uso di differenti linguaggi non verbali (disegno, pittura, manipolazione, scrittura, ecc.);
4. dal corpo alla parola: attraverso la verbalizzazione finale in gruppo, i partecipanti sono invitati a condividere la loro esperienza di vissuto corporeo (cosa sento, cosa penso);
5. all'interno della cornice del gioco corporeo ogni manifestazione espressiva e non verbale è concessa, contenuta e legittimata dal formatore.

Emblematico è stato un incontro con un collegio docenti in cui è stata proposta un'esperienza corporea che, partendo dal ricordo, materiale o immateriale, del proprio gioco d'infanzia, arrivava alla condivisione in gruppo della propria modalità ludica. La conduzione vocale della formatrice affiancata alla manipolazione degli oggetti e dello spazio da parte di ognuno ha portato ogni educatrice all'esperienza del proprio ricordo. Sempre attraverso la conduzione, il ricordo si è trasformato in azione condivisa che si è poi manifestato spontaneamente in giochi con i teli, giochi con la voce, giochi centrati sull'aggressività come interazione sociale esistente, riconosciuta e, finalmente, in quel momento del «far finta», legittimata e contenuta all'interno del gruppo.

Dopo le prime resistenze, spesso è capitato che il gruppo si lasciasse coinvolgere dal riso condiviso. È emblematico il momento in cui la PO,⁴ che quotidianamente ha il ruolo di garante organizzativo dell'istituto e che spesso accoglie le criticità che gli operatori rilevano nel funzionamento dell'istituzio-

⁴ Posizione organizzativa: ha il ruolo di coordinare il collegio docenti nella scuola dell'infanzia.

ne, si è trovata, per gioco, a farsi cullare in un telo come un bambino piccolo da alcune insegnanti. Attraverso l'esperienza condivisa basata sul gioco è possibile vivere il ribaltamento dei ruoli e condividere un'emozione di piacere attraverso il corpo (figura 9.1).



Fig. 9.1 Durante l'incontro psicomotorio educatrice e psicomotricista vengono addormentate per gioco dai bambini (si gioca un ribaltamento dei ruoli).

Durante l'incontro è stato riconoscibile il percorso che dal proprio ricordo porta all'azione e all'emozione condivisa per poi arrivare alla simbolizzazione attraverso la rappresentazione e la parola. Il valore di questo approccio è emerso pienamente nella condivisione finale di parole piene, corpose, cariche di vissuto proprio e condiviso, grazie a un percorso attraverso diversi livelli di rappresentazione (ricordo, azione, emozione, simbolo, parola).

Nelle parole di una delle educatrici presenti:

Devo dire che oggi sono stata bene. Non ho mai fatto esperienze di questo tipo, né in formazione a scuola, ma neanche fuori. Non mi aspettavo avremmo fatto cose di questo tipo, invece mi sono rilassata ascoltando la voce che mi accompagnava e mi spiegava cosa fare. Ho riso con le altre

ed è la prima volta che ho pensato a me dentro la scuola. Io credo che noi insegnanti dovremmo sentirci bene a scuola, dovremmo pensare al nostro benessere, per fare star bene gli altri.

Il laboratorio corporeo rivolto ai docenti è diventato un campo neutro in cui le difese si sono abbassate: così è stato possibile in un secondo momento cominciare a riflettere sul linguaggio professionale, a capire quali parole possano costruire una relazione con i bambini e con le famiglie, come possano essere accoglienti o respingenti, essere contenitori vuoti o avere un corpo vibrante che tocchi le corde emotive dell'altro, non solo per il loro significato ma per come vengono pronunciate.

Il passaggio attraverso il proprio vissuto psicomotorio e la sua condivisione nel gruppo a livello verbale hanno permesso al gruppo di aprirsi con maggiore disponibilità alla sensibilizzazione intorno al tema, ad esempio, del contatto corporeo con i bambini.

Per affrontare il tema, è stato proposto prima un vissuto corporeo sul tono muscolare e il contatto corpo a corpo. Il tono è il primo canale di comunicazione tra il bambino e la mamma, la prima modalità di risposta all'ambiente. Sul «fondo tonico» del bambino nasce e si sviluppa il «dialogo tonico» con la mamma, la prima modalità di comunicazione su cui si costruiscono e si stratificano le successive competenze comunicative; per questo è importante prendere consapevolezza della propria comunicazione tonica come strumento nella relazione educativa.

Durante la proposta corporea, è stata posta prima l'attenzione al proprio tono, poi alla relazione tra il proprio tono e gli oggetti (un materiale interessante per questo tipo di esperienze è il tessuto elastico, come l'elastene), poi alla relazione tra il proprio tono e quello dell'altro, per tornare poi su di sé e sentire se vi sono state trasformazioni. Il tono regola anche la voce: durante questo vissuto corporeo, tuttavia, è stata sperimentata maggiormente la sfera del non-verbale, usando la voce come «gesto sonoro», attraverso il respiro, il volume, ma non usando la parola. La successiva verbalizzazione intorno all'esperienza è partita da una riflessione sul proprio sentire il contatto corporeo con l'altro, accogliendo manifestazioni di piacere o di disagio, per poi arrivare a una sensibilizzazione sull'importanza del tatto e del contatto con i bambini. Nelle parole di una educatrice:

A me ha dato molto fastidio essere toccata, manipolata in questo gioco. Ho sentito un tocco troppo morbido per me, mentre io mi muovo velocemente e sono molto più tesa. Non mi sentivo contenuta dai movimenti della

mia compagna, dal suo ritmo, ero quasi innervosita. Ho sentito questo e ho pensato che se fossi stato un bambino e avessi avuto questa sensazione, non avrei avuto le parole per dirlo.

Questa esperienza ha permesso alle educatrici e agli educatori di mettersi in ascolto dell'altro utilizzando un piano comunicativo alternativo, un registro che usualmente non si è abituati a considerare e che rimette in discussione la rappresentazione di sé e dell'altro. Si tratta di un piano comunicativo estremamente importante nel contesto educativo, se si pensa quanto il tocco fa parte della relazione educatore/bambino.

La questione è stata dibattuta a lungo durante la condivisione in cerchio. Alcune educatrici, partendo dal proprio sentire rispetto alla questione del contatto corporeo, hanno cercato poi di portare il discorso verso altri modi di sentire il contatto, arrivando a concludere che, evidentemente, la percezione del contatto corporeo di ogni bambino dipende anche dal *maternage*⁵ e dalla qualità del contatto offerto dalla madre. Sono questioni che non possono esimersi da una riflessione su pratiche culturali e approcci educativi differenti.

Non si può dire che venti ore di formazione possano portare a modifiche radicali nell'approccio del corpo docente verso l'utenza della scuola: si può dire però che, lavorando sul proprio sentire, è possibile cominciare ad avvicinarsi al sentire dell'altro e a considerare che possano esistere moltissimi modi di intendere le questioni educative e di cura, tra cui il *maternage*.

È nel *maternage* e nel dialogo tonico tra caregiver-bambino che si struttura la prima capacità di comunicare, ed è a partire da questa relazione che anche la lingua madre assume grande importanza.⁶

In conclusione, la consapevolezza del proprio «stare» dentro a un gioco è alla base della strutturazione della proposta psicomotoria rivolta ai bambini. Anche se non sempre è possibile costruire un setting psicomotorio specifico, è sempre possibile pensare al gioco e agli spazi che ospitano il gioco con un approccio, uno sguardo psicomotorio. Ogni educatore o educatrice, anche se non psicomotricista, può adottare questo tipo di sguardo e abbracciare la sensibilità psicomotoria nello strutturare spazi per il gioco indoor e outdoor e nel pensare il proprio ruolo all'interno del contesto ludico.

⁵ In psicologia, il *maternage* è il complesso di atteggiamenti e di azioni implicati nel rapporto madre-figlio, soprattutto nei primissimi anni (Treccani).

⁶ Luigi Anolli, psicologo e accademico italiano, sottolinea come il neonato preferisca le ninne nanne cantate nella lingua madre rispetto ad altre cantate in lingue diverse: questo fenomeno viene chiamato «continuità trans-natale» e avvalorerebbe i risultati di molte ricerche che dimostrano come il feto, a partire dalla ventesima settimana, sia in grado di sentire i rumori esterni.