

VOLUME 7
NUMERO 3 – NOVEMBRE 2025
PERIODICITÀ

Tre numeri annui (marzo, giugno, novembre)
per complessive 168 pagine.

ABBONAMENTI

L'abbonamento si effettua versando € 24,00 (per abbonamenti individuali); € 28,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento comprende gratuitamente anche la versione online della rivista. Gli abbonati, oltre a ricevere i fascicoli cartacei, possono sfogliare online ogni numero della rivista, accedendo all'archivio digitale. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 31 ottobre compilando online il modulo disponibile all'indirizzo <https://www.erickson.it/it/domande-frequenti/disdetta-abbonamento-riviste.aspx/>. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

UFFICIO ABBONAMENTI

Tel. 0461 950690 – Fax 0461 950698
ufficioabbonamenti@erickson.it

DIREZIONE SCIENTIFICA

Ferruccio Cartacci

COMITATO DI REDAZIONE

V. Campetelli, D. Castiello, F. Cicu, E. Manzo,
I. Panzeri, L. Pomari, F. Vergani

La redazione ha sede presso: Studio di psicoterapia e pratica psicomotoria: via Bertelli 16 – 20127 Milano

Chi desiderasse contribuire con il proprio materiale a uno dei prossimi numeri è pregato di contattare con largo anticipo l'indirizzo mail laura.pomari23@gmail.com

TRADUZIONE

Responsabile della traduzione degli abstract in inglese: Thomas Morge

REFERENTE RIVISTE ERICKSON

Silvia Moretti

COORDINAMENTO E REDAZIONE

PuntoFermo|Elisabetta Bortolotti

IMPAGINAZIONE

PuntoFermo|Giuseppe Rossello

STAMPA

Finito di stampare nel mese
di ottobre 2025
da Esperia S.r.l. – Lavis (TN)

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 4
del 12/03/2019

ISSN: 2612-3118

Dir. resp. Ferruccio Cartacci

© 2025 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO

La Psicomotricità

NELLE DIVERSE ETÀ DELLA VITA

Vol. 7, n. 3, novembre 2025

Questo numero è monografico e riguarda il tema della «Formazione in Psicomotricità».

Per l'anno 2026 della rivista sono previsti i seguenti temi:

- **Marzo** – Conflitto e violenza nei contesti educativi e nella contemporaneità: il ruolo trasformativo del gioco
- **Giugno** – Misto
- **Novembre** – Corpo e pedagogia del gioco. Pensieri e pratiche di «mondo dove» si incontrano

Le lettrici e i lettori sono pregati di contattare in tempo la redazione per segnalare esperienze e proposte varie.

Editoriale

A cura di Ferruccio Cartacci e Redazione

p. 3

INAUGURAZIONE DEL CENTRO «INGIOCO»

CENTRO DI FORMAZIONE E DOCUMENTAZIONE PSICOMOTORIA
DI ANUPI EDUCAZIONE

A cura di Luisa Formenti

p. 6

L'EDUCAZIONE SESSUALE E IL... «PERICOLO GENDER»!

Tiziana Andrenelli

p. 8

Approfondimenti tematici

PSICOMOTRICITÀ IN ITALIA

IDENTITÀ, FORMAZIONE E PRATICA PROFESSIONALE

Alberto Zatti

p. 12

DALL'ETNOCENTRISMO AL DECENTRAMENTO

PRATICARE L'INTERCULTURA

Giulia Banfi

p. 19

LA SVOLTA DELL'INTERSOGGETTIVITÀ

A cura di Idelma Panzeri e Federica Vergani

p. 26

Esperienze e metodi

MEDICE, CURA TE IPSUM

LA FORMAZIONE PERSONALE IN PSICOMOTRICITÀ COME SGUARDO SU DI SÉ

Laura Bettini

p. 30

«CI VUOLE TEMPO...»

ESPLORAZIONI SUL TEMPO NELLA FORMAZIONE IN PSICOMOTRICITÀ

Lucrezia Bravo, Monica Ottone e Angela Tramontana

p. 36

LA FORMAZIONE IN PSICOMOTRICITÀ RELAZIONALE

Cinzia Mion

p. 44

IL RUOLO DEL CONDUTTORE

NELLA FORMAZIONE PERSONALE IN PSICOMOTRICITÀ RELAZIONALE

Roberto Soru

p. 50

Spazio Aperto

MOVIMENTO EVOLUTIVO DINAMICO

LA SENSIBILITÀ ALLA SOGLIA E LA COSTRUZIONE DELLO SGUARDO SOMATICO

A cura di Carola Baldini

p. 56

Recensioni e Segnalazioni

a cura della Redazione

p. 62

Le immagini di questo numero sono tutte tratte da esperienze di formazione in Psicomotricità: ringraziamo per queste Laura Bettini, Lucrezia Bravo, Monica Ottone, Angela Tramontana e Roberto Soru.



www.anupieducazione.it

eventi, novità
legislative, for
mazione, tute
la della profes
sione, e altro

facebook.com/ANUPIeducazione



Coordinamento Libere Associazioni Professionali

4° CONVEGNO INTERNAZIONALE
**#SUPEREROI
FRAGILI**

ADOLESCENTI TRA
NUOVE SFIDE E
COSTRUZIONE DI FUTURO

Rimini o online

La Psicomotricità solo per bambini?

Attraverso i contributi dei professionisti che operano sul territorio
il corso fornisce informazioni generali e specifiche
sugli ambiti di applicazione della
psicomotricità oggi

settembre

dalle 9.30 alle 17.30

TERMINE

LA FORMAZIONE PERSONALE IN PSICOMOTRICITÀ

Nella formazione di coloro che operano nella relazione d'aiuto, così come la storia della psicomotricità ce la presenta, a partire dagli anni '60, si compongono armonicamente tre vie: quella della cornice teorica, quella pratica dell'osservazione/sperimentazione e quella della formazione personale a orientamento corporeo. Alla formazione personale, abbiamo sempre dato un posto rilevante, questo ci caratterizza, insieme a pochi altri percorsi formativi, per la sua forte implicazione corporea, per l'integrazione corpo/parola, per la sua conduzione indiretta, esperienziale, non direttiva, per il clima non giudicante, per la sua connotazione di processo di co-costruzione creativa.

L'esperienza personale corporea così come anima la formazione di base, così si rinnova nel tempo. Assume l'andamento di una formazione continua, in quanto esseri in costante trasformazione ed evoluzione: è importante rimetterci alla prova e ritrovare i nostri nuovi confini, mettersi in gioco e plasmarsi attraverso la relazione con l'altro/a.

Il corpo, la parola e gli altri linguaggi che caratterizzano l'espressione di sé producono un tessuto narrativo, un clima di autenticità e una condivisione di gruppo che nutre la persona, come la presenza professionale.

La dimensione creativa opera un'azione di filtro del nostro mondo più profondo e l'integrazione nella formazione personale di linguaggi archetipi nella storia umana, che hanno contribuito a costruire cultura — la voce, il canto, la danza, il teatro, il disegno e la pittura, la poesia... — consente di esplorarsi e ri-conoscersi attraverso una pluralità di forme espressive.

Il formatore, la formatrice, essi stessi, dovranno aver compiuto un profondo lavoro personale avere acquisito la capacità di ascolto del gruppo, di aggiustare e modificare continuamente le proposte, di riconoscere le dinamiche relazionali che si sviluppano e deve essere in grado di partecipare anche attivamente all'esperienza di gruppo, con autenticità. Può partecipare all'esperienza di gruppo, senza condizionarla, e condividere momenti espressivi, oppure assumere una posizione più distante di garante e perimetro del vissuto. La doppia conduzione, ancor più con la variante di genere, donna/uomo, incarna ancor meglio la molteplicità delle funzioni. Centrale è la capacità del formatore/formatrice di porsi in un atteggiamento di ascolto non giudicante verso il gruppo e liberarne l'espressione.

Questo numero è dedicato, appunto, alla formazione di psicomotricisti/e, di educatori/trici e insegnanti; ma anche integra il percorso formativo di psicologi e altre figure cliniche, può sensibilizzare gruppi di genitori e cittadini ... Contiene contributi che vengono prevalentemente dai modelli Aucouturier e Lapierre, ma si apre ad altre riflessioni, come l'approfondimento sull'approccio interculturale alla formazione, e all'approccio del Movimento Evolutivo Dinamico.

Segue questo Editoriale, a ricordo di Tiziana Andrenelli che recentemente ci ha lasciato, un suo articolo già pubblicato sulla precedente versione della rivista («Psicomotricità»), nel volume del marzo 2016. Così la ricordiamo.

Tiziana era psicologa, psicomotricista, terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, attenta e creativa formatrice e, per noi che le abbiamo lavorato accanto, una collega esperta, esempio di competente intelligenza, ma soprattutto una amica disponibile, affettuosa e vitale che ha affrontato con forza gli eventi difficili della sua vita: la morte precoce del marito, la gestione solitaria di due figli adottivi, ora adulti, e infine la sua faticosa malattia polmonare che le ha progressivamente tolto la sua storica forza e l'autonomia. Una dipendenza fisica vissuta senza lamenti ma con un progressivo dileguarsi del senso della vita, come ha espresso lei stessa, con parole sommesse, ma chiare e lucide, a chi di noi le ha fatto visita il giorno prima della sua morte. Siamo vicini ai suoi figli, Eugenio e Paolo, e agli altri suoi familiari.

Il 10 maggio scorso è stato inaugurato a Bologna il centro «INGIOCO» di Anupi Educazione. Il resoconto della giornata è a cura di Luisa Formenti.

La sezione *Approfondimenti tematici* ospita un articolo di Alberto Zatti che presenta i risultati di un sondaggio tra psicomotricisti sulla propria formazione professionale.

L'articolo di Giulia Banfi «Dall'etnocentrismo al decentramento» è un contributo chiarificatore per la formazione di tutti coloro che interagiscono con realtà migratorie.

Ci aiuta a relativizzare la nostra visione del mondo, a comprendere che la cultura non è un dato assoluto ma una costruzione: ogni realtà ha sistemi simbolici di riferimento propri, sedimentati nel tempo. Entrare in contatto con altre culture implica un coinvolgimento dei reciproci sistemi simbolici, non si tratta però di essere informati, cioè di sapere, ma di aprire uno spazio di negoziazione sul piano umano oltre a quello dei valori.

Segue, a cura di Idelma Panzeri e Federica Vergani, un'appassionata sintesi dei temi affrontati nel recente Congresso AISMI, dedicato alla figura di Daniel Stern: l'intersoggettività come paradigma del cambiamento è il tema di fondo che viene

ripreso da numerose figure d'eccellenza nel campo della Scienza dello sviluppo e delle Neuroscienze. È un utile riepilogo delle nostre nuove basi epistemologiche.

Nella sezione *Esperienze e metodi* si susseguono presentazioni di modelli formativi ed esperienze, che rappresentano una buona parte del campo della formazione in Psicomotricità. Laura Bettini sottolinea l'importanza della cura di sé da parte del formatore e affronta il delicato tema della proiezione. Lucrezia Bravo, Monica Ottone e Angela Tramontana declinano il tema della temporalità, come parametro base dei percorsi formativi in Psicomotricità. Cinzia Mion articola la funzione formativa tra i concetti di fusionalità/identità e i livelli di corporeità. Roberto Soru esamina i ruoli formali del conduttore ed esplora il punto vista degli allievi.

Nella sezione *Spazio aperto* Carola Baldini presenta l'approccio formativo del Movimento Evolutivo Dinamico (MED): una pratica di movimento strutturata e coerente che si colloca nell'alveo delle metodologie somatiche.

A cura di Ferruccio Cartacci e Redazione

Qui riportiamo alcuni brani di una lettera inviata da un ex allievo della Scuola triennale di Psicomotricità integrata «Kyron» di Milano ai suoi docenti. Diventato Psicomotricista (oltre che già TNPEE), ha intrapreso un percorso di ricerca sul movimento presso l'istituto «Stella Maris» di Pisa e alcune esperienze laboratoriali in Francia.

Sembra incredibile, ma ad oggi, anche se il mio ruolo è molto più tecnico, la formazione che mi fornisce più strumenti resta quella meno tecnica. È senza dubbio la parte più consolidata dentro di me, quella che resiste alla variabilità di un contesto professionale mutevole e che al tempo stesso evidenzia il comune denominatore di tante professioni. Ora, dopo questa esperienza in Francia, è ancora più chiaro: spesso mi domando perché si cerchi di allontanare ambiti che invece trovano una base comune proprio nella capacità di ascolto, nel non giudizio e nella messa in discussione profonda dell'operatore. Sono queste le risorse terapeutiche che sento più mie.

Vi ringrazio non solo per aver puntato su queste qualità umane, ma anche per averci guidato a riconoscerle e coltivarle. Oggi, infatti, non solo sono quelle che più mi aiutano nella vita intera, ma anche le competenze che riesco a riconoscermi e a sentire veramente come parte di me.

Non so valutare le mie competenze acquisite nella ricerca o nella clinica, ma non importa. Quello che invece mi trovo a usare quotidianamente è proprio la possibilità di condurre una comunicazione diversa, prima di tutto verso colleghi e adulti. Mi sento molto capace di stare di fronte alla fatica dell'altro e alla mia, con attesa e presenza. Credo che il mio contributo, in un ambiente di questo tipo, sia prioritariamente questo, e ne sono fiero.

La vostra formazione mi ha aiutato a diventare una persona migliore: la capacità di costruire relazioni significative, la curiosità verso l'altro e il desiderio autentico di incontro fanno davvero la differenza, qualunque cosa io faccia.

Penso che stia vivendo il periodo più stimolante, intenso, ma allo stesso tempo delicato, della mia vita e grazie al percorso fatto insieme vi sento tutti molto vicini e preziosi compagni di viaggio. Voi mi avete dato gli strumenti, mi avete formato e supportato nel coltivare questa qualità umana, e per questo vi ringrazio di cuore.

Pietro Gatti

COMUNICATO

“NOI NON CI VOLTIAMO DALL’ALTRA PARTE”

In questi giorni e nei prossimi riprenderanno le attività i servizi educativi e le scuole accogliendo bambine, bambini e genitori per un nuovo anno. Queste giornate sono piene di emozioni, entusiasmo e aspettative per quello che sarà un nuovo o il proseguimento di un percorso di crescita, di accompagnamento allo sviluppo, di novità.

Tutto ciò però non potrà essere vissuto dalle bambine e dai bambini dei Paesi in guerra, in particolare Gaza e Kiev.

Per loro è negato il diritto all’educazione e all’istruzione, è negato poter fare esperienze con coetanei, è NEGATO IL DIRITTO ALLA VITA in pieno contrasto con l’art. 6 della Convenzione sui Diritti dell’infanzia e dell’Adolescenza e l’art. 38 che prevede il rispetto delle regole umanitarie e la cura e protezione dei fanciulli.

Quei corpi dilaniati dalla paura, dalla fame, dalle bombe NON possono lasciarci indifferenti. Ancor di più chi si occupa di educazione e tutti i giorni della propria vita professionale è a contatto con bambine e bambini.

Quando guardiamo negli occhi un bambino, quando sfioriamo con una carezza il suo corpo non possiamo non vedere i corpi dilaniati dei bambini di GAZA, di Kiev e di qualunque altro posto del mondo ove le guerre incombono e distruggono persone e territori. Le immagini che riceviamo dalle organizzazioni umanitarie e dai giornalisti che sono sul posto, a rischio della propria vita, ci inorridiscono, sono raccapriccianti.

Tutto questo nel silenzio della politica forte del mondo! Perché non possiamo accettare che finora non si sia giunti a trovare possibilità di interrompere questo genocidio. Perché tale è.

Allora noi che educiamo, che incontriamo bambine e bambini con le loro famiglie tutti i giorni non voltiamoci dall’altra parte, ma creiamo quella forza di cui siamo capaci affinché ci sia l’ascolto per interrompere questa barbarie della vita umana.

Non basta ripeterci “siamo umani” occorre che ognuno di noi, in base alle proprie capacità, si prenda la responsabilità di dire BASTA.

Si invitano, pertanto, tutte le strutture educative da 0 anni in poi a voler essere protagonisti:

- affiggendo all’ingresso dei servizi e delle scuole uno striscione in cui si dichiara **“Noi siamo con le bambine ed i bambini. STOP alla guerra”**
- si creino occasioni di incontri con i genitori, le colleghe e i colleghi per parlare di ciò che succedendo in particolare a Gaza
- si creino alleanza nei territori con Istituzioni, Associazionismo e Società Civile per portare ovunque e forte la voce di BASTA ALLA GUERRA
- partecipare alle tante iniziative e manifestazioni
- si chiede di invitare a sottoscrivere il presente comunicato a organizzazioni, scuole, genitori, educatrici, coordinatrici, singole persone (troverete il comunicato online sul sito del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia - www.grupponidiinfanzia.it)

INAUGURAZIONE DEL CENTRO «INGIOCO»

Centro di Formazione e Documentazione Psicomotoria di ANUPI Educazione

*A cura di Luisa Formenti
Responsabile del Centro, Psicomotricista, Pedagogista e TNPEE*

Sabato 10 maggio 2025 si è svolta a Bologna l'inaugurazione di INGIOCO, il Centro di Formazione e Documentazione Psicomotoria di ANUPI Educazione. L'evento è stato introdotto dal benvenuto di Lucia Petroni, Referente Regionale ANUPI Educazione Emilia-Romagna, che ha ringraziato tutte le colleghe che si sono impegnate per rendere possibile la riapertura del Centro: Laura Brandazza, Monica D'Angelo, Luisa Formenti, Anna Ginzburg ed Eleonora Poluzzi.

È poi intervenuto il Presidente Anton Maria Chiossone, che ha illustrato il nuovo passaggio di consolidamento della professione dello/a psicomotricista con la definizione a livello europeo del nostro codice Ateco, che permetterà di rilevare finalmente la presenza della nostra figura professionale nei diversi territori, distinguendola così da altri profili professionali. Enrica Lusetti, Responsabile Formazione, ha poi sottolineato la necessità e il valore della formazione continua degli psicomotricisti, ricordando come l'impegno dell'Associazione sia rivolto alla ricerca e alla definizione di percorsi formativi specifici di alto profilo professionale, che possano potenziare la specificità dell'intervento psicomotorio, sviluppandone principi teorici e metodologici, strumenti d'intervento e di verifica.

Luisa Formenti, Responsabile del Centro di Formazione e Documentazione, ha poi presentato la storia del Centro, nato nel 2013 dopo la separazione tra ANUPI Educazione e ANUPI TNPEE, con l'intento di raccogliere l'archivio della storia di ANUPI e divenire un centro nazionale di documentazione, formazione e trasmissione della cultura psicomotoria dell'Associazione. Durante il Covid il Centro era stato ospitato dal Centro Bambini Famiglie Più Insieme, poi nel 2024 si è aperta la possibilità di uno spazio specificamente dedicato, all'interno del medesimo edificio, attraverso la realizzazione di un nuovo patto di collaborazione con il Comune di Bologna, in cambio di formazione e interventi di consulenza a favore delle famiglie e dei servizi 0/6. Il Centro si occuperà di conservare i documenti storici di ANUPI e ANUPI Educazione e di raccogliere informazioni sulle diverse realtà che si occupano di psicomotricità, valorizzando la diffusione del patrimonio culturale dell'Associazione e il collegamento tra le diverse esperienze, potendo così implementare la formazione e la supervisione per gli psicomotricisti, a livello sia regionale sia nazionale.



La giornata è proseguita con l'incontro con Ferruccio Cartacci, che ha sottolineato la centralità della funzione di cura nella società attuale, per poter rigenerare le radici comuni, riconoscendo il ruolo fondamentale del gioco e dell'espressività corporea, come terreno fertile per sostenere il processo dinamico e creativo dell'essere umano, dall'infanzia all'età adulta. La relazione ha stimolato un confronto partecipato sul tema della crisi della cura, sull'importanza di aprire un dialogo aperto tra i diversi ruoli educativi, dentro e fuori le famiglie, e sulla necessità di porre un'attenzione diversificata nelle diverse età dello sviluppo.

L'inaugurazione del Centro di Formazione e Documentazione è avvenuta poi con la presentazione della Presidente di Quartiere, Adriana Locascio, che è intervenuta a nome del Sindaco e dell'Assessore alla Scuola, e con la partecipazione della Responsabile



Innovazione dell'Area Educazione Scuola e Nuove Generazioni, Teresa di Camillo. Hanno partecipato anche docenti ed ex studenti del Master di Psicomotricità di Bologna e delle Formazioni Complementari realizzate all'interno del Centro, tra i quali Angela Biagini, psicomotricista relazionale, collaboratrice di André Lapierre nella diffusione della psicomotricità in ambito pedagogico, e Claudio Buccheri, membro del Comitato Scientifico di ANUPI Educazione.

Durante il buffet abbiamo gustato il potersi finalmente ritrovare all'interno di uno spazio comune, dopo un lungo periodo di distanza causato inizialmente dal Covid, che ha generato in questi anni una frammentazione difficile da arginare con la comunicazione a distanza.

La giornata è proseguita con un laboratorio corporeo condotto da Ferruccio Cartacci e Luisa Formenti, dal titolo Intersoggettività e corporeità, al quale ha partecipato un buon numero di psicomotricisti: un gruppo ricco, con diverse formazioni e provenienze,

creativo e disponibile alla messa in gioco personale.

È stato intenso e magico lavorare sulla ricerca di un ritmo personale, che gradualmente si apriva a una sinergia comune, un dialogo corporeo profondo, sia in coppia sia in gruppo, arrivando a creare una dimensione più ampia di ascolto e rispetto, in grado di raccogliere i contenuti dei singoli partecipanti e valorizzare la diversità dei movimenti personali, i possibili intrecci.

Ci siamo resi conto ancora una volta di quanto l'aspetto concreto dell'incontro diretto e della formazione corporea ci fosse mancato in questi anni, e di come sia necessario continuare ad alimentarlo come base e sorgente del confronto teorico e metodologico sulla nostra professione, strumento in grado di consolidare i livelli di qualità e il senso di appartenenza. Ci siamo dati appuntamento alla prossima assemblea per l'elezione del Coordinamento regionale Emilia-Romagna e al Convegno nazionale Psicomotricità: giocare bene per crescere meglio, programmato per il 18 ottobre a Bologna.



L'EDUCAZIONE SESSUALE E IL... «PERICOLO GENDER»!¹

Tiziana Andrenelli

Psicologa, TNPEE, formatrice, tutor alla cattedra di «Pedagogia del corpo», Università di Milano-Bicocca, docente nel Master «Comunicazione Corporea in Educazione e Strategie psicomotorie», membro della redazione di «Psicomotricità»

Sommario

La sessualità è l'essenza dell'individuo a prescindere dalla sua età o dal suo orientamento. L'articolo, partendo dal documento dell'OMS, dalla legge sulla «Buona scuola» e dalle tante curiosità che sono transitate nei social network, cerca di fare un po' di chiarezza esplicitando la differenza che esiste tra la sessualità adulta e quella infantile. Emerge l'importanza di avere la consapevolezza che in ogni momento gli adulti danno, più o meno responsabilmente, informazioni sulla sessualità; nella parte finale si afferma che, per fare una «buona» educazione sessuale, non è sufficiente attingere informazioni dal proprio bagaglio esperienziale, ma è doverosa un'adeguata formazione, che metta il soggetto in grado di «relativizzare» il proprio punto di vista e offrire ai bambini, ai ragazzi e agli adolescenti informazioni chiare e complete per il loro livello di sviluppo.

Parlare di educazione e di sessualità ha da sempre sollevato innumerevoli dibattiti e scissioni anche e non solo di tipo ideologico. Se poi le combiniamo insieme, come nel caso dell'educazione sessuale, le dimensioni si moltiplicano per *n* volte e lentamente, ma in maniera imperante, iniziano a entrare in scena aspetti di ordine politico, culturale, religioso, medico, psicologico, ecc.

Fin dall'inizio nella storia dell'educazione sessuale — e siamo intorno agli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso — una questione è sempre stata presente. A chi spetta il compito di farla? Per la risposta a questa domanda abbiamo assistito, e ne siamo testimoni ancora oggi, a una serie di rimbalzi, di delega in delega... Dalla famiglia alla scuola, dagli insegnanti agli operatori della salute, da questi agli esperti di settore: sessuologi, medici, psicologi, sociologi, ecc., e l'elenco potrebbe continuare se includessimo anche altre categorie come, ad esempio, religiosi o laici, natura/cultura, informazione/ formazione. Ma con tale atteggiamento nel rimandare la responsabilità otteniamo solamente uno scollamento tra famiglia, scuola, realtà sociale e individuo.

Immaginiamo il bambino o l'adolescente al centro di questa «rotatoria»: a chi si può rivolgere? La risposta è semplice: a tutti e dunque a nessuno! Ciò che il bambino e l'adolescente percepiscono in modo molto chiaro è il seguente messaggio: «Silenzio! Io adulto non voglio parlare con te di queste cose! Parlane con...!». Ed ecco allora che, nella solitudine, i bambini e i ragazzi possono iniziare a cercare in Internet siti pornografici, video *hard*, informazioni riguardanti la sessualità. E troppo spesso ciò accade senza il controllo dell'adulto; con un semplice click, il bambino, il ragazzo, l'adolescente scoprono un mondo virtuale che al tempo stesso appare reale, che offre un'immagine della sessualità parziale e deformata: *la sessualità è fare sesso*. E quale sesso? Non certo quello che nella propria intimità una coppia vive nella realtà quotidiana.

Noi adulti sappiamo bene che la sessualità è molto di più, è articolata e complessa. La sessualità umana non è solo genitalità, ma riguarda l'intero individuo nei suoi molteplici aspetti: affettivi, relazionali, pulsionali, emozionali, psicologici, ecc. La sessualità è la risposta evolutiva di adattamento all'ambiente, è il risultato delle continue interrelazioni tra uomo e ambiente, natura e cultura, individuo e società. Per leggere la sessualità, dunque, dobbiamo riferirci a concetti e aspetti che riguardano l'individuo, maschio o femmina che sia, l'ambiente naturale e sociale, le regole e le norme concernenti sia la sfera privata della persona sia l'aspetto pubblico della società. La sessualità è dunque un fatto culturale che poggia le sue origini su un substrato biologico, segnando il cammino della vita dell'uomo. La sessualità definisce l'individuo, appartiene

all'individuo, è un *bene* dell'individuo. È alla base del comportamento umano e determina le relazioni tra maschi e femmine, tra maschi e maschi, tra femmine e femmine, tra l'individuo e l'ambiente circostante. Come può un bambino o un adolescente scoprire tutto questo se non è accompagnato adeguatamente nel suo percorso di crescita?

Oggi il mondo degli adulti vive un grande disorientamento. Gli adulti da una parte provengono dalla cultura del silenzio che ha caratterizzato i decenni scorsi creando tabù, censure e chiusure; non sanno e non hanno un «allenamento» a parlare di sessualità, non hanno un linguaggio per dire e non hanno le parole «giuste». Dall'altra parte la scomparsa di ruoli rigidi e la nascita di miti verso una gioventù illimitata, verso una relazione dove i confini e i limiti generazionali non sono netti, determinano la comparsa di una condivisione totale dell'esperienza, di un «dire troppo e troppo dettagliatamente», di «un rapporto alla pari» in cui si offrono spesso informazioni eccessive e non richieste.

Nella mia esperienza ventennale di lavoro di formazione con gli adulti — genitori, insegnanti, operatori — sono state e sono ricorrenti alcune domande e, oltre a quelle che riguardano chi deve parlarne, ce ne sono altre come: quando è il momento di parlare di sessualità? Con quale formazione? Se è un fatto naturale, perché occorre insegnarla?

Continuare a porsi la domanda sul «quando» è un falso problema. Fin dalla nascita offriamo naturalmente al bambino informazioni sulla sessualità; molti sono i momenti che si potrebbero considerare: basti citare, a tal proposito, il cambio del pannolino. Succede assai frequentemente che il bambino o la bambina porti la propria mano sui genitali o che ci sia un'erezione nel maschietto; le risposte che i genitori danno in questi casi — toglierli immediatamente la mano o, al contrario, ridere e chiamare, ad esempio, il papà o la nonna per condividere l'evento, o ancora imbarazzarsi e distogliere lo sguardo facendo finta di nulla — sono chiari messaggi corporei su ciò che il genitore pensa sia un comportamento giusto o sbagliato, su ciò che si aspetta da un maschietto o da una femminuccia, in altre parole su ciò che significa essere maschio o femmina. Dunque il *quando* riguarda soltanto il linguaggio, il trovare le parole per esprimere ciò che il bambino sta vivendo.

Ritengo siano davvero pochi i genitori che, di fronte a questa esperienza, dicono al bambino: «Oh, ma ti piace sentirti libero, sentire il tuo corpo, sentire l'aria che rinfresca i tuoi genitali! È proprio piacevole!». L'adulto si sta ponendo un limite e una censura solo di tipo linguistico e continuare a rimandare a unire il linguaggio verbale ai messaggi analogici che, seppur inconsapevolmente, vengono inviati per cercare di collocarsi nel «tempo giusto», fa correre il rischio di arrivare troppo tardi e di situarsi in una dimensione di «urgenza», di «correre al riparo»,

¹ Il seguente articolo, già pubblicato dalla rivista «Psicomotricità» nel marzo 2016, viene riproposto dall'attuale rivista in ricordo di Tiziana Andrenelli, collega e amica, che ci ha lasciato l'aprile scorso.

di prevenire fatti che riguardano una sessualità che richiama solo al codice genetico e pulsionale (riproduzione, gravidanza, HIV, malattie sessualmente trasmesse...) e che mal si concilia con il concetto di naturalità nel suo divenire.

È comprensibile ma non giustificabile la preoccupazione degli adulti di individuare il «momento giusto», perché si teme di annullare quegli aspetti fantastici e magici propri del mondo infantile, e anche perché si teme di attivare una precoce sperimentazione. In realtà non esiste un momento ideale per parlare di sessualità, ma è ravvisabile piuttosto un'esigenza diffusa nelle varie età di poter parlare serenamente di questi temi, sapendo che la conoscenza non attiva immediatamente l'utilizzo o la traduzione in comportamenti di quanto si è appreso. Perché, se insegniamo al bambino piccolo che il fuoco non si tocca, che è pericoloso e «scotta», non pensiamo che stiamo alimentando la sua curiosità e quindi lo stiamo invitando a ustionarsi o a diventare un incendiario? E perché, invece, se diciamo al bambino piccolo che tutto il nostro corpo e quindi anche i nostri organi genitali sono sensibili, ci danno emozioni e piacere (piacere che peraltro il bambino conosce e sperimenta in maniera autonoma fin da quando è in grado di controllare il gesto della sua mano, più o meno dall'età di 4 mesi), pensiamo che lo stiamo avviando a una sperimentazione precoce della masturbazione? Perché, se diciamo che esistono maschi e femmine che hanno pari dignità e che lui si conosce e costruisce la sua «identità di genere» attraverso l'identificazione e l'imitazione e che, almeno inizialmente, è incuriosito più dai suoi simili (maschi e maschi, femmine e femmine) e solo successivamente si potrà rivolgere al diverso da sé, pensiamo che lo stiamo incoraggiando verso una relazione omosessuale?

Una risposta a queste domande è che leggiamo la sessualità infantile con le stesse modalità con cui ci interfacciamo alla sessualità adulta: ma, come vedremo più avanti, essa è cosa ben diversa. La conoscenza è sempre un arricchimento che al momento opportuno, quando ce ne sarà bisogno, potrà essere utilizzato. E dobbiamo ricordarci che ogni bambino, così come ogni adulto, ha la capacità di comprendere e di ascoltare solo ciò che è capace di sentire e di tollerare a partire dal proprio livello di maturazione e dal proprio stato emozionale. Fornire «informazioni imparziali e scientificamente corrette su tutti gli aspetti della sessualità [...] aiuta a sviluppare le competenze necessarie ad agire sulla base delle predette informazioni, contribuendo così a sviluppare atteggiamenti rispettosi e aperti che favoriscono la costruzione di società eque» (OMS, 2010, p. 5).

È proprio con questo spirito che la Regione Europea dell'OMS tra novembre 2008 e dicembre 2009, insieme al BZgA (Centro Federale per l'Educazione alla salute) di Colonia, ha riunito 19 esperti di varia formazione (medicina, psicologia, scienze sociali, ecc.), provenienti da 9 Paesi dell'Europa occidentale e tutti con una vasta esperienza nel campo, per stilare gli Standard raccomandati per l'Educazione sessuale in Europa. Nel documento leggiamo «la natura preventiva dell'educazione sessuale non solo contribuisce a evitare possibili conseguenze negative legate alla sessualità, ma può anche migliorare la qualità della vita, la salute e il benessere» (ibidem). Gli Standard indicano «ciò che bambini e ragazzi, nelle diverse età, dovrebbero sapere e comprendere, quali situazioni o sfide dovrebbero essere in grado di gestire a tali età e quali valori e atteggiamenti è necessario che essi maturino per poter crescere in modo gratificante, positivo e sano per quanto attiene la sessualità» (ibidem, p. 9).

Lo sforzo dell'OMS è stato quello di far conoscere lo sviluppo psico-sessuale del bambino, le manifestazioni, i desideri, le paure e le curiosità naturali, non certo di incoraggiare una sperimentazione precoce, eppure — ma si sarebbe potuto anche immaginarlo... — questo documento ha provocato una profonda frattura fra i sostenitori, che hanno apprezzato l'intento di promuovere in tutta Europa la cultura del rispetto e del

dialogo nelle scuole, e i contrari, che hanno invece interpretato il testo come un modo di promuovere fin dall'infanzia un'ideologia gender: una precocizzazione e una destrutturazione dell'identità dei singoli deriverebbero dall'insegnare che, al di là del proprio sesso biologico, essi possono decidere autonomamente a quale sesso appartenere (bisessuale, omosessuale, asessuale *queer*..., incluso il genere pedofilo: questo è quanto affermato dai contrari).

Ciò ha inevitabilmente generato preoccupazione e indignazione e il 20 giugno 2015 ha fatto scendere in piazza San Giovanni a Roma circa un milione di persone per una manifestazione dal titolo: «Difendiamo i nostri figli. Stop gender nelle scuole». Ma che cos'è la teoria gender? Esiste? In realtà no! L'associazione italiana dei sociologi scrive:

La «teoria gender» (spesso chiamata, molto scorrettamente, «ideologia di genere»), termine sovente utilizzato nel dibattito pubblico e politico, manipola in senso ideologico alcuni concetti che sono stati assunti in senso positivo nelle Scienze Sociali. La «teoria gender» in senso ideologico non esiste; esiste invece un approccio scientifico sensibile al genere (*gender sensitive*), che promuove la produzione teorica e la ricerca orientate a leggere e analizzare le realtà storico-sociali in quanto abitate e plasmate sia da donne sia da uomini. Tale approccio si sofferma su relazioni, ruoli, differenze e disuguaglianze di genere e ha una storia scientifica assai rilevante. Studi, teorie e approcci sensibili al genere costituiscono parte fondamentale e irrinunciabile della conoscenza prodotta dalle Scienze Umane e Sociali. Studi e ricerche *gender sensitive* sono un campo di studi scientifico riconosciuto, affermato e diffuso a livello internazionale. (Dolci e Scalzi, 2015)

Anche secondo Michela Marzano l'ideologia gender non esiste: esistono «studi sul gender», ma questi hanno come scopo «soprattutto quello di combattere contro le discriminazioni e le violenze subite da chi, donna, omosessuale o trans, viene considerato inferiore solo in ragione del proprio sesso, del proprio orientamento sessuale o della propria identità di genere» (Marzano, 2015, p. 16). Nel frattempo i no-gender hanno promosso iniziative e dibattiti nelle piazze, nei teatri, sui



social, divulgando una serie di documenti allarmanti ma poco veritieri o quantomeno confusi.

Curiosando e documentandomi in Internet, cercando tra favorevoli e contrari, ciò che mi ha colpita è la grande confusione che molti fanno tra sesso anagrafico, ruolo sessuale, identità di genere e orientamento sessuale. Proviamo a definirli. Parliamo di sesso quando ci riferiamo alle caratteristiche fisiche, biologiche, cromosomiche e genetiche che contraddistinguono i maschi dalle femmine. Niente a che vedere con ciò che i bambini e gli adolescenti intendono quando pensano alla parola «sesso», perché per loro sesso equivale a «fare l'amore» e «avere rapporti sessuali completi».

Ruolo sessuale o di genere è quell'insieme di caratteristiche e di comportamenti che ci vengono insegnati più o meno consapevolmente, più o meno esplicitamente fin dalla nascita su ciò che significa essere maschi o femmine; gli stereotipi nel tempo ci hanno insegnato che gli uomini sono forti, non piangono, vestono di azzurro, giocano con le macchinine... le femmine invece sono dolci, remissive, vestono di rosa, giocano con le bambole... Per fortuna oggi le cose si stanno modificando verso una maggiore flessibilità, anche se permane una certa reticenza al cambiamento.

L'identità di genere si conquista lentamente e verso l'adolescenza si inizia ad avere consapevolezza di appartenere a una certa categoria in maniera abbastanza stabile: di essere un uomo o una donna.

L'orientamento sessuale è l'oggetto di desiderio che un individuo ha: si può essere attratti e amare una persona del sesso opposto (eterosessualità), oppure essere attratti e amare un individuo dello stesso sesso (omosessualità), o ancora l'oggetto del desiderio, dell'attrazione erotica e amorosa può essere rivolto a entrambi i sessi (bisessualità). Ci sono poi i transessuali che sentono di vivere in un corpo imprigionato dal sesso anagrafico che non coincide con il sentimento di appartenenza alla propria identità: sono maschi in un corpo di femmina e femmine in un corpo geneticamente e biologicamente maschile.

Dopo avere fatto queste precisazioni, vorrei evidenziare un grave errore che spesso gli adulti commettono: considerare la sessualità infantile come una copia più o meno deformata della sessualità adulta o, cosa ancora più grave, definirla come tutto ciò che non è la sessualità adulta. Per un adulto, insegnante o genitore che sia, è difficile sganciarsi dalla visione della sessualità come genitalità che ha caratterizzato per secoli la cultura occidentale, visione che, per sua definizione, restringe la sessualità in un ambito esclusivamente procreativo o comunque legato a un piacere che solo due corpi maturi possono vivere. Inoltre nella cultura che caratterizza la nostra società la sessualità è spesso associata al peccato e, con tale visione, è impossibile pensare che possa appartenere al mondo dell'infanzia e ad altri mondi, come ad esempio quello dell'anziano e della persona disabile. Ma soprattutto è difficile per gli adulti riconoscere che il bambino, associato per definizione a un'immagine di innocenza e purezza, possa ricercare attivamente un piacere di tipo sessuale.

La sessualità del bambino è diversa da quella dell'adulto, poggia le sue radici sulla sensorialità, sulla sensualità, sul piacere del contatto, sul bisogno di relazione e lungo il processo evolutivo assume espressioni diverse acquisendo nuovi significati. È importante che l'adulto «rispolveri» il bambino che è stato per riuscire a collocarsi al livello evolutivo del bambino. Quando vediamo, ad esempio, un bambino di tre anni che gioca a esplorare il proprio corpo e il corpo dei compagni (masturbazione e gioco del dottore), dobbiamo sapere che sta scoprendo se stesso ed è incuriosito e si sta interrogando sulle differenze fisiche tra maschi e femmine. Questo è un fatto naturale e probabilmente anche noi abbiamo fatto le stesse scoperte giocando al dottore. Se però attribuiamo a questi comportamenti il significato che ha per noi adulti masturbarsi o avere rapporti sessuali attingendo dal nostro

immaginario erotico, allora è inevitabile pensare a un'ipersessualizzazione e alla perversione. Se poi di fronte a queste manifestazioni/scoperte utilizziamo la tattica dello «struzzo» e facciamo finta di non avere visto niente (è il silenzio di cui ho parlato all'inizio), è come se dicessimo al bambino che quel fatto naturale è sporco, brutto e socialmente non accettabile. Se invece gli parliamo e gli spieghiamo che conosciamo ciò che sta provando, e che anche noi quando eravamo bambini abbiamo provato le stesse emozioni, lo stiamo semplicemente e naturalmente accompagnando nella sua crescita.

È doveroso ricordare che, quando parliamo con i bambini o i ragazzi, è necessario operare delle traduzioni, delle semplificazioni, ma ciò non significa fare degli *omissis* pensando «il bambino è troppo piccolo, non può capire», operazione che spesso mettiamo in atto. Un'informazione per essere corretta deve essere completa e, ovviamente, dobbiamo utilizzare un linguaggio adeguato all'età. Come adulti siamo disponibili a parlare con i bambini e i ragazzi e a spiegare loro fenomeni complessi come, ad esempio, il funzionamento del motore della macchina, di come si forma la pioggia o perché ci sono le guerre, ma non lo siamo altrettanto per temi connessi alle emozioni, al piacere, alla vita e quindi al come sono nato, al perché il mio corpo mi dà piacere, perché non facciamo tutti la pipì nello stesso modo, ecc.

Usiamo termini scientifici per tutti gli organi del nostro corpo: il cuore, il pancreas, i polmoni..., mentre per i nostri organi genitali ricorriamo alla flora e alla fauna e quindi li chiamiamo «pisellino», «patatina», «farfallina». Certamente sarebbe difficile, anche perché non siamo abituati a farlo, guardare un bambino piccolo negli occhi e dirgli: «ora andiamo a lavare la tua vulva o il tuo pene», perché non ci sarebbero poesia e vicinanza. Ma aiutare il bambino a conoscere il nome dei suoi organi genitali e magari aiutarlo ad abbinarli al termine più «affettivo e poetico» significa restituire la giusta dignità a quella parte del corpo, una parte cioè che può essere menzionata, nominata e descritta proprio come tutte le altre parti e che dunque è degna di essere rispettata da sé e dagli altri. È importante ricercare un giusto equilibrio tra il sapere scientifico e il sapere affettivo. È inutile spiegare minuziosamente gli apparati sessuali con i nomi di tutti gli organi: ad esempio, al bambino o alla bambina non interessa sapere dove e che cosa sono le ghiandole di Bartolini, se non riesce a collegare questa conoscenza con la loro funzione e principalmente con il piacere e l'affetto. Più insegniamo ai nostri ragazzi il rispetto per il proprio corpo, il rispetto per la diversità, più li aiutiamo a proteggersi e a rispettare il corpo dell'altro, e li stimoliamo alla cooperazione piuttosto che alla competizione.

Nel mondo dei grandi troppo frequentemente le conoscenze individuali sulla sessualità sono ritenute esaurienti, perché come adulti ci si sente garantiti dal fatto di possedere esperienza e sufficiente maturità psicologica per poter dialogare senza problemi sull'argomento con i bambini. Tuttavia proprio questo atteggiamento non riconosce che l'esperienza individuale, anche se importante e significativa, non è mai *generalizzabile*. Perché come adulti che sanno leggere, scrivere e far di conto non diamo per scontato che tutti possano insegnarlo ai bambini, ma reputiamo giusto che ci sia una formazione specifica che ci consenta di comprendere «come insegnare», mentre per la sessualità ci affidiamo al «fai da te», al «io so tutto»? Sappiamo, come abbiamo visto con il bambino piccolo, che ogni volta che come esseri umani sessuati ci approcciamo ai bambini o ai ragazzi stiamo facendo educazione sessuale, seppur in modo informale e spesso inconsapevole, e stiamo dando loro messaggi ben precisi su ciò che per noi è la sessualità.

Ora la legge n. 107 «La Buona Scuola» del 13 luglio 2015, raccogliendo le linee guida dell'OMS, introduce l'educazione sessuale nel piano triennale dell'offerta formativa in ogni ordine e grado di scuola, allo scopo di assicurare la parità tra uomini e donne e di prevenire la violenza sessuale di genere e tutte le discriminazioni, attraverso azioni di

sensibilizzazione e di informazione. La legge insiste, in sinergia con la nuova programmazione unitaria 2014-2020, sulla necessità che la scuola non sia solo un luogo di conoscenza ma anche uno spazio accogliente e positivo in relazione al processo di sviluppo dell'identità di genere.

Introdurre l'educazione sessuale nelle scuole secondo quanto indicato dalla legge «La Buona Scuola» significa dunque formalizzare il suo status, prendere l'informale e trasformarlo in formale; farne una materia di insegnamento curricolare significa inserirla all'interno della progettazione e della programmazione, quindi aprire uno spazio che obblighi i docenti a riflettere e fare delle scelte, non lasciando soltanto all'estemporaneità la possibilità di parlare di temi riguardanti la sessualità. È l'occasione per aprire un dialogo con i ragazzi. Per tutti questi motivi è importante che sia multidisciplinare e che sia oggetto per gli adulti di formazione e rigore metodologico.

Per fare una «buona» educazione sessuale non basta la propria esperienza di adulti, così come non basta la propria esperienza professionale: è necessario avere una corretta preparazione teorica e conoscenze approfondite su tutti gli argomenti, se si vuole essere in grado di selezionare con sicurezza quelli più utili da trasmettere ai bambini. Più avremo conoscenze approfondite sull'argomento, più saremo in

grado di tradurle in parole semplici e comprensibili senza rischiare la banalizzazione e la superficialità: «conoscere 100 per dire 10». Sono necessarie quindi delle formazioni specifiche che forniscano in modo non ideologizzato informazioni sui temi della sessualità (informazioni biologiche, sociali, culturali, psicologiche, ecc.), che permettano agli adulti di confrontarsi tra loro per gestire il proprio naturale imbarazzo e di iniziare a parlare e familiarizzare con una terminologia appropriata anche se non appartenente al proprio background.

Oltre a una formazione specifica può essere utile, soprattutto in fase iniziale, che un esperto affianchi e sostenga l'insegnante e il gruppo docenti perché l'intervento sia il più «calibrato» ed efficace possibile. Inoltre, come per qualsiasi altra materia, ma in modo ancora più determinante, è importante che vi sia, così come indicato dall'OMS, «una stretta collaborazione con i genitori e con la comunità al fine di costruire un ambiente circostante che sia di sostegno. I genitori sono coinvolti nell'educazione sessuale scolastica, vale a dire ne saranno informati prima dell'inizio e avranno la possibilità di esprimere i loro desideri e le loro riserve. [È fondamentale che] istituzioni scolastiche e genitori si sostengano a vicenda...» (OMS, 2010 p. 30).

Abstract

Sexuality is an essential part of the individual, whatever his/her age and sexual orientation. This article attempts to clarify the differences that exist between adult sexuality and child sexuality with referral to the World Health Organization document (OMS), the Italian «Good School» legislation, and the innumerable curiosities that have been seen on the social network. It is important to create awareness that adults constantly offer information on sexuality in a more or less responsible way and that drawing from one's personal experiences isn't sufficient for providing «good» sexual education. Adequate training is required to help a person understand the relativity of his/her personal point of view and to guarantee clear and complete information to children and adolescents that is appropriate for their level of development.

BIBLIOGRAFIA

- Badinter E. (1992), *XY. L'identità maschile*, Milano, Longanesi.
- Dolci V. e Scalzi F. (2015), «La teoria gender non esiste». *Il punto di vista dell'Associazione Sociologi*, <http://italia-24news.it/2015/09/28> (ultimo accesso: 11/02/2016).
- Giommi R. e Perrotta M. (1994), *Guida all'educazione sessuale. Guida didattica per insegnanti di scuola elementare con schede per gli alunni*, Milano, Juvenilia.
- Marmocchi P., Dall'Aglia C. e Tannini M. (2004), *Educare le life skills*, Trento, Erickson.
- Marzano M. (2015), *Papà, mamma e gender*, Novara, Utet-De Agostini.
- Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS (2010), *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*, <http://www.fissonline.it/pdf/STANDARDOMS.pdf> (ultimo accesso: 11/02/2016).
- Stettini P. (1996), *Sessualità e amore*, Firenze, Giunti.
- Veglia F. (2004), *Manuale di educazione sessuale*, vol. 1, Trento, Erickson.



PSICOMOTRICITÀ IN ITALIA

IDENTITÀ, FORMAZIONE E PRATICA PROFESSIONALE

Alberto Zatti

Professore Associato di Psicologia delle differenze di genere e Direttore del Master in Psicomotricità Educativa, Università degli Studi di Bergamo

Sommario

Il presente articolo riporta e analizza i risultati di un sondaggio nazionale condotto tra psicomotricisti italiani con l'obiettivo di restituire un'immagine articolata e aggiornata della professione. I dati raccolti, su un campione di 259 rispondenti, permettono di esplorare il profilo formativo, professionale e identitario di chi opera nel campo della psicomotricità, mettendo in luce percorsi di formazione, ambiti di la-

voro, livelli di soddisfazione e le competenze ritenute più significative. Attraverso i dati quantitativi e le metafore raccolte, emerge una visione della psicomotricità come viaggio trasformativo, intreccio tra corpo, emozioni e relazione. Il testo intende offrire uno strumento di riflessione e confronto per la comunità professionale, contribuendo a rafforzare l'identità e la progettualità del settore.

Parole chiave

Psicomotricità, Formazione, Identità, Relazione educativa.

DESCRIZIONE DEI PARTECIPANTI AL SONDAGGIO

Nell'autunno 2024 l'Università degli Studi di Bergamo, sede del Master in «Psicomotricità educativa nei contesti educativi e di prevenzione», ha promosso un sondaggio presso gli psicomotricisti educativi italiani allo scopo di raccogliere informazioni sulle caratteristiche della loro attuale professione e, anche, delle competenze professionali da essi acquisite durante i percorsi di formazione. A questo fine, è stato realizzato un primo questionario pilota, da cui è stato elaborato un questionario finale inviato a tutte le scuole di psicomotricità conosciute e all'Associazione Unitaria Psicomotricisti italiani. Al questionario hanno risposto 279 psicomotricisti.

Il primo dato rilevante riguarda il titolo di studio principale: una parte significativa del campione possiede una laurea in Scienze dell'educazione (35,9%), seguita da lauree in Scienze psicologiche (12,4%), Scienze motorie (6,9%) e Formazione primaria (5%). Interessante notare come il 17,4% dei partecipanti abbia dichiarato di avere come titolo

principale un diploma di maturità, dato che sottolinea la storicità e la stratificazione dei percorsi formativi nella disciplina.

Per quanto concerne la formazione specifica in psicomotricità, il 39% ha frequentato un corso triennale in psicomotricità, di cui il 17% ha seguito il corso triennale in psicomotricità integrata (modello Kyron). A questi si aggiungono coloro che hanno completato un master o un anno integrativo presso la stessa scuola (21,6%) e i titolari di master universitari (19,7%). Questa distribuzione evidenzia una prevalenza di percorsi articolati, spesso accompagnati da una dimensione esperienziale e riflessiva.

Le scuole di formazione più frequentate dagli intervistati, risultano essere il Master dell'Università di Bergamo (15,8%), il percorso integrato Kyron (19,7%) e il Master Unibg e l'anno integrativo presso la Scuola Kyron (23,2%). Seguono realtà locali e storiche come Accamam, Cerfopp, Master Ca' Foscari e altri centri di formazione distribuiti sul territorio nazionale. Ciò testimonia la diffusione capillare e la pluralità di approcci formativi presenti nel panorama italiano.

Dal punto di vista dell'iscrizione ad associazioni professionali, spicca la presenza di ANUPI Educazione, a cui aderisce il 44,4% del campione. È tuttavia rilevante notare anche la presenza di iscritti ad altri ordini professionali (Ordine degli psicologi, delle professioni sanitarie, altri ordini), a conferma della molteplicità di profili professionali che si integrano nella pratica psicomotoria.

Il dato anagrafico mostra una distribuzione equilibrata, con una leggera prevalenza di partecipanti nati tra gli anni '70 e '80. Per quanto riguarda il genere, la professione continua a mostrare una marcata predominanza femminile, tendenza coerente con altri ambiti dell'educazione e della cura.

In sintesi, il campione rappresenta una comunità professionale variegata e intergenerazionale, con formazioni diverse, ma accomunate da una convergenza verso la psicomotricità come ambito privilegiato di senso, di azione e di trasformazione personale e sociale.

LA PROFESSIONE DELLO PSICOMOTRICISTA: IDENTITÀ, APPLICAZIONI, PROSPETTIVE

L'analisi dei dati relativi all'attività professionale degli intervistati permette di cogliere la pluralità delle configurazioni con cui la psicomotricità si declina nei contesti lavorativi. Solo il 28,6% del campione dichiara che la propria occupazione principale è quella di psicomotricista. A questa percentuale si aggiunge un altro 47,5% che svolge l'attività psicomotoria come seconda professione o in forma integrativa rispetto a un altro ruolo. Risulta dunque evidente come per una parte consistente dei rispondenti la psicomotricità sia vissuta

come una professione «in transito», o ancora in fase di stabilizzazione nel mercato del lavoro.

Le professioni complementari più frequenti sono quelle dell'educatore (30,1%) e dell'insegnante (22,8%), ma anche del gestore di servizi educativi, del professionista sanitario o dello psicologo. Questo dato suggerisce come la psicomotricità venga spesso integrata e ibridata con altre competenze educative, formative e cliniche, rappresentando un valore aggiunto nel curriculum di figure professionali composite.

Alla domanda su quanto la psicomotricità incida nella propria attuale occupazione, le risposte mostrano una distribuzione piuttosto ampia. Solo il 6,9% degli intervistati dichiara che essa costituisce il 100% della propria attività lavorativa, mentre la fascia più rappresentata è quella intermedia (50%), con il 15,8% dei rispondenti. In complesso, quasi il 70% del campione riferisce che la psicomotricità costituisce almeno il 40% della propria attività, a conferma del fatto che, pur non sempre esclusiva, questa pratica professionale ha un peso rilevante nella quotidianità lavorativa.

Un elemento interessante emerge dal dato relativo alla percezione di quanto la formazione psicomotoria abbia incrementato o arricchito il proprio lavoro di provenienza: il 23,2% del campione indica il massimo valore (100%), e un ulteriore 19,7% si colloca all'80%. Sommando i punteggi più alti (dal 70% in su), si ottiene un 56,8% complessivo. Ciò conferma la forte capacità trasformativa e integrativa della formazione psicomotoria, capace di generare nuove competenze e prospettive operative anche in ambiti preesistenti.

La psicomotricità, inoltre, appare come una formazione che abilita al lavoro in rete. Alla domanda se la formazione abbia fornito strumenti per collaborare con insegnanti e professionisti dell'educazione, più del 60% assegna un punteggio da 8 a 10 (in particolare, il 22,8% il massimo). Valori simili si riscontrano per la capacità di lavorare con i genitori: anche in questo caso, oltre il 50% del campione dà un punteggio da 8 a 10. La formazione, dunque, viene percepita come generativa di strumenti relazionali, comunicativi e progettuali utili nei contesti educativi complessi.

Per quanto riguarda gli ambiti lavorativi prevalenti, i progetti scolastici (nido, infanzia, scuola primaria) rappresentano la cornice operativa più diffusa: da soli o in combinazione con altri contesti, interessano oltre il 70% dei rispondenti. Gli spazi privati (come studi o centri educativi) costituiscono il secondo ambito per frequenza, seguiti da percorsi extrascolastici e interventi in contesti comunitari. La dimensione scolastica resta quindi il cuore pulsante dell'azione psicomotoria, sia in termini di domanda sociale sia di strutturazione del setting.

L'intervento si rivolge in maniera prioritaria alla fascia d'età 0-6 anni: quasi il 70% degli intervistati lavora con bambini in questa fascia, talvolta estendendo l'intervento

anche ai 7-10 anni. In misura molto minore si riscontra attività con adolescenti o adulti, anche anziani, pur con alcune significative eccezioni.

Quanto all'inquadramento professionale, emerge una distribuzione diversificata: il 38,6% è impiegato come dipendente, mentre il 32,4% opera in regime di libera professione. Un altro 12% lavora con contratti occasionali. La restante percentuale non risponde. Si delinea così un quadro di grande eterogeneità, in cui convivono stabilità e precarietà, autonomia e dipendenza, forma organizzata e modalità individuali.

Anche le modalità di lavoro mostrano differenziazioni. Il 45,2% del campione lavora da solo per oltre il 60% e più del tempo, mentre soltanto il 19,7% collabora regolarmente con altri psicomotricisti. Il lavoro dello psicomotricista in un'équipe multidisciplinare appare anch'esso poco consolidato: infatti, il 42,9% degli psicomotricisti lavora sempre da solo, senza collaborazione con altre figure professionali. Questo dato evidenzia la necessità, ancora attuale, di promuovere contesti di lavoro integrati, capaci di valorizzare la specificità dello sguardo psicomotorio all'interno di una cornice di équipe.

Infine, è interessante osservare le prospettive future. Quando si chiede agli intervistati se immaginano di applicare la psicomotricità a nuove categorie d'età o di utenza, una parte significativa risponde positivamente, indicando l'intenzione di estendere l'intervento a fasce come gli adolescenti o gli adulti. Ciò lascia intravedere una psicomotricità in divenire, pronta a ridefinire i propri confini e a cercare nuove forme di applicazione.

LA FORMAZIONE IN GENERALE: TEORIA, STRUMENTI, CRESCITA PERSONALE

Uno degli elementi centrali che emerge dall'indagine è la percezione complessiva che gli psicomotricisti hanno della propria formazione. I dati raccolti restituiscono un'immagine chiara: la formazione in psicomotricità è considerata un'esperienza densa e articolata, che va ben oltre la semplice acquisizione di contenuti teorici.

Alla domanda su quanto siano stati acquisiti contenuti teorici, le risposte rivelano una distribuzione orientata verso i punteggi medio-alti. Più del 50% del campione assegna un punteggio da 6 a 8 su 10 come importanza dell'acquisizione di contenuti teorici, con un picco del 23,9% di rispondenti che assegna un voto di 8 su 10. Questo dato suggerisce che la componente teorica della formazione — seppur ritenuta importante — non è sempre vissuta come pienamente esaustiva. Ciò è in parte comprensibile se si considera la vocazione esperienziale e relazionale della disciplina psicomotoria, che tende a dare maggiore rilievo alla dimensione della pratica e alla riflessione sull'agire.

Decisamente più alta è la percezione dell'acquisizione pratica di strumenti professionali: un consistente 25,1% attribuisce un punteggio di 8 su 10 di importanza a questa area e il 14,7% un punteggio di 7 su 10. Solo il 22% dei soggetti del campione assegna un punteggio di 3 su 10 all'area di acquisizione di strumenti professionali pratici. Il dato, pur mostrando una certa dispersione, segnala che i percorsi formativi vengono riconosciuti come fonte concreta di strumenti operativi, metodologie e competenze spendibili sul campo.

Tuttavia, l'aspetto che più chiaramente emerge come fondante e identitario della formazione in psicomotricità è quello della formazione personale. A questo ambito il 40,2% dei partecipanti assegna un punteggio di 8 su 10 della rilevanza formativa assegnata alla formazione personale. Sommando i punteggi da 6 in su, si ottiene che addirittura una percentuale complessiva che supera il 60% dei rispondenti considera la formazione personale come un'acquisizione rimarchevole. Questo significa che per la maggioranza degli intervistati la formazione non è stata semplicemente un processo di acquisizione di saperi, ma un'esperienza trasformativa sul piano individuale, emotivo e corporeo.

Molti professionisti raccontano di come la formazione abbia inciso in profondità sul modo di percepire se stessi, il proprio corpo, le emozioni, le relazioni. Si tratta di un apprendimento che si struttura attraverso la relazione, il gioco, il movimento e la riflessione condivisa, e che lascia tracce nel modo di abitare la propria identità professionale. In questo senso, la formazione in psicomotricità assume le caratteristiche di un percorso maieutico, in cui la conoscenza nasce dall'esperienza e si radica in una visione integrata di corpo, mente e relazione.

Non è un caso che, nei commenti raccolti, ricorra con frequenza il riferimento alla formazione come a un «viaggio», una «scalata», un «cammino», una «metamorfosi», un «processo in divenire» — metafore che verranno successivamente esplorate in modo più approfondito nell'ultima sezione dell'articolo.

In sintesi, la formazione in psicomotricità viene vissuta dai partecipanti al sondaggio come un'esperienza che coinvolge simultaneamente il sapere, il saper fare e il saper essere. È in questa integrazione tra competenza tecnica e trasformazione personale che si riconosce il cuore dell'identità professionale dello psicomotricista.

LA FORMAZIONE IN PARTICOLARE: PUNTI DI FORZA E NUCLEI SIGNIFICATIVI

I dati del sondaggio sono stati analizzati con la procedura statistica denominata «regressione lineare». Tale procedura di statistica inferenziale aiuta la comprensione di quali variabili (indipendenti) influenzano maggiormente una variabile target (dipendente), come la soddisfazione

lavorativa, la percezione di efficacia, o il valore attribuito alla formazione.

Tra le numerose voci proposte, emergono con maggior forza almeno dieci ambiti che, per rilevanza, ricorrenza e impatto trasformativo, possono essere considerati nuclei fondanti della formazione in psicomotricità.

1. La pedagogia del gioco e il gioco come strumento educativo

Molti psicomotricisti riportano l'importanza attribuita alla comprensione profonda del gioco, inteso non solo come attività spontanea, ma come linguaggio espressivo e spazio relazionale. Il gioco viene appreso come dimensione centrale dell'intervento psicomotorio, capace di rivelare dinamiche interne, stati emotivi e stili relazionali. La pedagogia del gioco è vissuta come una chiave di lettura dell'infanzia e come strumento di trasformazione educativa.

2. La metodologia dell'osservazione psicomotoria

La capacità di osservare — il corpo, il movimento, il gesto, la relazione — rappresenta una delle competenze più valorizzate. Non si tratta di una semplice registrazione di comportamenti, ma di un'osservazione che richiede sensibilità, sospensione del giudizio, capacità di cogliere il senso. L'osservazione psicomotoria è un atto comples-

so, che forma lo sguardo del professionista e lo guida nella costruzione del progetto educativo.

3. La capacità di rielaborazione e lettura di senso del singolo e del gruppo

Secondo le analisi dei dati con la regressione lineare, uno dei principali fattori predittivi della soddisfazione professionale è legato alla competenza nel dare significato all'esperienza vissuta, sia individuale che collettiva. Questo implica la capacità di collegare ciò che accade nel setting a teorie dello sviluppo, ipotesi di senso, obiettivi educativi, senza mai perdere la dimensione della complessità del soggetto in crescita.

4. La consapevolezza di sé, del proprio corpo e delle proprie emozioni

Uno dei pilastri della formazione è il lavoro su di sé. Il percorso formativo è spesso descritto come un cammino personale che porta alla conoscenza del proprio corpo, delle proprie emozioni e dei propri pensieri. Questa consapevolezza — del sentire, del muoversi, dell'agire — è ciò che consente al professionista di entrare in relazione in modo autentico, accogliente e non direttivo. Le competenze legate alla percezione corporea e alla risonanza emotiva sono tra le più apprezzate e trasformative.



5. La capacità di ascolto empatico e sintonizzazione emotiva

L'empatia è una competenza relazionale centrale: essa permette di entrare nel mondo dell'altro rispettandone i tempi, i bisogni, i silenzi. La sintonizzazione emotiva, più ancora dell'ascolto verbale, è ciò che rende il professionista capace di cogliere ciò che il bambino esprime tramite il corpo e il gioco. La formazione favorisce questa competenza attraverso esperienze pratiche, supervisioni, laboratori corporei e momenti riflessivi condivisi.

6. Le teorie dell'intersoggettività e della neuropsichiatria infantile

Molti professionisti sottolineano l'utilità di aver acquisito riferimenti teorici aggiornati, in particolare legati alle neuroscienze affettive, alle teorie dell'attaccamento e allo sviluppo dell'intersoggettività. Queste conoscenze, anche se complesse, hanno permesso di dare solidità al proprio agire e di comprendere più a fondo le dinamiche relazionali precoci e i segnali del disagio nei bambini. La formazione su questi temi viene vissuta come un ponte tra scienza e pratica.

7. La capacità di costruzione del setting psicomotorio

La cura dello spazio, la scelta dei materiali, l'organizzazione dei tempi: il setting psicomotorio è considerato un luogo simbolico e protetto, in cui il bambino può esprimere liberamente se stesso. La formazione dedica ampio spazio alla costruzione consapevole del setting, come elemento che contiene, struttura e invita all'esplorazione, alla narrazione e alla trasformazione.

8. Le metodologie di conduzione del gruppo

Molti professionisti hanno evidenziato l'utilità di aver appreso strumenti per condurre gruppi in modo flessibile ma intenzionale. Che si tratti di gruppi di bambini o di adulti (genitori, insegnanti), la capacità di favorire la coesione, di gestire le dinamiche relazionali e di adattarsi ai cambiamenti del gruppo rappresenta una competenza chiave, spesso acquisita grazie a esercitazioni pratiche e supervisioni.

9. La capacità di gestire la relazione educativa nei contesti di disagio

Un altro tema ricorrente è la preparazione ad affrontare situazioni di disagio educativo, disturbo del comporta-

mento, bisogni educativi speciali. La formazione è stata vissuta come occasione per sviluppare strumenti di osservazione e strategie di intervento, ma anche come spazio di riflessione sulla propria postura etica di fronte al disagio. Molti psicomotricisti dichiarano di aver imparato a «stare» nelle difficoltà senza giudizio, riconoscendo il valore educativo dell'accoglienza e della continuità.

10. La capacità di progettare e restituire senso a genitori e insegnanti

Infine, la formazione ha fornito competenze legate alla stesura di progetti psicomotori, alla valutazione degli interventi, alla restituzione agli adulti di riferimento. Queste abilità sono fondamentali per dare legittimità e continuità all'intervento psicomotorio nei contesti scolastici e educativi, e per dialogare in modo efficace con genitori, insegnanti e colleghi di altre discipline.

L'analisi statistica ha permesso inoltre di individuare i principali fattori dichiarati dal campione circa la propria soddisfazione nei confronti della formazione e della professione di psicomotricista. Ad esempio: quali dimensioni contribuiscono maggiormente alla soddisfazione professionale delle psicomotriciste e degli psicomotricisti? Vediamo le principali.

- La consapevolezza del proprio corpo è una delle fonti primarie di soddisfazione. Sentirsi a proprio agio nel corpo, percepire il proprio movimento, sapersi regolare emotivamente e posturalmente sembra avere un impatto diretto sul benessere professionale.
- La capacità di costruire e modulare il setting: avere la possibilità di creare spazi educativi significativi, curati e coerenti con i bisogni dei bambini è un elemento che gratifica profondamente i professionisti.
- Il senso di efficacia nella relazione educativa: sentirsi in grado di aiutare i bambini, di costruire legami significativi, di promuovere benessere è un potente motore di motivazione e piacere nel lavoro.
- Il riconoscimento sociale e professionale, sebbene meno direttamente citato, nel senso di sentirsi visti, riconosciuti, valorizzati dalle famiglie, dai colleghi o dalle istituzioni, contribuisce al senso di identità e soddisfazione della e dello psicomotricista.

Venendo ora alle competenze considerate maggiormente strutturanti l'identità professionale, oltre a quelle già riportate emerge altresì la capacità di «leggere tra le righe»: una competenza «sottile» che riguarda l'intuizione, la sensibilità e la capacità di cogliere l'implicito, ciò che non viene detto ma che si manifesta nel gesto, nel gioco, nella postura.

Anche la capacità di integrare forme espressive come la danza, la narrazione, il teatro contribuisce a una professionalità ricca e complessa. La formazione ha fornito strumenti per utilizzare il corpo come linguaggio com-

plesso, simbolico, capace di includere differenti dimensioni del sé.

Le analisi delle regressioni confermano quanto già emerso qualitativamente. La professionalità dello psicomotricista non si costruisce solo su basi teoriche o tecniche, ma si radica in un profondo lavoro su di sé, nella consapevolezza corporea, nella capacità relazionale e nella sensibilità educativa. La soddisfazione professionale nasce dal sentirsi efficaci, ma anche autentici, coerenti, riconosciuti. Questi dati offrono uno spunto prezioso per ripensare i percorsi formativi, i dispositivi di supervisione e i contesti organizzativi in cui la psicomotricità viene oggi praticata.

LE METAFORE DELLA PSICOMOTRICITÀ. UN LINGUAGGIO SIMBOLICO DELLA TRASFORMAZIONE

Una delle parti più suggestive e dense di significato dell'intero sondaggio è quella dedicata alla raccolta delle metafore con cui gli psicomotricisti hanno descritto la propria esperienza formativa e professionale. In queste immagini — talvolta poetiche, talvolta ironiche, altre ancora narrative o evocative — si condensano vissuti, apprendimenti, trasformazioni profonde. Le metafore costituiscono un linguaggio simbolico, capace di restituire con immediatezza e intensità la complessità dell'esperienza psicomotoria, laddove il linguaggio tecnico non sempre è sufficiente.

Nel corpus raccolto emergono alcune ricorrenze tematiche che consentono di individuare cinque grandi categorie metaforiche, attraverso cui si esprime la percezione della psicomotricità: il viaggio, la natura, il corpo, la costruzione e la luce.

Il viaggio è la metafora più ricorrente. La psicomotricità è descritta come un «viaggio verso la consapevolezza», «un viaggio in corso», «un pellegrinaggio», «un cammino verso la vetta», «una nave in mare aperto». C'è il senso del movimento, della scoperta, della trasformazione progressiva. Non si tratta mai di un viaggio lineare o predefinito: è piuttosto un'avventura con ostacoli, deviazioni, cambi di rotta. In alcuni casi viene evocata anche la figura del compagno di viaggio: la formazione è vissuta come una guida o un'amica che ti tende la mano e ti accompagna.

La natura. Molte immagini si ispirano al mondo naturale: «un fiore che sboccia», «un fragile germoglio che si fa albero», «una montagna da scalare», «un sentiero di bosco da attraversare», «una spirale che cresce», «un prato per ogni stagione». Il riferimento alla natura esprime l'idea di crescita organica, di ciclicità, di resistenza e adattamento. Alcune metafore richiamano anche le forze della natura: «un vulcano in eruzione», «un mare in tempesta», «un vento caldo che accarezza», a sottolineare

la forza emotiva, talvolta dirompente, dell'esperienza formativa.

Il corpo. Non poteva mancare, nel contesto della psicomotricità, la centralità del corpo. «Una carezza al corpo», «uno specchio magico», «un corpo che ricorda, un movimento che racconta», «piedi nudi in cammino». Il corpo è il protagonista silenzioso di queste narrazioni: un corpo che sente, che si muove, che cambia, che si esprime. È attraverso il corpo che si accede a nuove consapevolezze, ed è nel corpo che si radicano le trasformazioni. Alcuni evocano la percezione di sé come riappropriazione del proprio ritmo, della propria identità somatica ed emotiva.

Un'altra immagine ricorrente è quella della costruzione: «una scala a chiocciola in un labirinto», «un puzzle da ricomporre», «una casa da edificare», «le fondamenta di un condominio a dodici piani», «la posa di tanti piccoli mattoni», «un telaio che tesse la sua tela». Sono metafore che indicano un processo lungo, paziente, a volte faticoso, ma solido. C'è l'idea che la formazione non sia un dono immediato, ma una costruzione continua, fatta di tentativi, di apprendimento progressivo, di aggiustamenti successivi.

Molti professionisti hanno parlato della psicomotricità come di una «luce nel buio», «un faro nella tempesta», «un binocolo per guardare lontano», «uno sguardo nuovo con occhi che sentono». Queste metafore esprimono l'idea della formazione come rivelazione: una nuova capacità di vedere, di comprendere, di dare senso. Non si tratta solo di strumenti tecnici, ma di una trasformazione dello sguardo sul mondo, sull'altro e su se stessi.

Alcuni raccontano di come la psicomotricità abbia rappresentato «un'ancora di salvezza», «una magia», «l'inizio di una vita professionale e personale più autentica».

Altre immagini, più singolari ma altrettanto dense, parlano di «una bolla di sapone», «un treno», «una spirale verso il centro», «una tavolozza di colori», «una montagna russa», «una geografia del mio cammino». Alcune testimonianze sono ironiche, altre molto intime; tutte, però, mostrano quanto la formazione psicomotoria abbia toccato corde profonde e personali.

Le metafore raccolte non sono solo un elemento descrittivo, ma un indicatore qualitativo potente. Esse raccontano una formazione che lascia tracce, che trasforma, che si fa linguaggio, immagine, visione. Nella loro varietà, esse riflettono la ricchezza della disciplina e il suo potenziale trasformativo, confermando che la psicomotricità è molto più di un metodo: è una forma di conoscenza incarnata, relazionale e simbolica.

In conclusione, la psicomotricità si configura oggi come una pratica educativa e relazionale capace di integrare competenze teoriche, operative e personali. I dati raccolti nel sondaggio restituiscono l'immagine di una professione viva, dinamica, in costante evoluzione, che valorizza la formazione come percorso trasformativo. Essa non solo fornisce strumenti per l'intervento con

bambini, genitori e insegnanti, ma contribuisce anche alla costruzione dell'identità professionale attraverso l'esperienza corporea e la riflessione relazionale.

La psicomotricità è, in definitiva, uno spazio dove teoria e pratica si incontrano per generare senso, cura e progettualità nei contesti educativi e sociali.

Abstract

This article presents and analyses the findings of a nationwide survey involving Italian psychomotor professionals, aimed at providing a comprehensive and updated overview of the field. Based on responses from 259 participants, the study offers a detailed account of the educational backgrounds, professional roles, and perceived competencies within the psychomotor community. he

results emphasize the importance of experiential learning, personal development, and the relevance of working with children and engaging families and teachers. By blending quantitative data with evocative metaphors provided by the respondents, the narrative offers insights for professionals, aiming to foster reflection and strengthen a shared professional identity.

Keywords

Psychomotricity, Training, Identity, Educational relationship.



DALL'ETNOCENTRISMO AL DECENTRAMENTO

PRATICARE L'INTERCULTURA

Giulia Banfi

Dottoressa in Psicologia, educatrice professionale e formatrice interculturale. Lavora come Senior education officer presso International Rescue Committee, Milano

Sommario

Il testo approfondisce l'approccio interculturale come strumento fondamentale nelle società contemporanee, mettendo in luce il ruolo centrale della consapevolezza culturale, della capacità di decentrarsi e della negoziazione nei rapporti interper-

sonali. L'intercultura non viene intesa come un semplice incontro tra culture statiche o predefinite, ma come una dinamica relazionale tra soggettività in costante trasformazione.

Parole chiave

Intercultura, Decentramento, Negoziazione, Relazione.

Il fenomeno migratorio è diventato un elemento strutturante delle società moderne e occidentali e la nostra realtà si confronta quotidianamente con modelli culturali diversi diventando campo di relazioni interculturali che rappresentano un terreno ricco di opportunità, ma anche di sfide e possibili conflitti. Il disorientamento che nasce dall'incontro con universi culturali molto diversi è una parte normale del lavoro con famiglie con background migratorio e riconoscerlo, accettarlo e usarlo in modo costruttivo è uno degli insegnamenti fondamentali dell'approccio interculturale.

Parlare di approccio interculturale significa entrare in una dimensione che non è solo professionale, ma anche profondamente umana. Non si tratta infatti soltanto di un insieme di dispositivi e tecniche, ma di un assetto interno, un atteggiamento, un modo di essere nel mondo e di stare in relazione con l'altro che mentre riconosce e valorizza l'alterità ci permette di interrogarci sulla nostra identità.

Quando si parla di culture, è frequente il ricorso a immagini evocative legate alla trasparenza: si parla di lenti culturali, di griglie di lettura, di occhiali attraverso cui si interpreta la realtà. Queste metafore ci aiutano a comprenderne un aspetto fondamentale: la cultura non è qualcosa di esterno, che possiamo osservare come un oggetto, ma è il filtro stesso attraverso cui vediamo e costruiamo il mondo. È trasparente proprio perché ci è interiorizzato, e in quanto tale può rimanere implicito, invisibile; tuttavia questa trasparenza non significa neutralità: ogni sguardo è situato, condizionato, modellato da ciò che si è interiorizzato nel tempo.

Tobie Nathan, psicoanalista e scrittore francese, afferma che «non esiste l'uomo nudo» (Nathan, 1996): ogni essere umano è immerso nella cultura, la possiede e ne è posse-

duto. Proprio perché profondamente interiorizzati, molti riferimenti culturali ci appaiono invisibili e prenderne coscienza è il primo passo per trasformarli in strumenti di dialogo autentico e di incontro rispettoso con l'altro.

Assumere un approccio interculturale significa, allora, imparare a «vedere le lenti» prima ancora di guardare attraverso di esse attraverso un lavoro di consapevolezza e di riflessione critica su di sé che precede ogni incontro autentico con l'alterità.

Questo esercizio di disvelamento ci induce a evitare di dare per scontata la nostra visione del mondo considerandola universale perché la cultura non è quindi un dato assoluto, ma una costruzione: ogni realtà è mediata da un sistema simbolico, da valori e norme che variano da contesto a contesto, più ne diventiamo consapevoli e più possiamo relativizzare il nostro pensiero, sospendere il giudizio e aprire spazi di negoziazione. È necessario quindi superare l'approccio semplicistico secondo cui, per essere efficaci in un contesto professionale multiculturale, basti conoscere la cultura dell'altro o appartenere alla stessa etnia: infatti sebbene la conoscenza oggettiva e quella esperienziale siano importanti, non sono sufficienti da sole a gestire la complessità del contatto interculturale.

Martine Abdallah-Prétceille, pedagoga e studiosa di educazione interculturale, ci offre una definizione di intercultura come «lo scambio tra due soggetti portatori di una cultura, che si attribuiscono reciprocamente un senso all'interno di un contesto» (Abdallah-Prétceille, 1999, p. 14).

Questa definizione sposta il focus dalla cultura come entità astratta e fissa all'interazione concreta tra individui dove l'interculturalità non è l'incontro tra due culture in senso assoluto, ma tra due persone — o due gruppi — che mettono in scena, in modo sempre singolare, una cultura interiorizzata nella propria soggettività. Questa cultura, lungi dall'essere monolitica, è il risultato di molteplici fattori: età, genere, classe sociale, esperienze personali, vissuti affettivi, scelte compiute nel tempo.

Ciò significa che ogni interazione interculturale è unica, situata, e che non esistono identità culturali «pure» o professionisti culturalmente neutri; al contrario, ogni attore della relazione porta con sé una propria visione del mondo, una propria «sottocultura», e ciò che l'altro ci rimanda su di noi assume anche la funzione di specchio della nostra identità. La differenza, quindi, non è una realtà assoluta o fissa, ma si costruisce nella relazione con l'altro, attraverso il confronto tra visioni del mondo, esperienze e valori diversi ed è nel dialogo e nella reciprocità che le identità si definiscono e si trasformano: l'interculturalità non è semplicemente incontro tra culture, ma processo dinamico in cui si co-costruiscono nuovi significati.

L'essere umano, in questa prospettiva, è un sistema complesso in cui interagiscono molteplici dimensioni: biologiche, sociali, storiche, simboliche. Anche Marie Rose Moro, psichiatra e antropologa, condivide l'idea di un'identità in continua evoluzione, intesa non come

un'essenza fissa e immutabile, ma come un processo che si costruisce nel tempo, in relazione agli altri, agli eventi della vita, ai cambiamenti sociali e culturali e questa concezione ha implicazioni profonde, soprattutto nei contesti interculturali: significa, prima di tutto, resistere alla tentazione di classificare o semplificare l'identità dell'altro. L'identità culturale, per quanto rilevante, non è mai sufficiente a definire una persona, perché ogni individuo è il risultato di una traiettoria unica ed è quindi necessario trovare un equilibrio: evitare di attribuire ogni dinamica relazionale a fattori culturali, rischiando di ridurre l'altro a uno stereotipo depersonalizzandolo, ma anche riconoscere l'influenza del contesto culturale senza adottare un punto di vista etnocentrico.

Partendo da questi presupposti, prendiamo come riferimento il modello proposto da Margalit Cohen-Emerique, che nel saggio *L'approccio interculturale nelle professioni sociali e educative* individua tre fasi fondamentali per promuovere una relazione interculturale significativa e autentica: il decentramento, la scoperta del quadro di riferimento dell'altro e la negoziazione.

Il decentramento, nella sua essenza più profonda, è un esercizio raffinato dello sguardo critico e cioè la capacità di defilarsi dal proprio punto di vista, compiendo un movimento laterale che consente di osservare se stessi nell'atto dell'osservare. È un'operazione cognitiva sottile che implica lo spostamento oltre la soglia del pensiero abituale, per coglierne l'origine, le matrici implicite, le premesse non interrogate. Significa, in termini epistemologici, riconoscere che ogni concezione del mondo, anche quella che appare più evidente o «naturale», si fonda su presupposti culturali che non abbiamo scelto, ma che ci costituiscono profondamente. La cultura, infatti, non è un semplice rivestimento dell'esperienza, né un dispositivo secondario applicato alla realtà: è la matrice invisibile attraverso la quale ogni percezione, emozione e pensiero viene codificato. Opera come un sistema normativo interiorizzato, un codice implicito che, sin dalla nascita, ci insegna cosa vedere e cosa trascurare, cosa valutare come rilevante e cosa ignorare, cosa ritenere normale e cosa deviante. È, in termini antropologici, una grammatica dell'esperienza, tanto più determinante quanto più resta inconscia.

In tale quadro interpretativo si colloca la riflessione di Tobie Nathan, che offre una potente metafora definendo la cultura come «pelle dello psichismo umano» (Nathan, 2015). Questa immagine sottolinea con forza che non esiste alcuna attività mentale, alcun funzionamento psichico che possa svilupparsi in assenza di un involucro culturale capace di dare forma, direzione e senso all'esperienza soggettiva, orientando il modo in cui attribuiamo significato alle esperienze, regolando le modalità della relazione con l'altro, plasmando le rappresentazioni del sé, del genere, della malattia, della sofferenza, della morte... L'assunto di Nathan non nega l'universalismo psichico, cioè l'idea che esistano bisogni e strutture mentali comuni

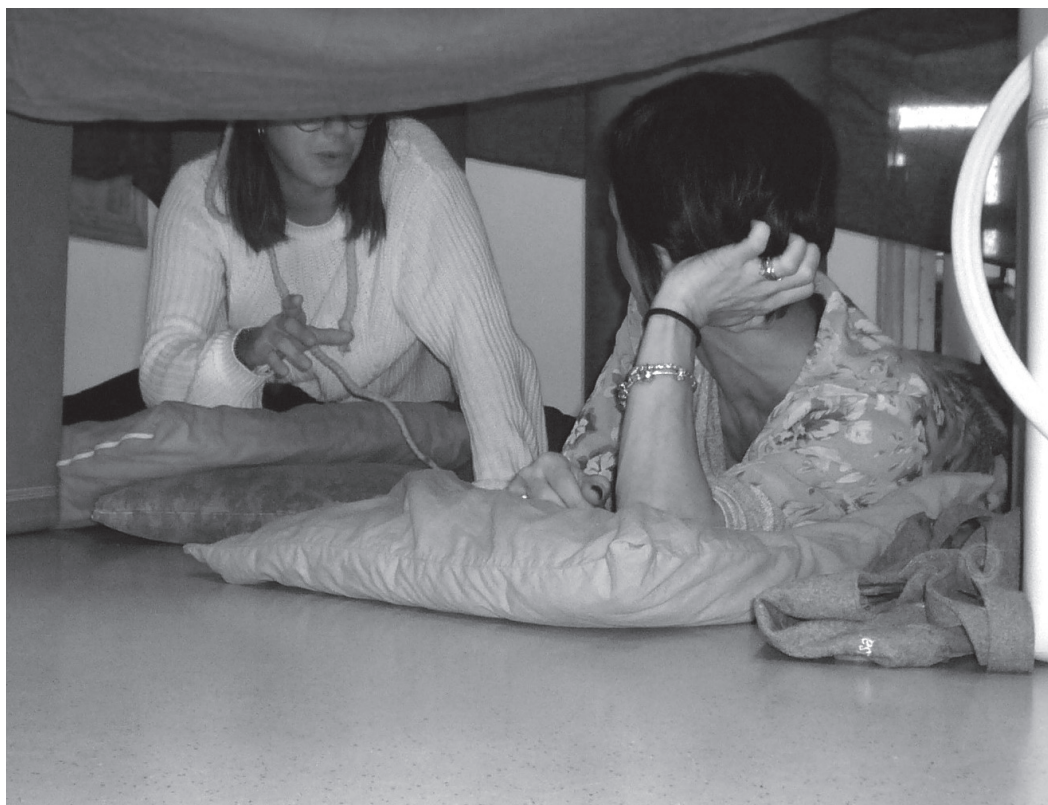
a tutta l'umanità, ma lo integra, mostrando come tali elementi universali siano sempre e necessariamente declinati attraverso specifiche codificazioni culturali, per cui non esiste un pensiero puro, privo di mediazione culturale.

Il decentramento è quindi un processo che non può avvenire in solitudine: si attiva solo attraverso il confronto con l'altro, soprattutto quando ciò che incontriamo appare strano, incomprensibile o distante ed è in questi momenti che emergono quelle che consideriamo evidenze e impariamo a relativizzarle. Lo «shock culturale», come lo definisce Margeret Cohen, è una reazione individuale che può includere spaesamento, frustrazione, ansia, rifiuto o perfino ribellione, riconoscerlo è una fase delicata ma necessaria, poiché permette una presa di coscienza della propria identità culturale. Se vissuto consapevolmente, lo shock culturale diventa un potente strumento di conoscenza di sé perché ci consente di far emergere le nostre «immagini guida» e di riconoscere le «zone sensibili» del nostro sistema valoriale. Le «zone sensibili», ci dice Cohen Emerique, sono ambiti profondamente legati alla nostra identità come il corpo, la religione, la famiglia, l'educazione dei figli, il tempo, lo spazio, la relazione tra i sessi e sono territori simbolici e affettivi in cui ciò che consideriamo «giusto» o «naturale» funge da criterio di giudizio verso l'altro. È proprio in questi spazi che si concentrano i maggiori rischi di fraintendimento, perché lì si attivano le reazioni emotive più intense, spesso difficili da gestire e quando l'altro mette in discussione, anche solo

con la sua presenza, uno di questi ambiti, può emergere ciò che Georges Devereux ha definito «controtransfert culturale» cioè una risposta emotiva automatica che non nasce tanto da ciò che l'altro dice o fa, quanto da ciò che tocca in noi.

Per decentrare il proprio sguardo, è quindi necessario sviluppare la capacità di riflettere su quelle convinzioni che consideriamo ovvie, universali o indiscutibili e nell'incontro con l'altro possiamo imparare a vederle come solo una delle tante possibili visioni del mondo. Questo passaggio richiede di superare il senso di minaccia che la diversità può suscitare e di accedere a una dimensione di accoglienza nell'idea che accogliere non significhi condividere tutto, ma creare uno spazio mentale in cui la visione dell'altro diventi pensabile perché solo in questo modo si può cominciare a ragionare in termini di pluralità culturale, senza rinunciare alla propria identità ma aprendosi a nuove prospettive.

Durante un lavoro di supervisione in una scuola dell'infanzia a Milano, ho lavorato sul caso, che non ha nulla di straordinario e proprio per questo merita attenzione, di una famiglia bengalese che iscrive la figlia di cinque anni alla scuola dell'infanzia. La bambina è spesso assente, e le educatrici si domandano il motivo. In un colloquio, la madre rivela i suoi dubbi: «A scuola non si impara niente, si gioca troppo». E aggiunge che la figlia, a casa, sta bene. Le insegnanti si sentono toccate, forse sminuite. Rispondono che la bambina è «non autonoma», perché



non mangia da sola e che quindi avrebbe bisogno di frequentare e che forse la mamma non se ne rende conto.

Mettere in atto qui una pratica di decentramento consente di sviluppare consapevolezza rispetto ai propri presupposti, inclusi quelli che orientano le pratiche quotidiane, al fine di poterli condividere, mettere in discussione e in alcuni casi trasformare.

In Bangladesh, imboccare i figli è segno di cura, non di dipendenza e l'autonomia può manifestarsi altrove, magari nel controllo dei bisogni fisiologici. Il vero fraintendimento quindi non è nel comportamento, ma nello sguardo che lo legge; le educatrici, armate di buone intenzioni e riferimenti pedagogici solidi, rischiano tuttavia di vedere il mondo attraverso un'unica lente e per superare questo attrito, che non è errore, ma inevitabile corto circuito, serve un gesto di sospensione che permetta di mettere tra parentesi il proprio punto di vista per ascoltare quello dell'altro. Non per sostituirlo, ma per comprenderlo.

Il gioco, che per noi è palestra di crescita, altrove può sembrare tempo perso. L'autonomia a tavola, che consideriamo essenziale, può non avere lo stesso peso simbolico in altri contesti.

Si può allora immaginare un terreno comune che valorizzi la cura affettuosa della madre e allo stesso tempo la aiuti a comprendere il significato educativo e organizzativo dell'autonomia durante il pasto. In questo modo, la mamma potrà gradualmente incoraggiare la bambina a mangiare da sola a scuola, senza però modificare i gesti di cura che le riserva a casa. In questo spazio sospeso, dove i significati possono essere messi in discussione e i giudizi temporaneamente accantonati, si apre la possibilità di costruire ponti educativi in cui non si debba rinunciare a se stessi, ma abitare quel margine in cui le culture si incontrano, si sfiorano, a volte si scontrano, e altre si trasformano.

Aprirsi autenticamente all'altro richiede prima di tutto la conoscenza del suo quadro di riferimento: quell'insieme di significati, valori, norme e pratiche che orientano il suo modo di abitare il mondo e questo non può avvenire attraverso un sapere solo teorico o nozionistico, ma esige un approccio empatico, fatto di ascolto attivo, curiosità sincera e disponibilità a mettere in discussione i propri automatismi interpretativi. Informarsi tramite letture o percorsi formativi è certamente utile, ma non sufficiente: è fondamentale interrogarsi sul valore che certi gesti o comportamenti hanno per la persona che li compie, senza ridurli alle nostre griglie di lettura.

In questo processo, la collaborazione con mediatori e mediatrici culturali è cruciale poiché grazie a loro possiamo accedere a universi culturali spesso complessi, aiutando a decifrare codici impliciti che da soli faticheremmo a comprendere e così il lavoro in équipe diventa uno spazio di co-costruzione di senso, dove si può andare oltre le semplificazioni e favorire una comprensione più profonda dell'altro.

In questa prospettiva diventa fondamentale l'attenzione all'atteggiamento di «bienveillance» (Moro, 2013) di cui parla Moro, una serena fiducia nell'altro, nella sua capacità di significare il mondo, anche quando non lo comprendiamo immediatamente e riconoscerlo significa fermarsi sulla soglia del giudizio, resistere alla tentazione di stabilire gerarchie tra valori concedendosi il tempo di cercare un linguaggio comune.

Franco La Cecla parla, in questo senso, di una «solidarietà del non capirsi» (La Cecla, 1997, p. 7) in cui l'incontro con l'alterità non è privo di attriti, ma proprio in quelle frizioni si apre lo spazio per la conoscenza e la condivisione autentica. Il malinteso culturale, ci suggerisce La Cecla, se affrontato con apertura e disponibilità all'ascolto, non ostacola la relazione, ma anzi diventa occasione preziosa per esercitare la tolleranza, perché ci costringe a riconoscere e accogliere le sfumature delle differenze.

Riconoscere l'importanza che i riferimenti culturali hanno per l'altro è essenziale non solo per entrare in relazione autentica, ma anche per permettere all'altro di «funzionare» nel contesto in cui si trova. La cultura rappresenta una mappa attraverso cui ciascuno interpreta il mondo e vivere in un universo in cui la propria mappa non è più efficace per leggere la realtà può generare un profondo senso di disorientamento, fino a compromettere la capacità di attivare le proprie risorse interiori e di agire in modo efficace. Creare contesti che promuovono spazi di espressione autentica, legittima l'appartenenza e non chiede all'individuo di sacrificare parti di sé per essere accettato e questo significa non solo dare voce, parole e valore, ma anche rendere possibili pratiche concrete e visibili: dalle modalità di cura e maternage, alla preparazione dei cibi, fino ai rituali religiosi. In quest'ottica, anche incoraggiare l'uso della lingua madre tra genitori e figli assume un valore profondo: la lingua non è solo canale comunicativo, ma veicola emozioni, strutture di pensiero, logiche relazionali e rappresentazioni del mondo ed è quindi fondamentale nella costruzione e nel rafforzamento dei legami affettivi.

Un contesto inclusivo non impone assimilazione, ma promuove un *métissage* culturale, in cui le diverse identità coesistono e dialogano, senza dover sacrificare alcuna parte di sé. Questo approccio è particolarmente rilevante per le seconde generazioni, che si trovano ad affrontare il compito evolutivo di integrare appartenenze plurime, spesso vissute in conflitto tra loro e, trovare legittimità in entrambe le culture di riferimento, promuove un benessere che non deriva dalla segmentazione, ma dalla possibilità di riconciliarsi con la propria complessità identitaria.

Emblematico, a tal proposito, è il caso di Medina, tratto dal saggio *Maternità in esilio* di Marie Rose Moro. Durante la gravidanza, Medina si trova a vivere l'esperienza dell'ecografia come qualcosa di profondamente violento. Per lei, quelle immagini che mostrano ciò che *Dio ancora tiene nascosto* rappresentano una violazione simbolica.

Non solo non comprende il senso dell'esame, ma non capisce nemmeno le parole dei medici, che le mostrano le immagini senza una reale mediazione linguistica o culturale. Quelle immagini senza spiegazione, prive di contesto e di parole, risultano ancora più destabilizzanti. Medina chiude gli occhi durante l'ecografia. Il personale sanitario interpreta questo gesto come un rifiuto di investimento emotivo sul bambino, ma in realtà accade esattamente il contrario: Medina chiude gli occhi per proteggere il figlio, per custodirlo secondo la propria visione simbolica della maternità. Questo episodio rivela quanto sia rischioso attribuire significati univoci ai comportamenti, senza interrogarsi sul quadro culturale e simbolico da cui emergono.

Emerge chiaramente l'importanza di creare contesti in cui i diversi quadri di riferimento culturale possano emergere ed essere accolti e quanto sia fondamentale trovare compromessi che permettano di conciliare il sapere medico-scientifico con le rappresentazioni simboliche della maternità proprie della donna e della sua famiglia. Ad esempio, si potrebbe rispettare il desiderio della madre di non guardare le immagini dell'ecografia, senza per questo compromettere la qualità dell'atto medico. Un tale approccio consente alla madre di esercitare la propria funzione di cura secondo il proprio codice culturale, sentendosi riconosciuta e validata nella sua competenza genitoriale e al contempo permette ai professionisti sanitari di operare in modo efficace.

In questo senso, riconoscere e legittimare visioni differenti della maternità significa creare ambienti realmente accoglienti, dove la madre possa sentirsi protetta e accompagnata e solo così diventa possibile costruire una relazione di fiducia, che è la base di ogni intervento di cura efficace e rispettoso.

Gestire la diversità quando la distanza culturale è troppo ampia o diventa fonte di conflitti rappresenta un grande dilemma per i professionisti e la negoziazione, l'ultima delle fasi proposte da Cohen Emerique, si colloca proprio nella fase di risoluzione di questi conflitti. Sorgono domande importanti: fino a che punto è possibile conciliare il rispetto dei valori della società ospitante senza rischiare di ferire la sensibilità della persona accolta o di etichettarla come deviante o marginale, soprattutto quando emergono conflitti tra sistemi culturali diversi? E, allo stesso tempo, fino a che punto è accettabile rivedere i nostri principi senza però mettere a rischio i fondamenti dell'azione sociale in una società democratica e contemporanea? I conflitti che possono nascere in questi contesti sono numerosi e spesso molto complessi. Si pensi, ad esempio, a situazioni in cui una ragazza adolescente viene esclusa da una gita scolastica perché i genitori temono che la convivenza prolungata con i compagni, anche durante la notte, possa esporla a contesti di intimità o comportamenti inappropriati, che normalmente non si verificano nel contesto scolastico quotidiano o quando un padre ricorre a punizioni fisiche per correggere un figlio che, secondo la sua visione educativa, ha mostrato mancanza di rispetto.

Nel primo caso, dal punto di vista degli operatori, la gita rappresenta una tappa fondamentale per la crescita della ragazza, per lo sviluppo della sua vita sociale e per l'apertura verso il mondo esterno, mentre la famiglia può percepirla come una minaccia o un pericolo per l'onore sia della ragazza che dell'intera famiglia. Nel secondo caso, per il padre la punizione è un modo per ribadire una regola fondamentale della società, il rispetto verso i genitori, mentre nella società occidentale questo gesto è considerato maltrattamento, con conseguenti segnalazioni alle autorità per i danni fisici e psicologici provocati. Nei casi sopra citati, pur senza venir meno alla propria missione professionale nella cornice dei riferimenti legislativi e delle politiche del contesto in cui l'operatore lavora, la comprensione del significato che certi comportamenti o scelte hanno per l'altro può permettere di far emergere bisogni profondi e di allinearsi su questi per individuare nuove strategie. Tali strategie, ove non ledano l'interesse superiore del minore, possono favorire l'integrazione tra due visioni del mondo.

Ad esempio, nel caso della ragazza, se la partecipazione a una gita rischia di generare un conflitto di lealtà con la famiglia al punto da compromettere la relazione o portare a un suo allontanamento, è preferibile trovare con la famiglia e la ragazza altri spazi che le permettano comunque un'esplorazione relazionale, in contesti ritenuti accettabili da tutti.

Analogamente, nel caso delle punizioni corporali, la comprensione del senso che queste assumono per la famiglia può, dopo un eventuale intervento di tutela che protegga il minore in caso di rischio per la sua incolumità, creare le condizioni per ricostruire nuovi spazi di genitorialità dove alle pratiche violente possano essere sostituite forme educative alternative, capaci comunque di veicolare i valori fondamentali.

In definitiva, non permettere l'emersione del significato che un comportamento ha per chi abbiamo di fronte preclude la possibilità di aprire spazi di negoziazione e, dunque, di trasformazione.

L'obiettivo infatti è trovare un compromesso che eviti ogni forma di violenza simbolica, sia quella dell'assimilazione, che nega l'altro costringendolo a conformarsi al modello dominante, sia quella dell'indifferenza, che si manifesta fingendo di rispettare le differenze senza realmente preoccuparsi di chi si ha di fronte. In entrambi i casi l'altro non viene realmente preso in considerazione e solitamente reagirà o con sottomissione passiva o con forti resistenze al cambiamento.

La negoziazione quindi permette l'emergere di un pensiero plurale, capace di accogliere e far coesistere visioni del mondo diverse, le quali contribuiscono ad arricchire la complessità della pluralità stessa. Il contatto con prospettive differenti può diventare un'opportunità di crescita e trasformazione perché le nostre convinzioni si ampliano e si approfondiscono grazie al confronto con l'altro, senza che ciò ci faccia necessariamente sentire smarriti, diso-

rientati o prigionieri di un relativismo paralizzante che nega la possibilità di una solidità interiore.

È in questo contesto che può svilupparsi quella che Milton Bennett definisce «terza realtà virtuale» (Bennett, 2013): uno spazio mentale in cui l'individuo elabora una sintesi tra la propria prospettiva e quella altrui, in cui l'accettazione temporanea di valori diversi non compromette la propria identità. Questo processo è possibile nella misura in cui si dispone di una percezione identitaria sufficientemente solida ma al tempo stesso flessibile: quanto più l'identità personale e professionale è consapevole e stabile, tanto più sarà possibile aprirsi a spazi di negoziazione, senza avvertire minacce ma, al contrario, ampliando il ventaglio delle alternative possibili in termini di comportamenti, pensieri e modalità comunicative.

Un esempio concreto mi è stato portato da un'operatrice di massaggio infantile che ha partecipato a un mio corso di formazione. Durante una delle sessioni, ha condiviso una situazione particolarmente delicata vissuta mentre conduceva un corso con un gruppo di mamme nigeriane in cui emergevano criticità legate all'incontro tra pratiche culturali differenti e le conoscenze scientifiche e normative occidentali.

Le madri avevano mostrato una notevole competenza nella manipolazione dei neonati, mettendo in pratica tecniche tradizionali. Una di queste prevedeva la sospensione del bambino per i piedi, seguita da un movimento oscillatorio. Questa pratica, simile allo «shaking», è considerata nel nostro contesto medico e giuridico potenzialmente pericolosa, e in alcuni casi riconducibile a una forma di maltrattamento.

Abbiamo discusso collettivamente di come affrontare la situazione, esplorando strategie che potessero trasformare il potenziale conflitto in un'opportunità di incontro e crescita interculturale e il confronto ha permesso all'operatrice di riflettere sulla propria posizione e di individuare nuove modalità di intervento, che poi ha messo in atto.

Nello specifico, ha deciso di creare uno spazio condiviso e non giudicante, dove ha potuto spiegare con rispetto e chiarezza le ragioni per cui, secondo la medicina occidentale, quella tecnica poteva risultare dannosa. Allo stesso tempo, ha dato spazio all'ascolto delle motivazioni delle madri, che attribuivano grande importanza al rafforzamento muscolare e scheletrico del neonato, considerandolo prioritario rispetto al rilassamento proposto dal corso.

Questa apertura ha consentito l'emergere di visioni differenti sui bisogni del bambino e sulla relazione madre-figlio, facilitando la ricerca di soluzioni alternative in grado di integrare approcci diversi; infatti pur esprimendosi attraverso modalità differenti, le madri e gli obiettivi del massaggio infantile condividevano in fondo finalità comuni: rafforzare il legame affettivo, promuovere il benessere fisico ed emotivo del neonato, sostenere la fiducia e l'autoefficacia materna.

Questa apertura al confronto ha permesso alle madri di sentirsi rispettate nei loro saperi e, allo stesso tempo, di avvicinarsi a nuove tecniche e conoscenze, veicolando a loro volta all'operatrice competenze e pratiche nuove. Così si è generato un vero scambio, in cui è stato possibile trasmettere informazioni importanti senza negare il valore delle diverse pratiche culturali.

Questa prospettiva richiede di ripensare il ruolo del professionista, che da esperto normativo diventa facilitatore di senso e mediatore tra culture, capace di unire competenza tecnica, ascolto, empatia e riflessività critica. Come evidenzia Cohen-Emerique, le situazioni interculturali sono laboratori etici in cui la diversità diventa risorsa per costruire soluzioni condivise e ripensare le pratiche e in quest'ottica emerge come questo approccio non sia solo auspicabile, ma spesso necessario: è l'unica via per attivare un lavoro autenticamente trasformativo, evitando interventi superficiali o imposti, e favorendo invece il riconoscimento reciproco e una reale co-costruzione di senso.

Abstract

The text explores the intercultural approach as a fundamental tool in contemporary societies, highlighting the central role of cultural awareness, the ability to decentralize and negotiation in interpersonal relationships. Inter-

culturality is not understood as a simple encounter between static or predefined cultures, but as a relational dynamic between constantly transforming subjectivities.

Keywords

Interculturality, Decentralization, Negotiation, Relationship.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille M. (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Balboni P. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Bennett M.J. (2013), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles & Practices*, Boston, Intercultural Press.
- Cattaneo M. e Dal Verme S. (2004), *Donne e madri nella migrazione*, Milano, Unicopli.
- Cattaneo M.L. (2006), *Elementi di base della clinica transculturale*, Milano, Comune di Milano e Cooperativa Sociale Crinali onlus.
- Cattaneo M., Dal Verme S. (2020), *Sviluppi della clinica transculturale nelle relazioni di cura*, Milano, FrancoAngeli.
- Del Verme S. (2015), *Quaderni di formazione alla clinica transculturale*, Milano, Cooperativa Crinali.
- Deluigi R. (2022), *Genitorialità migrante e minori sulla soglia. Progettare luoghi inclusivi integrati nel Sistema integrato 0-6*, «Educazione interculturale – teorie, ricerche e pratiche», vol. 20, n. 2, pp. 121-133
- Emerique M. (2001), *L'approche interculturelle dans le processus d'aide*, Québec, Santé mentale au Québec.
- Emerique M. (2016), *Il metodo degli shock culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Emerique M. (2017), *L'approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, Trento, Erickson.
- Franco La Cecla (1997), *Il malinteso*, Roma-Bari, Laterza.
- Gillert A. (2018), *Concetti di apprendimento interculturale*, Strasburgo, The Council of Europe.
- Hall E. T. (1971), *The Paradox of Culture*, Erich Fromm Document Center.
- Hall E. T. (1976), *Beyond Culture*, New York, Doubleday.
- Mazzetti M. (2003), *Il dialogo transculturale*, Roma, Carocci Faber.
- Militerni R. e Militerni G. (2012), *La diagnosi e l'intervento precoce nei disturbi dello spettro autistico*, «Psicomotricità», vol. 16, n. 3, pp. 9-14. Trento, Erickson.
- Moro M. R. (2013), *Bambini di qui venuti da altrove*, Milano, FrancoAngeli.
- Moro M. R., Neuman D., Real I. (2010), *Maternità in esilio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Nathan T. (1996), *Principi di etnopsicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Nathan T. (2015), *Tobie Nathan, le perturbateur*, «Politique», n. 79, pp. 64-66.
- Silva C. (2022), *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», pp. 39-42

LA SVOLTA DELL'INTERSOGGETTIVITÀ

A cura di Idelma Panzeri e Federica Vergani

Non esiste il bambino senza l'altro.
D. Winnicott

Il convegno internazionale «La svolta dell'intersoggettività. Dallo sviluppo infantile alla clinica e alla neurobiologia», tenutosi a Roma presso l'Università «Sapienza» il 9 e 10 maggio 2025, è stato un tempo dedicato a conoscere il lascito di Daniel Stern attraverso le voci, le storie e le ricerche che diversi relatori nazionali e internazionali hanno voluto celebrare. La prospettiva intersoggettiva che ha accompagnato le ricerche e il lavoro clinico di Stern ha attraversato anche gli incontri con i relatori presenti al convegno, donando la possibilità di conoscere come una traiettoria epistemica possa essere incorporata anche nel dialogo, nella presenza e nella sintonizzazione fra ricercatori. Il contenuto delle ricerche di Stern e i suoi approdi sono diventati nuove geografie di possibilità osservativa e conoscitiva con differenti équipe di lavoro; il suo sguardo verso il mondo del bambino ha creato collaborazioni e nuove domande di ricerca intersoggettivamente aperte all'altro, in contesti italiani e non solo.

I relatori della prima giornata, Massimo Ammanniti e Cristina Trenti, hanno raccontato la prospettiva interazionale partendo dai contributi psicoanalitici e dagli sviluppi dell'Infant Research, dimostrando come il costrutto teorico di «vitalità» di Stern sia radicato nel corpo e nel cervello. Dal punto di vista neurobiologico il ruolo dei neuroni specchio contribuisce agli scambi e alle esperienze di corrispondenza intersoggettiva che influenzano il senso di vitalità. Le interazioni e gli scambi continui e reciproci sono presenti fin dai primi giorni di vita. Attraverso di essi gli esseri umani risuonano emotivamente e giungono a conoscere progressivamente la mente di chi hanno di fronte. Tuttavia, ci si può chiedere come la percezione del corpo dell'altro possa fornire delle informazioni rilevanti della sua mente. Fin dalla gravidanza, si sviluppano interazioni e scambi estremamente complessi fra madre e feto che predispongono alle interazioni dopo la nascita. Ad esempio, il ritmo cardiaco di madre e feto è correlato in modo

significativo e la stessa attività motoria spontanea del feto stimola in via transitoria l'attivazione simpatica materna, ovvero la capacità di far fronte all'emergenza e allo stress. Gli studi presentati dalla pediatra e docente Barbara S. Kisilevsky mostrano l'accelerazione dell'Heart Rate (il battito cardiaco) del feto in risposta alla voce materna rispetto a una decelerazione in risposta alla voce di un'estranea. Ulteriori ricerche hanno mostrato che alla ventiduesima settimana è già presente un'intenzionalità motoria: il movimento verso la bocca è più veloce rispetto al movimento verso gli occhi, in quanto organi più sensibili, facendo ipotizzare un livello elevato di pianificazione motoria del feto. Alcuni comportamenti presenti nell'utero senza una apparente funzione potrebbero preparare il feto alla vita post-natale, come è stato documentato nei feti alla ventiquattresima settimana di gestazione con le espressioni facciali di emozioni (come dolore e di stress) senza un significato comunicativo apparente. Queste forme precoci motorie potrebbero essere funzionali nel periodo post-natale, facilitando il neonato a rispondere selettivamente ai segnali sociali espressi dal caregiver, con comportamenti corrispondenti. L'imitazione neonatale mette in luce una relazione innata fra osservazione ed esecuzione dell'azione e allo stesso tempo svelando interessanti implicazioni per le interazioni e la futura intersoggettività. Si tratta probabilmente di una conoscenza propriocettiva del proprio volto di cui non si ha ancora una conoscenza soggettiva. Meltzoff e Moore ipotizzano che gli infanti dispongano di uno schema corporeo primitivo che consente di unificare le informazioni visive e propriocettive e, come sostiene anche lo psicoanalista Eugenio Geddi, l'oggetto prima di essere percepito dalla mente viene percepito dal corpo attraverso i vissuti sensoriali del corpo stesso, ovvero le *fantasie del corpo*. Cosa succede quindi nel cervello di un infante mentre viene imitato? I bambini preferiscono i partner sociali che si comportano «come me»; madre e bambino sono motivati a sentirsi attratti l'uno all'altro e a ricercare un contatto reciproco, durante gli scambi interattivi. La madre cerca di captare lo sguardo del bambino e di

mantenere il contatto visivo con lui, assumendo anche particolari espressioni facciali, definite «facce infantili» da Stern, con un'accentuazione espressiva e una maggior durata di presentazione e movimenti facciali più lenti. Winnicott ha sottolineato che il bambino, quando guarda la madre che lo sta guardando, vede sé stesso. Durante il primo anno di vita, la regolazione fra madre/padre e bambino si stabilizza, creando in quest'ultimo aspettative che vengono internalizzate, memorizzate nell'area della comunicazione non verbale, dei movimenti e delle sensazioni del corpo, degli affetti e delle aspettative. Nel corso dello sviluppo, l'individuazione di sé procede ulteriormente con nuove forme di intersoggettività con i genitori che conducono all'acquisizione del senso del noi. Stern valorizza le interazioni che si basano sul rispecchiamento reciproco, la sincronia temporale e la sintonizzazione, non solo a livello mentale ma anche corporeo. Questi scambi sono sostenuti dai neuroni specchio che si attivano nell'interazione motoria e nella risonanza empatica con l'altro, attraverso una simulazione incarnata. Dopo il primo anno di vita si acquisiscono nuove forme di intersoggettività che consentono al bambino di richiamare l'attenzione degli altri grazie ai gesti deittici e successivamente, con il raggiungimento dell'attenzione condivisa, il bambino costruisce le mappe mentali degli altri, mentalizzando e facendo inferenze sugli stati mentali altrui.

Il contributo presentato da Loredana Lucarelli e Laura Vismara parte proprio dagli studi del 1985 di Stern sulla nutrizione infantile definita come un'attività vitale per una relazionalità emergente, è una delle prime attività sociali ricorrenti, un'occasione di ripetuti e intimi contatti faccia a faccia della madre con il bambino. Osservando l'allattamento, vengono alla mente compositori come Beethoven: la madre è come un direttore di orchestra, fa entrare in azione diversi strumenti (scuote, fa oscillare e parla), regola il volume quando è necessario per mantenere il bambino al giusto livello di eccitazione e di attenzione, nella fase finale le serve solo un violino per terminare l'allattamento. Le riflessioni di Stern lo portarono a differenziarsi dal modello pulsionale energetico della psicoanalisi classica, ponendo attenzione alla presenza, nella relazione nutrizionale, di un mediatore, ovvero di un altro regolatore dello stato somatico, dove la danza interattiva e l'alternanza di turno creano una presenza intersoggettiva, che prende la forma di un dialogo sociale. Nella relazione nutrizionale fra mamma e bambino si possono riconoscere: il *timing*, ossia la regolazione dei ritmi alimentari che tiene conto dei ritmi biologici e psicologici del bambino fra suzione, pause e riattivazione; il *pacing* ovvero una regolazione dei pattern alimentari che crea occasione di scambi comunicativi vocali e mimici,

caratterizzati dalla reciprocità e dal tenere il passo dei ritmi individuali dei bambini; infine il *termination of feeding*, una durata del pasto flessibile e non arbitraria. Nel Modello Transazionale evolutivo e i Disturbi Alimentari, presentato dalle autrici anche con dei video, emerge la cornice concettuale che Stern sosteneva definendo come il nuovo paziente non fosse una persona ma una relazione asimmetrica; infatti l'interazione madre e bambino non è sempre sincrona e si verificano momenti di rottura. Non sempre però la madre è in grado, per tematiche personali, di riavviare la riparazione ed è proprio nella dimensione relazionale di sostegno alla diade che possiamo, per Lucarelli e Vismara, ricreare quello spazio vivo, in cui ogni scambio è un'opera irripetibile di co-creazione affettiva e percettiva che Stern aveva svelato.

Il contributo di Filippo Muratori dal titolo «Organizzazione motoria, forme vitali e interazione diadica nell'autismo emergente» evidenzia come la vita sociale nasca dai movimenti del nostro corpo. È attraverso di essi che possiamo sincronizzare le nostre azioni con quelle degli altri, costruire il nostro mondo interpersonale e provocare del piacere nell'imitare e farsi imitare, anticipare le azioni degli altri e compiere azioni cooperative. Le ricerche presentate, nate in collaborazione con Stern analizzando i diversi filmati dove sono presenti mamma e bambino o la triade mamma-papà-bambino, suggeriscono che le differenze fra sviluppo sociale tipico e autistico sono già presenti nei primi sei mesi di vita. Le differenze di competenze sociali riguardano il guardare e il sorridere, ma non la quantità di attenzione per gli oggetti. Nel secondo semestre di vita è già evidente nel bambino con funzionamento autistico la netta preferenza per gli stimoli non sociali e un tasso ridotto di attività motoria; sono bambini ipoattivi e a volte anche ipotoni. La riduzione dell'attività motoria riguarda sia la motricità per rispondere all'iniziativa dell'altro sia quella precocemente utilizzata dal lattante per provocare l'altro. Raramente questi bambini iniziano episodi di interazione con i loro genitori. Nel libro *Primi passi nell'autismo* (Muratori, 2023) una serie di evidenze osservate (il repertorio povero nella fase Whiting, la riduzione dell'eleganza dei movimenti di Fidgety, la prevalenza di posture asimmetriche, la scarsa variabilità, la mancanza di movimenti verso l'asse del corpo, i pochi movimenti intenzionali) mostrano come l'atipico sviluppo sensomotorio generi difficoltà nell'intenzionalità e nell'uso della motricità per sintonizzarsi con l'intenzionalità dell'altro, rendendo il bambino vulnerabile a causa della permanenza dei movimenti ripetitivi e stereotipati di mani e dita. Le mani e le dita non sono più libere di svolgere il loro ruolo nello sviluppo dei gesti comunicativi che sono di decisiva importanza nello sviluppo dell'uomo. Questi bambini hanno movimenti ripetitivi delle mani e delle

dita e difficoltà a discriminare tra i movimenti «rudi» e quelli «gentili». Gli adulti non riescono a riconoscere il movimento del bambino e quindi a comprenderne l'intenzionalità. La frattura fra linguaggio verbale e affettivo (corporeo, mimico, gestuale, prosodico, ritmico) sarebbe responsabile dello sviluppo atipico delle «forme di vitalità», teorizzate da Stern. Difficile risulta quindi comprendere il contenuto affettivo del comportamento altrui osservando il modo motorio in cui l'azione viene eseguita. Di Cesare (2017) ipotizza che nell'autismo vi sia un'elaborazione sensomotoria atipica capace di alterare le informazioni trasmesse dai movimenti del corpo, delle mani e del viso, tale da limitare non solo la produzione dei gesti del bambino, ma anche la sua comprensione dei gesti dell'adulto. È stato inoltre dimostrato che i bambini autistici quando compiono un'azione (rude o gentile) la eseguono in modo diverso rispetto ai bambini tipici. La loro diversa modalità di compiere un'azione rende difficile la comprensione da parte del soggetto neurotipico, ovvero la comprensione dell'intenzione che vi è dentro l'azione, e il bambino tende quindi a non sentirsi compreso. Le difficoltà intersoggettive del bambino autistico non dovrebbero essere attribuite esclusivamente alla sua difficoltà nel comprendere le intenzioni dell'altro, ma anche alla difficoltà delle persone neurotipiche nel comprendere i messaggi impliciti delle azioni motorie del bambino autistico.

La seconda giornata del convegno si è aperta con le riflessioni di Vittorio Gallese dal titolo: «Dalle relazioni prenatali alla costituzione del sé. Una prospettiva neurocomportamentale». Il docente ha da subito iniziato a presentare l'importanza della nostra essenza biologica relazionale con cui nasciamo proponendo un cambio di paradigma attraverso la presentazione della trasformazione di due parole: da individuo a *condividuo*, da identità a *diventità*. L'individuo è considerato come singolo elemento di una collettività, ma forse è meglio parlare di *condividuo* poiché non è possibile vivere soli nella società, noi intrecciamo ogni giorno relazioni con altre persone. L'*identità* è ciò che permette di considerare una persona come entità singola e isolata, ma è forse meglio parlare di *diventità* inteso come processo in continuo divenire, in relazione con gli altri.

L'approdo a queste riflessioni filosofiche ed epistemiche nasce proprio da un lungo lavoro del docente Gallese, in collaborazione con Massimo Ammaniti, che possiamo rintracciare nel loro testo *La nascita dell'intersoggettività*, dove emerge la connessione riflessiva e relazionale con Daniel Stern. Il quesito del loro studio era comprendere se la relazionalità compare solo all'inizio delle fasi di sviluppo post-natale o la propensione alla relazione può essere anticipata al periodo pre-natale. Le ricerche sul feto (anche gemellare), la madre e le loro

interazioni hanno portato i due autori a ipotizzare che la qualità delle relazioni post-natali madre-feto e la co-regolazione abbiano origine nel grembo materno, non solo per ragioni psicologiche ma anche corporee, in quanto madre e feto interagiscono continuamente. Già a quattordici settimane di gestazione, quando sono presenti due gemelli monozigoti, si osservano movimenti verso l'altro di tipo intenzionale. E l'attaccamento della madre al bambino inizia prima della nascita. Fa parte dei suoi fantasmi. Con le immagini ecografiche la percezione è ancora più evidente. Il feto percepisce i suoni, la luce, il tatto la comunicazione vocale, gli stati emotivi. A quattordici settimane compare lo sbadiglio contagiato dalla madre o tramite il movimento del diaframma o per via neuroendocrina. Nelle conclusioni Gallese ha sottolineato come ciò che ci caratterizza come esseri umani è il continuo processo di individuazione nella differenza, in cui differenza e individuazione sono presenti in modo contingente per farci diventare ciò che siamo. Inoltre, lo sviluppo della nostra singolarità individuale dipende dalla quantità e dalla qualità delle relazioni che ogni essere umano è in grado di stabilire con i suoi simili, in un difficile equilibrio fra autonomia e dipendenza dall'altro.

Successivamente il docente Pier Francesco Ferrari con le sue riflessioni sulla plasticità del cervello intersoggettivo ha condiviso le sue ricerche, per l'Università di Lione, partendo dalle riflessioni e contaminazioni avvenute con Stern rispetto alla sua teorizzazione di intersoggettività, integrando inoltre i nuovi studi di neuroscienze. L'Infant Research dimostra una relazione tra contingenza, sintonia corporea, mutua regolazione delle emozioni e attaccamento fra madre e bambino; Stern ha saputo orientarci sull'importanza del tempo e dell'intensità negli scambi relazionali della diade. La violazione dei flussi temporali potrebbe interferire a breve termine sulla comunicazione affettiva con il bambino e a lungo termine potrebbe determinare stati ansiosi e di stress materno. Nelle ricerche con le scimmie macaco si evidenzia che in coloro che erano vissuti senza madre la plasticità del cervello dimostrava una staticità all'interno dell'encefalo e nei meccanismi neuronali dotati di un'organizzazione intrinsecamente sociale. Da queste osservazioni i ricercatori stanno inoltre studiando quell'architettura funzionale del cervello che riguarda proprio la disregolazione delle emozioni in correlazione alla possibilità di vivere esperienze traumatiche per il piccolo. In particolare, i deficit rilevati sarebbero proprio sull'inibizione dei comportamenti a opera dell'amigdala, causando maggior ansia e reattività e minor connettività anatomica nei cuccioli delle scimmie.

Le ricerche di Sam Wass e il suo contributo sulla contingenza e sincronia hanno evidenziato che

L'attività cerebrale di un bambino è meno attiva di quella di un adulto e il cervello dell'infante si basa su frequenze regolari nel ricevere stimoli. Infatti, se il bambino viene posto in un ambiente con molti stimoli il suo cervello sceglie quelli di carattere oscillatorio. L'interazione ritmica è più facile per il bambino. Quando si parla con un neonato spesso si usa un timbro di voce diverso, c'è un'interazione ritmica con lui e il suo cervello così si sincronizza con quello che noi diciamo. Il ritmo e la danza aiutano la comunicazione: la mamma culla il bambino con ritmicità così come modula il tono della sua voce per attirare la sua attenzione. L'attenzione del bambino va sollecitata, facendo comunque attenzione alla sua reazione, sapendo aspettare, senza sovrapporsi a lui e facendo sempre dei micro-adattamenti alle proposte. Quando la mamma è prevedibile il bambino la segue più facilmente, in quanto ha già elaborato la sua reazione, si crea così, una sincronia che porta sintonia nella coppia.

Anche l'intervento di Beatrice Beebe sottolinea l'importanza della comunicazione fra mamma e bambino. I bambini imparano nel corso della vita a relazionarsi non solo con i genitori ma anche con altre persone e questa comunicazione con l'altro, è un processo bidirezionale condiviso: io influenzo te e tu influenzi me. La comunicazione *vis à vis* avviene in mezzo secondo. I bambini hanno sempre delle aspettative nei confronti dell'adulto: come risponderai alle mie sollecitazioni? Non sempre l'adulto, genitore, risponde al bambino rispettando le sue aspettative: o è troppo invadente, o troppo sbrigativo. Occorre darsi il tempo di ascoltare: i gridolini, i sorrisi, osservare le smorfie del bambino, la sua reazione, dimostrare empatia. In alcuni casi lo sconosciuto può creare meno ansia del genitore, nella relazione con il neonato, in quanto il suo approccio è meno implicante. Quando la madre lascia il bambino nel disagio si crea un attaccamento disorganizzato. Il sistema diadico prevede invece un continuo cambiamento e scambio fra mamma e bambino. Le pause nella comunicazione giocano un ruolo fondamentale: sono momenti di riflessione per il bambino e di ascolto per l'adulto.

Infine, segnaliamo il contributo di Nadia Bruschweiler Stern sul cambiamento della donna che affronta la maternità. Con la nascita di un figlio la donna che diventerà madre è investita da una nuova responsabilità: si pone domande sul suo atteggiamento nei confronti del neonato, se sarà in grado di allevare il figlio, se sarà in grado di accudirlo. La gravidanza è vista come tempo di gestazione della nuova identità, durante la quale l'immaginazione della futura madre è interamente concentrata sul creare rappresentazioni

di come sarà il bambino, su come sarà lei stessa come madre e su che tipo di padre sarà il compagno. Fin dai primi giorni di gravidanza, infatti, la madre crea un bambino immaginario, amplifica le sue percezioni. Il suo ritmo cardiaco cambia, come il ritmo sonno veglia. Tutti questi cambiamenti, emozioni, sensazioni sono percepiti dal feto. Alla nascita avviene il primo incontro con il bambino reale, la madre si accerta che il piccolo stia bene, chiede conferme e rassicurazioni allo staff medico. Il bambino inizia il suo processo di attaccamento: fa richieste, piange e molte volte la mamma inizia a mostrare segnali di stress in quanto non riesce o non sa come interagire con il figlio. Dal canto suo il bambino, se sottoposto a troppe stimolazioni sensoriali (luci troppo violente, rumori forti), darà segni di disagio, non sempre percepiti dalla madre. Inizia così un percorso relazionale che si costruirà giorno per giorno, con rotture e aggiustamenti, momenti di sfiducia, ripensamenti, in un'altalena di emozioni che andranno a costruire la personalità del bambino.

BIBLIOGRAFIA

- Ammanniti M. e Ferrari O.F. (2020), *Il corpo non dimentica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ammanniti M. e Gallese V. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Milano, Raffaello Cortina.
- Caruana F. e Palagi E. (2024), *Perché ridiamo*, Bologna, il Mulino.
- Castiello U. (2023), *La mente delle piante*, Bologna, il Mulino.
- Gallese V. e Morelli U. (2024), *Cosa significa essere umani*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gallese V., Moriggi S. e Rivoltella P.C. (2025), *Oltre la tecnofobia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Muratori F. (2023), *Primi passi nell'autismo*, Roma, Giovanni Fioriti.
- Stern D. (2005), *Il momento presente*, Milano, Raffaello Cortina.
- Stern D. (2011), *Le forme vitali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Stern D., Bruschweiler N. e Freeland A. (2000), *Nascita di una madre*, Milano, Mondadori.

SITOGRAFIA

- Di Cesare Giuseppe 2017 https://vitalitylab.it/static/papers/Vitality_DiCesare_et_al_2017_4.pdf

MEDICE, CURA TE IPSUM

LA FORMAZIONE PERSONALE IN PSICOMOTRICITÀ COME SGUARDO SU DI SÉ

Laura Bettini

Fondatrice del metodo Accamamam®, formatrice in psicomotricità relazionale, psicomotricista, artista.

Sommario

L'esperienza della formazione personale, in psicomotricità, è un viaggio alla conoscenza di sé e degli altri, per poter comprendere le diversità e le proiezioni. Aiutati dalla presenza attiva e dalla testimonianza del gruppo, i/le partecipanti ac-

quiscono le conoscenze professionali vivendole in prima persona e interiorizzandole attraverso la rielaborazione verbale che svela i significati inconsapevoli e nascosti del gioco.

Parole chiave

Conoscenza di sé, Proiezione, Parola del corpo, Identità.

Medice, cura te ipsum è una frase di antichissima origine ebraica, riportata nel Vangelo di Luca in lingua latina (4,23). Significa: «Medico, cura te stesso» ed è indirizzata a Gesù dagli abitanti di Nazareth che lo accolgono nella città d'origine della sua famiglia e lo invitano a mettere in atto «a casa sua» gli stessi miracoli che aveva già compiuto in altre città e terre straniere.

In epoca contemporanea questa frase è diventata proverbiale e viene usata per esortare chi si assume il compito di prendersi cura dei suoi simili, a curare prima di tutto se stesso. Anticamente, la parola «medico» stava a indicare una persona che, in maniera generica e attraverso i mezzi più diversi, si adoperasse per la salute e il benessere degli altri. Mi sembra quindi che la professione dello/a psicomotricista entri a pieno titolo in questa definizione e che la formazione personale, spina dorsale dell'apprendimento di questo mestiere, possa riconoscersi, in sintesi, nella frase evangelica che pone la cura di sé come premessa essenziale per chiunque voglia dedicarsi a una missione di cura.

Nel corso della mia esperienza di psicomotricista a indirizzo relazionale mi sono trovata inizialmente a frequentare, durante il mio personale apprendimento, e in seguito a condurre come formatrice, gruppi di adulti sia nell'ambito della preparazione professionale (Scuola triennale Accamamam® di Padova) sia all'interno di attività per adulti finalizzate al benessere e alla coscienza di sé senza necessariamente lo scopo di voler imparare una professione.

Gli incontri di pratica relazionale si svolgono, per entrambe le tipologie di partecipanti, durante un intero fine settimana a scadenza più o meno mensile, con sedute della

durata di 3 ore e mezza, suddivise in una fase di gioco corporeo libero e non verbale e una successiva fase verbale condivisa di «lettura» e interpretazione dei giochi e delle relazioni. Ogni singola esperienza di fine settimana ha un titolo e ruota intorno a uno specifico argomento. Nella settimana successiva allo stage, i partecipanti stendono una riflessione scritta su quanto vissuto e la condividono con il gruppo dei formatori e delle formatrici.

Nel corso dell'articolo utilizzerò alcune frasi prese dalle relazioni scritte dai partecipanti (con nomi di fantasia e con la loro autorizzazione) per fornire, nel modo più diretto possibile, un esempio dei contenuti e metodi utilizzati durante la formazione personale degli adulti.

SCOPRIRE SE STESSI

La prima sorpresa che avvertono gli adulti all'inizio della formazione personale è scoprire tanti aspetti impensati di sé, quasi un mosaico di sensazioni, emozioni, reazioni, convincimenti depositati nel profondo, che si manifestano in maniera immediata e spesso caotica. La mente, riflettendo e categorizzando l'esperienza e la memoria cosciente, costruisce nell'adulto un'immagine di sé in cui potersi riconoscere, un'identità su cui poter contare per il proprio comportamento e per le decisioni piccole e grandi che costantemente gli si pongono davanti. Il gioco psicomotorio, mettendo in moto l'immaginazione, l'emozione e le dimensioni inconscie di ognuno, scombina questa immagine, che improvvisamente fa emergere altre sfaccettature e perfino aspetti sconosciuti e opposti rispetto a quelli già assodati. È spesso un sussulto della coscienza a destabilizzare i partecipanti. Alcuni sono portati addirittura a negare l'evidenza di ciò che accade durante il gioco ma il gruppo, il confronto verbale, ciò a cui gli altri hanno assistito e che possono *testimoniare* servono proprio a confermare quelle novità che a volte sono difficili da accettare. Queste fasi di disequilibrio nella percezione di sé, che talvolta preoccupano e spaventano, sono proprio quelle che permettono di percepire tutte le potenzialità nascoste che ognuno porta dentro di sé, e che consentono di ridefinirsi con risorse notevolmente accresciute e con una maggiore capacità di gestire le proprie conoscenze e i propri talenti. Capacità che attraverso questo percorso viene notevolmente ampliata. In ambito professionale, è questo che uno/a psicomotricista dovrà saper suscitare, tramite il gioco, nei bambini e nelle persone di diverse età con cui si troverà a operare. Farne esperienza diretta e scoprirlo prima di tutto dentro di sé è l'unica vera possibilità di apprendimento, affinché il metodo che Socrate chiamava «maieutica» (che significa *ostetricia spirituale*) diventi qualcosa di interiorizzato e utilizzabile in maniera immediata rispetto all'altro/a che lo/a psicomotricista avrà di fronte.

«Appena ho visto la corda di colore rosso ho capito che avrei dovuto subito prenderla, che era lì per me. Poi

ho trovato un posticino appartato per osservarla meglio e ho sentito subito il bisogno di snodare i vari nodi che mi sembrava quasi la stritolassero. Alcuni sono riuscita a scioglierli ma altri erano viscerali, come cicatrici che non si possono rimuovere ma vanno accettate e comprese, per riuscire ad andare avanti. Non potevo lasciare la corda in quelle condizioni e ho iniziato a fare nuovi nodi in modo che tutti risultassero equidistanti nell'arco della sua intera lunghezza. Adesso, ordinata e piacevole alla vista, la corda aveva un senso» (Serena, stage dal titolo: «I legami e le distanze, il gioco psicomotorio con le corde»).

«Durante il confronto verbale, i miei compagni mi hanno fatto notare che cambio spesso, e improvvisamente, il gioco che sto facendo. In effetti, mi sono resa conto che mi capita spesso, durante il gioco, di aver voglia di cercare qualcosa di diverso rispetto a quello che sto facendo, giro lo sguardo, sono attratta da qualche altro oggetto o da quello che stanno facendo altre persone. Nella vita reale, mi succede tutto il contrario. Quasi mi obbligo con fatica a continuare a fare quello che sto facendo mentre ho voglia di fare tutt'altro. Mi riesce però quasi impossibile scegliere di fare quello che realmente vorrei per paura di deludere e far dispiacere alle altre persone, tant'è che mi ritrovo spesso in situazioni che non mi piacciono e in cui sono a disagio, ma da cui non riesco a scappare, perché mi sento in colpa al solo pensiero che una persona possa star male a causa mia» (Martina, stage dal titolo: «Spazio e tempo reali, spazio e tempo immaginari»).

IMPARARE A CONOSCERE IL FUNZIONAMENTO PROIETTIVO

«Mi sono trovata libera di camminare fra i palloncini colorati che riempivano il pavimento e osservarli mentre si muovevano leggeri. Mi trasmettevano una sensazione di calma, era piacevole correre dentro a quell'insieme mobile, vedere come i palloncini si spostavano se mossi con i piedi o lanciati con le mani. Quando siamo stati invitati a scegliere un palloncino, è stato facile: ero rimasta fin da subito attratta da uno bianco, piccolo ma che spiccava fra tutti gli altri. Ho iniziato a giocarci, a passarlo delicatamente tra le mie mani, a carezzarlo. Mi sentivo bene a guardarlo mentre saliva su in alto e si incrociava, urtava gli altri palloncini. Mi sono accorta che il palloncino bianco rappresentava mia figlia, la sua fragilità, il nostro rapporto così giocoso e libero. Quando lo lascio libero nell'aria facevo attenzione alle altre persone: che lo trattassero con cura nello stesso modo che avevo io. Che giocassero con il mio palloncino in modo attento, che non cadesse, soprattutto che a nessuno venisse in mente di scoppiarlo» (Marta, stage dal titolo: «Individuazione e distanziamento, il gioco psicomotorio con le palle»).

La capacità della mente umana di proiettare su cose e persone esterne le proprie immagini interiori serve in

primo luogo ad allenare e tenere sempre desta l'empatia, quella formidabile dotazione che ci permette di immedesimarci con gli altri esseri viventi e persino con le cose inanimate a tal punto da avere l'impressione di conoscerle *da dentro*, quasi fossero parti di noi. In maniera immediata e senza bisogno di utilizzare riflessioni razionali, avvertiamo uno sguardo, un gesto, sentiamo un suono o vediamo una forma e subito elaboriamo dei collegamenti che ci permettono di classificarlo, interpretarlo, collocarlo in una categoria di significati ed elaborare una eventuale reazione difensiva o, al contrario, una risposta speculare, amichevole. Tutto questo in qualche millesimo di secondo.

La nostra specie di *sapiens* è una specie fragile. Altre specie animali sono dotate di corazze, artigli, dentature, muscolature ben più potenti delle nostre e, agli albori della nostra comparsa nel mondo, non saremmo sopravvissuti se non avessimo sviluppato al massimo la funzione dell'empatia, ereditata dai nostri predecessori scimpanzè, che ci ha permesso di difenderci dai predatori più forti facendo gruppo, considerando la difesa degli altri e della comunità più importante della nostra stessa vita. Forse nelle logiche dell'evoluzione delle specie non era previsto, ma la necessità di sviluppare l'empatia per motivi di sopravvivenza ha avuto un altro risvolto fondamentale. Questa capacità di *immedesimarsi*, conoscere gli esseri e le cose *da dentro*, ha sviluppato in maniera unica e sorprendente la nostra capacità di comprensione e quindi di trasformazione del mondo. In una parola, ha potenziato la creatività che possediamo, la capacità di progettare,

manipolare, fabbricare che ci rende unici fra gli esseri viventi che popolano il pianeta.

Al funzionamento proiettivo dobbiamo quindi molto, forse tutto. Esso contiene però, come tutte le cose di importanza basilare, un rovescio della medaglia: la tendenza, altrettanto immediata e proprio per questo spesso «riflessa», inconscia, d'interpretare gli altri viventi e le cose del mondo esclusivamente sulla base del proprio metro individuale, all'interno dei limiti di quello che ognuno ha imparato e che è. Si tratta di un funzionamento istintivo, che sfugge necessariamente al ragionamento perché si è sviluppato come strumento di sopravvivenza di fronte al pericolo e rischia di impedirci di guardare, ascoltare, interrogare l'altra persona e le cose del mondo come entità altre e diverse da noi. In questo modo, non le conosciamo per quello che sono realmente ma le interpretiamo come immagini speculari di ciò che noi siamo, sappiamo, sentiamo. Si tratta di un trabocchetto dell'empatia che ci porta spesso, come individui e come comunità umane, a tragici errori di comprensione e, di conseguenza, di reazione.

«Momento chiave dell'ultimo stage è stato sicuramente l'abbraccio e il contatto affettuoso che c'è stato tra me e Serena. Da quando è entrata in sala l'ho evitata. Non capivo per quale motivo ma con l'andar del tempo mi sono resa conto che assomiglia a mia madre, sia fisicamente che nel modo di porsi. Crescendo sono diventata molto evitante nei suoi confronti, dal punto di vista affettivo. Le esperienze negative mi hanno spinto a creare una spessa corazza e ad assumere un ruolo di guida per me stessa e



perfino per i miei fratelli. Sono anni che non abbraccio mia madre e il solo pensiero mi imbarazza. All'inizio del percorso psicomotorio non avrei mai potuto avere un contatto simile con Serena, ma più passa il tempo più divento consapevole dell'inutilità di certi muri che ho costruito. L'incontro con Serena mi ha permesso di prendere coscienza del mio desiderio di abbracciare e essere abbracciata, e di viverlo in modo spontaneo, senza remore. Ne ho raccolto gli effetti positivi e mi ha dato la speranza di poterlo fare anche in altri contesti, ad esempio nella mia vita di tutti i giorni» (Bianca, stage dal titolo: «Spazio e tempo reale, spazio e tempo immaginario. La dimensione simbolica dello spazio e del tempo»).

Durante la formazione personale, l'interazione spontanea del gioco psicomotorio con persone e cose permette di svelare il funzionamento proiettivo e di prenderne coscienza. Le particolarità della dinamica ludica, che mette in moto un'interazione costante fra inconscio, pre-conscio e coscienza, fra emozione e ragionamento, ci consente di trovare gli strumenti per riuscire a *maneggiare*, a gestire la dinamica proiettiva, facendo tesoro del suo valore empatico e comunicativo, ma imparando a distinguere fra ciò che ci appartiene, *ciò che è ognuno di noi*, da ciò che non ci appartiene, *ciò che è l'altro*, diverso e sconosciuto. Impraticarsi nello sforzo di conoscere e comprendere l'altro come *qualcuno che non ci assomiglia* è un'acquisizione indispensabile sia per l'adulto/a che desidera solamente arrivare a gestire se stesso/a al meglio nelle relazioni sia, a maggior ragione, per chi farà lo/la psicomotricista. In questo contesto professionale la tentazione d'interpretare l'altro con il proprio metro può risultare estremamente fuorviante e foriera di errori significativi.

«La casa che avevo costruito con lo scatolone di cartone rispecchiava la mia storia, mi rappresentava e mi ha portato a vivere alcune dinamiche che vivevo nella mia famiglia di origine. Quando nel gioco la casa si è riempita di persone, mi faceva piacere averle intorno a me, anche se percepivo un po' di tensione, vivevo uno stato di allerta. Forse per la presenza di Anna, che nel gioco mi ha ricordato molto la presenza di una mia zia, che ha rischiato di mettere in crisi la nostra famiglia in diverse occasioni. Per allontanare Anna/zia, le ho chiesto di andare a prendere alcune palline nella sua casa, lei ci è andata e non è più tornata. Questo in realtà mi è dispiaciuto perché, se la libero dall'immagine di mia zia, parecchi aspetti di Anna mi piacciono» (Angela, stage dal titolo: «Identità e proprietà. L'individuo e il gruppo sociale»).

LEGGERE IL LINGUAGGIO DEL CORPO

«Sembrerà strano, ma il vissuto di questo stage, per quanto concerne le sensazioni che ho provato, è stato fortemente influenzato dai piedi nudi. Raramente vivo e conosco il mondo a piedi nudi e dovrò ricordarmi di ripetere questa pratica più spesso. Ciò che la percezione

tattile dei piedi rimandava al mio cervello erano immagini molto nuove, più pregnanti, naturali e significative: il fatto di sentire anche con i piedi mi faceva conoscere il suolo in maniera più completa e mi scaraventava indietro negli anni, quando camminavo a piedi nudi nel prato, mi rimandava «in basso» a percepire le radici» (Federico, stage dal titolo: «Dinamiche relazionali»).

Se durante la formazione personale si evidenziano tratti inaspettati della personalità globale di ognuno/a, la stessa scoperta meravigliante vale per la dimensione fisica, corporea, e per come essa riverbera a livello di sensazioni, immaginazioni, ricordi. La società in cui viviamo privilegia, nelle comunicazioni e nelle relazioni, nello studio, i nostri aspetti mentali e razionali, verbali. Le acquisizioni che realizziamo a questo livello non riescono però a venirci in aiuto nella gestione delle emozioni. È quello a cui assistiamo in maniera dilagante nell'infanzia contemporanea: menti precoci nel ragionamento e manifestazioni emotive fuori controllo. Il corpo, la nostra dimensione fisica e pulsionale, è l'unico *luogo* che ci permette di ritrovare una connessione fra la ragione e l'emozione, che ci consente di costruire delle modalità, mentali e comportamentali, per direzionare le emergenze e le reazioni emotive. Per lo/la psicomotricista il proprio corpo è lo strumento principale di lavoro, conoscerne quindi le sensazioni, le reazioni, le pulsioni è indispensabile per poter gestire con saggezza e competenza i propri movimenti e le proprie azioni, utilizzando al meglio lo strumento-corpo. Per lo stesso motivo, la conoscenza del funzionamento sia fisico che pulsionale del corpo è ciò che permette allo/a psicomotricista di promuovere le dinamiche ludiche e simboliche in modo tale che il gruppo e le singole persone (di qualunque età) che ne fanno parte abbiano la possibilità di realizzare lo stesso tipo di coscienza, o perlomeno di competenza inconsapevole. Molto spesso, infatti, «impariamo» anche soltanto a livello inconscio.

Veniamo cresciuti e educati sulla base di un pensiero dominante che scinde e finalizza. Ogni «settore» di questo pensiero ha ingabbiato e limitato il corpo all'interno in una funzione specifica, ma nell'esperienza della vita vissuta esso sfugge continuamente a queste definizioni. Scrive Umberto Galimberti: «Contro questo inganno il corpo rimette in gioco la sua natura polisemica rifiutandosi di offrirsi all'economia politica *esclusivamente* come forza-lavoro, all'economia libidica *esclusivamente* come fonte di piacere, all'economia medica come organismo da sanare, all'economia religiosa come carne da redimere, all'economia dei segni come supporto di significazioni. In questo rifiuto il corpo sottrae a tutti i saperi il loro referente, e alle economie, che su queste classificazioni hanno accumulato il loro valore, sottrae il loro senso. Ciò è possibile perché nonostante [...] abbiano cercato di dividere il corpo in quei settori in cui era possibile ricondurlo all'equivalente generale in cui si esprime di volta in volta l'economia di un sapere, il corpo è ambivalente, è cioè una cosa, *ma anche* l'altra [...] il corpo consegna ogni

ontologia e ogni deontologia alla geografia, alla grafia della terra, la più dicente, la più descrittiva, quella che non accorda privilegi metafisici, perché non conosce la mono-tonia del discorso, ma l'ambivalenza della cosa» (Galimberti, 1987, pp. 14-16, corsivo dell'autore).

È *questo* corpo ambivalente e polisemico, in continua trasformazione e produzione di sé nel mondo e verso il mondo, questo corpo indivisibile e sovrachiente che sfugge alle definizioni mentali, quello che viene scoperto e *imparato* durante la formazione personale. Un corpo che non può essere spiegato ma soltanto ascoltato e sentito, tutt'al più disegnato, raccontato. Un corpo che s'impara solamente vivendolo e che può essere adoperato come strumento di lavoro solo quando lo si è pienamente integrato non come «parte di sé» ma come dimensione vitale e polivalente, semantica, di sé.

«...mi sono soffermato sulle sensazioni, mi sono permesso di ascoltare le sensazioni e fermarmi a questo livello, senza cercare subito di elaborarle, di ragionarci sopra. Ho capito che di solito non mi permetto di rimanere nello spazio delle sensazioni, cerco subito di dar loro un nome, di raccontarmele, di chiarirle... Forse per la preoccupazione di capire cosa succede, o forse per cercare di controllare quello che succede. Probabilmente ragionando "in diretta" su ciò che accade non mi permetto di viverlo appieno e di conoscerlo profondamente. È un'esperienza che sono riuscito a portare fuori dalla sala di psicomotricità: durante una condivisione di fine giornata in un gruppo di ragazzi, nella comunità in cui lavoro. Mi sono stupito perché riuscivo a essere più aderente agli eventi capitati quel giorno, quasi li avessi già compresi in precedenza, proprio mentre accadevano. Mi sono sentito proprio felice perché sentivo di cogliere con più precisione del solito i vissuti dei ragazzi» (Leonardo, stage dal titolo: «Tonicità e contatto: il corpo statico e il corpo dinamico»).

COMPNDERE IL SIGNIFICATO DELLE COSE

«...dal mucchio caotico di bastoni e tubi ne ho scelto uno lungo e cavo, sottile, rigido. L'ho portato per la stanza e ho guardato attraverso il foro. Lo usavo come un cannocchiale ma poco dopo, quando sono state spente le luci e abbiamo giocato nel buio, mi ha fatto ricordare uno dei momenti più cupi della mia infanzia quando, all'età di 4 anni, un tubo cavo mi nutriva dopo un intervento chirurgico al collo. Immobilizzata dalla testa all'ombelico, mi potevo alimentare solo attraverso quel tubo, mi permetteva di restare in vita. Ho rivissuto il buio, i rumori, le sensazioni di allora, l'ascolto attento dell'ambiente, l'incommensurabilità dello spazio vuoto» (Giorgia, stage dal titolo: «Aggressione e difesa, il gioco psicomotorio con i bastoni»).

Gli oggetti, le cose che compongono il mondo, di per sé non hanno alcun significato. Sono gli esseri umani, e a modo loro anche altri animali, che assegnano loro un sen-

so, in base a un funzionamento innato della loro mente. Per riuscire a difendersi, come abbiamo visto prima, per classificarle e poterle così controllare meglio, per poterle usare e modificare. O semplicemente perché il mondo diventa comprensibile, e quindi abitabile, soltanto quando riusciamo a farlo entrare in risonanza con nostre immagini interiori e a farlo dialogare con esse, quando siamo in grado di stabilire compatibilità e somiglianza. Nel gioco psicomotorio usiamo alcuni oggetti molto semplici e soltanto quelli: sono stati scelti soprattutto per la loro forma, ma sono importanti anche il colore e la materia di cui sono composti. Sia colore che materia sono unici: ogni oggetto ha un solo colore ed è composto da un solo materiale. Questo perché il gioco psicomotorio ha bisogno di essenzialità. Proprio per riuscire ad andare alle radici del senso, deve avere a disposizione cose che racchiudano in sé ambiti simbolici ampi e condivisi, risalenti ai grandi archetipi fondanti del pensiero umano. Sembrano oggetti banali, costruiti in plastica, gomma, tela, gommapiuma o cartone, come tanti altri. Ma l'operazione che ha fatto la psicomotricità, scegliendo le forme che stanno alla base di ogni altra forma complessa che possiamo osservare, pensare o fabbricare, riducendo il colore alla sua unicità, scegliendo le materie perché corrispondano alla funzione simbolica degli oggetti che vengono usati nel gioco, li ha resi speciali. Così stoffe e cuscini materializzano la dimensione amniotica e della fusione dei corpi, così i tunnel ci fanno attraversare il primo passaggio della vita e tutti i successivi cambiamenti, così le palle con la loro mobilità vitale rappresentano gli individui viventi o parti del loro corpo, i cerchi la delimitazione dello spazio e il concetto di dentro e fuori, le corde marciano le distanze e le misurano, i bastoni ci accompagnano nell'ascensione e nella difesa, così gli oggetti quadrangolari ci permettono di costruire, assemblandoli, gli scenari dell'immaginazione che affollano la nostra creatività e quella dei nostri simili. Senza bisogno di parole, senza bisogno di accordi, nel fluire di un tipo di gioco in cui le forme archetipiche che stanno dentro a tutti noi ci permettono di comunicare in maniera immediata e comprensibile. Degli archetipi che sostengono i significati e che sono alla base della comunicazione spesso non siamo consapevoli, ecco quindi che la rielaborazione verbale, che segue l'esperienza vissuta nell'ambito della formazione personale, ha la funzione di svelarli e renderli presenti alla nostra coscienza, facendoli diventare la sintassi non-verbale del nostro lavoro.

«Nel momento in cui avevamo tutti i cerchi a disposizione e potevamo scegliere cosa farne, mi è venuta una gran voglia di lanciare con violenza i cerchi per terra. Prendendone più d'uno alla volta, li scagliavo a terra facendoli poi rimbalzare per creare l'impressione di un'esplosione. Durante la rielaborazione verbale, mi sono accorta che i cerchi che scagliavo erano 'casualmente' sempre in numero di tre e facevano riferimento alla mia famiglia: mia madre, mio padre e mio fratello. Li sento sempre molto oppressivi e in questo periodo più che mai.

Mi sento rinchiusa e limitata da loro con la stessa rigidità dei cerchi e spesso avrei voglia di scagliarli altrove!» (Elisabetta, stage dal titolo: «Lo spazio e il limite: il gioco psicomotorio con i cerchi»).

«Insegnare» il corpo significante e polisemico vuol dire principalmente ascoltare e condividere. Grazie a tutti e tutte i/le partecipanti alla formazione personale che condividono con me e con la Scuola le loro scoperte.

Abstract

The experience of personal training, in psychomotor field, is a path of knowledge of oneself and others, (to be able) to understand diversity and projections. Helped by the active presence and testimony of the group, participants

acquire professional knowledge by experiencing it firsthand and internalizing it through verbal reworking that reveals the unconscious and hidden meanings of the game.

Keywords

Self-knowledge, Projection body language, Identity.

BIBLIOGRAFIA

- Byung-Chul Han (2017), *L'espulsione dell'altro*, Milano, Nottetempo.
- Chasseguet-Smirgel J. (2005), *Il corpo come specchio del mondo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Conforti M. (1999), *Il codice innato. I modelli nella mente, in natura e nella psiche*, Milano, Edizioni Scientifiche Ma-Gi.
- Craighero L. (2017), *Neuroni specchio*, Bologna, il Mulino.
- De Souzaenelle A. (2005), *Il simbolismo del corpo umano*, Roma, Servitium editrice.
- De Waal F. (2011), *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Milano, Garzanti.
- Freud S. (1976), *Neuropsicosi da difesa, nevrastenie e nevrosi d'angoscia*, Roma, Newton-Compton.
- Galimberti U. (1987), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.
- Hickok G. (2015), *Il mito dei neuroni specchio. Comunicazione e facoltà cognitive. La nuova frontiera*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Hunter G. (2014), *Il cervello compassionevole. Come percezioni, emozioni e conoscenza possono trasformare le nostre capacità intellettive*, Roma, Castelvecchi.
- Lowen A. (1984), *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Roma, Astrolabio.
- Merleau-Ponty M. (2019), *La struttura del comportamento*, Milano, Feltrinelli.
- Platone (2018), *Teeteto*, Torino, Einaudi.
- Spillino E. e O' Shaughnessy E. (2014), *Il concetto di identificazione proiettiva*, Roma, Astrolabio.
- Von Franz M.-L. (2012), *Rispecchiamenti dell'anima. Proiezione e raccoglimento interno nella psicologia di C.G. Jung*, Milano, La biblioteca di Vivarium.

«CI VUOLE TEMPO...»

ESPLORAZIONI SUL TEMPO NELLA FORMAZIONE IN PSICOMOTRICITÀ

Lucrezia Bravo

Psicomotricista, TNPEE, counselor, formatore, coordinatore didattico e docente presso il Centro di ricerca e formazione in Psicomotricità Integrata Kyron di Milano e il Master in Psicomotricità Integrata nei contesti educativi e di prevenzione dell'Università di Bergamo

Monica Ottone

Psicomotricista, pedagoga, formatore, insegnante di scuola primaria, docente presso il Centro di ricerca e formazione in Psicomotricità Integrata Kyron di Milano e il Master in Psicomotricità Integrata nei contesti educativi e di prevenzione dell'Università di Bergamo

Angela Tramontana

Psicomotricista, insegnante di scienze motorie, formatore, esperta in ambito espressivo presso il Centro di ricerca e formazione in Psicomotricità Integrata Kyron di Milano e il Master in Psicomotricità Integrata nei contesti educativi e di prevenzione dell'Università di Bergamo.

Sommario

L'articolo proposto si focalizza sul dispiegarsi del senso della dimensione temporale nelle esperienze di formazione a mediazione corporea. Il tempo, nella formazione psicomotoria personale ideata dalla Scuola di Psicomotricità Integrata Kyron di Milano, si delinea come un tempo lungo, ciclico e ricorsivo che favorisce, accompagna e sviluppa la consapevolezza dello stare nella presenza e in ricerca. La cadenza ritmica delle esperienze ideate permette, a chi entra nel percorso formativo, di coltivare in modo continuati-

vo la personale capacità di ascolto di sé, dell'altro e del gruppo. La scrittura, a tre mani, rispecchia la pluralità degli sguardi come esperienza compositiva teorica e relazionale che la Scuola costruisce e che potrete trovare nel testo La formazione in psicomotricità: una visione integrata (Bravo e Zatti, 2020) con approfondimenti e dettagli specifici di metodologia, setting e teorie di riferimento. In questo scritto proveremo a focalizzare alcune riflessioni sul parametro temporale.

Parole chiave

Tempo, Presenza, Attesa, Ciclicità.

*Il tempo. Il più grande e il più antico di tutti i tessitori.
Ma la sua fabbrica è un luogo segreto,
il suo lavoro silenzioso, le sue mani mute.*

Charles Dickens

Il tempo, in generale in psicomotricità, e nello specifico nella nostra proposta formativa, si delinea come un tratto distintivo sia nel richiamare uno dei parametri fondamentali della visione psicomotoria sia per risuonare anche in modo visivo nella simbologia del logo della Scuola: inizialmente ne esplicheremo le radici e successivamente entreremo nello specifico della dimensione temporale nella formazione psicomotoria.

Partendo proprio dalla simbologia del logo della scuola, una chiocciola, esso si disegna agganciando un significato temporale legato alla lentezza, alla perseveranza e alla natura ciclica del tempo. Aspetti legati sia al procedere lento e riflessivo della chiocciola sia al guscio dell'animale che si compone lentamente stratificandosi, allegoria dei processi di crescita vitali, in connessione alla lenta progressione dei percorsi formativi in cui allievi e docenti si immergono.

Altresì riscontriamo, negli aspetti simbolici del movimento lento dell'animale «chiocciola», la valorizzazione della pazienza, l'invito a non avere fretta, a godersi il procedere del tempo e anche il perseverare verso un obiettivo finale che testimonia come il tempo possa essere impegnato in modo graduale, nel lento evolvere, verso una maggiore consapevolezza di sé.

Inoltre la forma a spirale della chiocciola ben rappresenta la funzione integrativa del nocciolo comune alle varie forme di coscienza come approfondito dal neuroscienziato Giulio Tononi.

E proprio nella simbologia grafica, che ci rappresenta, rintracciamo il doppio riferimento a un ritrovato senso da dare al tempo dell'esperienza e a come questo si accompagna al procedere della consapevolezza che si sussegue dal vissuto alle dimensioni più astratte del pensiero e della verbalizzazione, in un percorso di andata e ritorno.

Passando dal simbolo al procedere dei percorsi formativi che proponiamo, assumiamo in questo scritto una particolare posizione di attenzione alla *dimensione temporale della formazione* che si caratterizza per utilizzare un *tempo lungo, ricorsivo e permanente* collocandosi talvolta anche un po' ai margini del moderno mercato delle proposte «smart», veloci, pronte, definitive e risolutive.

I passaggi temporali da una posizione all'altra, i nodi riflessivi esperiti da ogni allievo, sono permessi e sostenuti da un setting formativo consolidato nel tempo che si nutre di radici antiche (dalle metodologie storiche che fanno riferimento ai capo-scuola Vayer, Le Boulch, Lapierre e Aucouturier e ad autori che vanno da Wallon a Piaget, Winnicott, Bowlby...) e di moderne teorie psicologiche (dall'Infant Research alle neuroscienze...).

Le prospettive portate alla luce dalla Teoria Polivagale (da diversi anni introdotta attivamente nei nostri corsi

con il contributo della neuropsichiatra Cristiana Pessina) ci consentono una messa a fuoco più precisa di come il funzionamento umano sia profondamente influenzato dai contesti fisici e psichici in termini di sicurezza. Osserviamo, in ambito formativo, come la possibilità di immergere gli studenti in un contesto percepito progressivamente come emotivamente sicuro, non prestativo e non giudicante, consenta agli stessi di frenare il desiderio del fare, del riempire subito il tempo, ma costruisca quella disposizione all'attesa, al fare a meno del comodo e veloce giudizio, per concedersi la possibilità di attendere, ascoltarsi, mettersi alla prova. Queste esperienze fonderanno il loro lasciare il tempo al bambino, l'ascolto di ciò che questo ci porta come parte di sé, permettendone la sua libera espressione. Carl Gustav Jung scriveva: «Pensare è molto difficile, per questo la maggior parte della gente giudica. La riflessione richiede tempo, perciò chi riflette non ha modo di esprimere continuamente dei giudizi».

Gli aspetti di ascolto di sé e di riflessione sul proprio funzionamento in un contesto libero e non giudicante sono fondanti per tutte le esperienze di formazione corporea, che concordano un setting comune e poi trovano declinazioni specifiche nelle differenti possibilità delle proposte formative: dai *vissuti psicomotori* in cui si esplora in modo particolare *il tempo dell'ascolto di sé* e delle proprie emozioni in gioco, ai *vissuti di comunicazione non verbale* in cui si incontrano *il tempo della relazione* e le vie espressive personali che sostengono la nostra comunicazione, all'*espressività corporea* che porta verso *il tempo della creatività e della corallità*.

Il corpo è il punto di partenza e al quale si ritorna. Ogni incontro è un'occasione per mettersi in gioco sul piano *perceptivo e sensoriale*, riscoprendo la capacità di sentire, ascoltare, abitare il proprio corpo in interazione con l'altro e il contesto. A questa fase segue quella *creativa*, in cui ciò che è stato vissuto viene rielaborato attraverso forme espressive autentiche e personali.

L'attivazione diretta del corpo come contenitore e motore di esperienze significative si alterna a fasi di recupero della parola; ogni proposta si muove dal polo dell'azione verso quello della riflessione.

Di seguito proviamo a declinare alcuni *sensi del tempo* con cui ci misuriamo nelle varie proposte formative, i loro riflessi in ambito professionale, per poi concludere con una riflessione sul senso sociale, più ampio, di questa ricerca sulla dimensione temporale della formazione in psicomotricità integrata.

IL TEMPO COME PRESENZA: IL QUI E ORA

Il tempo dell'incontro tratta il *qui e ora*: il presente rende presente il passato e genera il futuro, in un rapporto variabile tra il tempo esterno che scandisce oggettivamente il passare delle ore e il tempo personale connotato emotivamente. È un fluire che garantisce il rispetto degli orari

concordati di inizio e di fine dell'incontro, della frequenza e della durata; consente di stare nel tempo personale, soggettivo, dato dal susseguirsi di azioni e pause, percezioni e immagini, ritmi personali, incontri e chiusure, parole e silenzi.

L'attenzione al qui e ora, l'attivare i vari piani della consapevolezza di sé, lo stare alla presenza di quanto si sta vivendo a livello corporeo sono oggi posizioni molto ben descritte dalle pratiche meditative, dalla Mindfulness, così come dalla Bioenergetica, pratiche molto diffuse nel panorama formativo e educativo e orientate al benessere della persona. Oggi le neuroscienze ci spiegano che assumere una posizione meno proiettata sui continui pensieri che affollano la nostra mente ci apre a uno stato di maggior respiro, di attenzione a sé e all'altro e migliora la qualità delle nostre esperienze. «Quando la nostra attenzione si allontana dai pensieri del vivere e si avvicina al prendere atto di cosa si prova veramente a camminare, stare in piedi, sedere o guidare, tutto si ravviva. Nel momento in cui riconosciamo che non esistono due momenti uguali, tutti diventano preziosi e interessanti». Le parole di R.D. Siegel (2012, p. 55) ci portano a fare tesoro della ricchezza dello stare nel momento presente, che ci offre fertili possibilità di assaporarne le sfaccettature più nascoste, date per scontate, e al tempo stesso libera la nostra mente da un carico spesso eccessivo da elaborare, tanto da diventare talvolta tossico per l'individuo.

Sul piano formativo accogliamo questo assunto, integriamo la sua affinità con il nostro approccio, ne traiamo ispirazione, ma andiamo anche oltre. Gli spazi che offriamo all'ascolto, alla percezione del corpo, diventano la mappa necessaria e imprescindibile sulla quale appoggiamo le nostre riflessioni e il nostro operare. Il *qui e ora* è infatti l'unico tempo, l'unica finestra disponibile in cui

collochiamo le nostre riflessioni nei momenti di verbalizzazione, la vera garanzia che mantiene presenti i diversi piani di lettura del corpo, lontano dai territori dell'interpretazione. Gli studenti si soffermano nella descrizione soggettiva di quanto esperiscono narrando il qui e ora, contattando la sua dimensione emotiva e di pensiero. La descrizione così intesa coltiva la capacità di mantenere un'attenzione sensibile e ricettiva assumendo uno sguardo concentrato sia sul mondo interno sia sul mondo esterno.

IL TEMPO COME CONTINUITÀ: LE PROPOSTE RICORSIVE

La seduta si sviluppa come un tempo dell'opportunità e della scelta, genera esperienze, offre episodi da elaborare che, molte volte, non si esauriscono in un incontro. La possibilità di offrire continuità con incontri a cadenza quindicinale valorizza il tempo dell'attesa, che crea uno spazio transizionale, diluito, che rispetta sia i tempi soggettivi scanditi da desideri, aspettative, motivazioni e bisogni della persona sia quelli dell'ascolto, della disponibilità, della ricettività e della flessibilità del conduttore.

Parlando di differenze individuali non possiamo richiedere, né aspettarci, che i tempi di accesso ai propri contenuti personali siano rapidi o uniformi: si tratterà di offrire più volte l'accesso a un'esperienza perché si possa incontrare il momento giusto per accedere al senso della stessa, così come di lasciare un tempo di sedimentazione affinché i tasselli individuali si compongano in un discorso di senso più ampio.

È un tornare all'esperienza con continuità, in quel contesto di pratica corporea che stimola momenti di rifles-



sione, «ossia quel comportamento nel quale si osserva ciò che accade in sé stessi [...] senza concedersi tempo non è possibile trovare quello spazio di cui la riflessività necessita, poiché richiede un'adeguata quiete cognitiva [...] energia vitale» (Mortari, 2019, p. 171).

IL TEMPO DELL'ATTESA: SAPER ASPETTARE PER POTER COMPRENDERE

Il rispetto del tempo proprio e poi di quello dell'altro, si presenta come un tempo dell'attesa che caratterizza la dimensione del percorso formativo e attraversa anche il tempo della seduta: è un atteggiamento di ascolto, di sospensione del giudizio, di apertura al non conosciuto, un tempo dove impariamo ad ascoltare, aspettare, accogliere nel corpo e lasciar affiorare.

Nel percorso triennale di formazione per psicomotricisti che proponiamo, si intrecciano possibilità che stimolano esperienze e passano dall'essere assaggiate all'essere assaporate, digerite, seguendo il tempo personale dei singoli; proprio l'attraversare i tempi lunghi e distesi si propone come una cifra identificativa dell'esperienza. Nelle fasi iniziali del percorso accogliamo, da parte degli studenti, una domanda in ricerca pressante di contenuti specifici e conoscenze sul piano teorico e di risposte sul piano più personale: entrano in formazione portando intense energie e bisogni di connettersi gli uni agli altri in velocità, con sete di sapere e risolvere. Progressivamente, con il passare del tempo, attraverso le varie esperienze, assistiamo al successivo rallentare, all'accedere per ognuno alla possibilità di sostare là dove le proposte risuonano in qualcosa di personale, da mettere a fuoco, senza la pretesa di divorare contenuti, assumere tecniche e competenze predefinite.

È lì che si inizia ad assaporare, a stare. I tempi della digestione saranno lunghi, complessi, talvolta faticosi, ma proprio per questo significativi.

IL TEMPO COME CICLICITÀ: ALTERNANZA E RIPRESA

In questa ciclicità di continuità temporale, la crescita della consapevolezza si sviluppa in un tempo lungo e ciascuno ha la possibilità di entrare con il proprio passo, trovare il proprio ritmo di presenza, sostenere il contatto con se stessi senza averne paura, e non trascurare il sentire per inoltrarsi con fiducia nel non conosciuto.

Per incoraggiare questi passaggi di consapevolezza si propone una ritmicità, una sequenza delle proposte che caratterizza ogni seduta di vissuto e si ripete a ogni incontro: un momento iniziale in cui ricercare una connessione con il proprio corpo, successive esperienze di esplorazione

di sé, degli oggetti e dell'altro, momenti di condivisione gruppale, presa di distanza dal vissuto corporeo e ritorno ai codici verbali. Rintracciamo anche un aspetto ciclico nel susseguirsi degli incontri di formazione personale che si alternano con la cadenza di appuntamenti periodici, che attraversano tutto il percorso formativo; riserviamo la formula dello stage intensivo alle proposte di formazione permanente dove è più semplice sintetizzare un tema da esplorare più focalizzato. Questa continuità e questa ciclicità di spazi del setting personale, che percorrono tutti gli anni della formazione, si combinano con l'alternanza di sguardi di conduttori diversi che propongono punteggiature differenti, metodologie personali, oltre che obiettivi specifici nelle differenti proposte.

Ciò che rende comune l'approccio e avvicina gli sguardi è ancora una volta la sospensione del giudizio che il conduttore esercita in modo consapevole, sostenuto anch'esso da una lunga formazione personale a mediazione corporea. Si tratta di uno sguardo che non incasella in percorsi predefiniti, attiva lo studente nell'esercizio di andare verso la scoperta di sé, progressiva, non in direzione di conferme del già noto, di ciò che rassicura, ma verso i possibili significati, attendendo che ogni tassello, che raccoglie la coscienza, prenda pian piano il suo senso. In queste proposte la posizione del conduttore non è quella di chi dà risposte, ma di chi attiva domande, crea contesti. Egli è parte attiva del processo in tanti modi: attraverso le consegne, l'uso della musica, la preparazione dello spazio, la garanzia delle regole del setting, l'intervento diretto e partecipato, i rimandi nelle verbalizzazioni, l'attivazione di un ascolto attivo attento, costante, disponibile... Tutto questo è arricchito dalla presenza di conduttori diversi, con differenti caratteristiche anche sul piano personale, che in questa offerta di sé, nel portare il proprio femminile, il proprio maschile, nell'essere «testimoni» nel senso junghiano del termine, attivano e forniscono opportunità proiettive diverse per le caratteristiche di ciascuno, ed è proprio l'incontro con diverse soggettività che diventa arricchente e nel tempo permette a queste occasioni di diventare significative.

Coltivando questa disposizione, questa ricerca di pluralità di sguardi, si sostiene la formazione per il futuro psicomotricista a un approccio al condividere, alla visione di rete, al valorizzare la ricchezza dell'operare con professionalità differenti e al considerare il proprio intervento come «uno» degli interventi, la propria visione come «una» tra quelle possibili sul bambino.

IL TEMPO DELL'ASCOLTO DI SÉ: IL VISSUTO DEL CORPO

Gli studenti si immergono partendo da semplici esperienze di movimento, di contatto con gli oggetti, di raccolta di sensazioni provenienti dal proprio corpo. Un

corpo che è visto, citando Galimberti, come «corpo in situazione» (Galimberti, 2021, p. 71): «Nel mondo della vita, infatti, ogni mio atto rivela che la mia esistenza è corporea, e che il corpo è la modalità del mio apparire. Questo organismo, questa realtà carnale, i tratti del viso, il senso di queste parole portate da questa voce non sono le espressioni esteriori di un Io che sta alle spalle o nascosto nel mio corpo, ma sono quell'Io, così come il mio volto non è un'immagine di me, ma è me stesso. Nel corpo c'è perfetta identità tra essere e apparire e accettare questa identità è la prima condizione dell'equilibrio» (Galimberti, 2021, p. 72).

Progressivamente si avvicinano all'altro portando nelle forme di relazione le prime tracce del loro vissuto emotivo: si tratta di percezioni che affiorano dai contatti con lo spazio, con il materiale, con la dimensione temporale che si allunga e avvolge le esperienze del corpo, si tratta di ricordi, spesso non coscienti, non sempre rielaborati, si tratta di simboli che il corpo porta con sé e traduce in scambi e comunicazioni. Assistiamo quindi al tempo dell'azione stimolata da ampie consegne di ricerca del conduttore, alla sperimentazione degli oggetti, dagli aspetti più percettivi a quelli più funzionali e creativi, all'emergere dell'emotivo che passa nell'incontro con l'altro, si arricchisce dello scambio nella relazione e torna al singolo affinché questi possa tradurlo in parole, in narrazioni di sé, alcune delle quali passano ancora dal linguaggio più corporeo come tracce grafiche, manipolazioni. Un ritorno al sé ciclico, complesso, mai completamente concluso, ma denso di possibilità di trovare uno spazio per riflettere su di sé.

Ogni incontro di vissuto, oltre alla presenza di uno o più oggetti da esplorare, ascoltare, investire, porta uno o più contrasti da vivere attraverso il corpo e nella relazione con l'altro e il gruppo. Le polarità richiamano il nostro primitivo sistema di funzionamento, la nostra matrice di ricerca cognitiva e relazionale-emotiva, ci consentono con maggiore facilità di accedere ai piani della corporeità così radicati in noi, ma talvolta anche sommersi, nascosti da pensieri e parole.

Le esperienze vissute a partire dai contrasti percettivi o topologici ci accompagnano a prendere contatto con i significati personali all'esperienza e a rintracciare il senso delle sfumature emotive che questi possono assumere per ognuno. Ancora perché questo processo così complesso e ricco di opportunità non tanto si compia, ma si attivi, è necessario lavorare sulla dimensione temporale.

«Data un'unica esperienza è possibile che la mente ne produca contemporaneamente cinque, sei, a volte anche più, a volte anche meno, interpretazioni diverse, e costruisca attorno a essa molteplici significati e, coerentemente, molteplici emozioni, spesso anche parecchio contraddittorie e in conflitto tra di loro. Si genera così una complessità di stati emotivi contemporanei, e tentare di codificarne tutte le letture possibili richiede grande perseveranza e dedizione. In questo senso dobbiamo imparare a farci tante domande, che ci aiutino a districarci tra i nostri grovigli

e le nostre stratificazioni emotive» (Gangitano e Barbieri, 2025, p. 271).

Ed è così che dalla proposta di un vissuto comune a ogni membro del gruppo si possono generare pluralità di significati e di accessi, proprio per come la soggettività di ognuno, a partire dalla sua corporeità, ospita più di un senso possibile.

«L'esplorazione curiosa dei nostri vissuti emotivi [...] può avvenire solo quando ci sentiamo al sicuro, e questa condizione il più delle volte si può realizzare solo a posteriori, cioè quando riusciamo a porre una distanza, sia fisica sia temporale, rispetto alla situazione in cui ci siamo sentiti disregolati» (Gangitano e Barbieri, 2025, p. 272). I momenti di scrittura, verbalizzazione e rappresentazione successivi all'esperienza di contatto con gli aspetti emotivi di sé permettono questa distanza e questa riflessività così preziose e fondanti il processo formativo: si attiva un lungo percorso che porta dall'ascolto dei segnali del corpo alla ricerca dei significati.

IL TEMPO DELLA RELAZIONE: LA COMUNICAZIONE CON L'ALTRO

Nei contesti specifici dei vissuti di comunicazione non verbale si dispiegano maggiormente gli aspetti connessi con i piani di relazione con l'altro e le vie espressive che il corpo utilizza nella comunicazione.

Ogni incontro riproduce una struttura temporale condivisa con le altre esperienze di formazione personale e un tema come sfondo.

Sul tempo in particolare si sviluppano sia la ricerca del tempo personale sia l'adattamento a tempi esterni ed è proprio su questi ultimi che possiamo soffermarci: l'incontro con l'altro ha un ritmo, alcune interazioni si snodano su un ritmo lento, altre sviluppano l'esperienza con un ritmo veloce o irregolare. Ognuno percorre i ritmi dell'interazione con le sue accelerazioni, pause, rallentamenti, irregolarità ed è molto interessante scoprire come il vissuto permetta di allineare l'idea della personale capacità di adattamento con l'esperienza, di coglierne le fatiche, il prezzo e quali risorse si attivano per adeguarsi al tempo dell'altro, esplorando la complessità della condivisione, dell'interazione.

Nell'intero percorso sono dati spazio attivo e valorizzazione alla dimensione della relazione. La partenza consiste proprio nella ricerca e nel recupero della propria modalità di entrare in relazione con l'altro, nei peculiari aspetti comunicativi che delineano il paradigma del funzionamento della persona e che sono la base delle sue possibilità di crescita. Ogni individuo porta con sé una sua matrice, una sua cifra, un'intensità, una distanza, che si traducono in un ritmo personale, in un modo di essere e interagire, riscontrabile nella relazione che è espressione della propria storia di relazioni passate. Nel rintracciare

e riconoscere questi aspetti risiede la possibilità di farne fertile e consapevole strumento di incontro con l'altro.

«L'organismo non conosce il tempo, che invece è la trama profonda del corpo vivente, da cui parte quella percezione del mondo che non è una fotografia istantanea, non può essere una radiografia a cui l'organismo viene sottoposto, ma una prospettiva temporale, quindi una storia. È la storia che il mio corpo ha con il mondo, quindi è la mia storia perché io coincido con il mio corpo.» (Gallimberti, 2021, p. 69-70)

IL TEMPO DEL GRUPPO: LA CORALITÀ

Nel panorama della formazione personale, l'espressività corporea si rivela uno strumento prezioso sul piano personale, di relazione e di gruppo. Non si tratta soltanto di «muoversi», ma di attivare un ascolto profondo, creativo e autentico di sé attraverso il proprio corpo e quello dell'altro. Il coltivare un approccio espressivo è funzionale nella formazione poiché favorisce un processo integrato, in cui esperienze personali e professionali si intrecciano, arricchendosi reciprocamente. Il corpo ne è una via d'accesso e contemporaneamente il punto di partenza. Ogni incontro è un'occasione per mettersi in gioco con il corpo e attraverso esso, in coerenza e continuità con i setting proposti nelle altre esperienze di formazione personale. In questo contesto, all'esplorazione degli oggetti e all'esperienza più percettiva e sensoriale, segue quella creativa, in cui ciò che è stato vissuto viene rielaborato attraverso forme espressive personali. Questo lavoro non è mai solo individuale. Al contrario, invita alla relazione, al confronto, alla co-costruzione. Ed è qui che entra in gioco un elemento chiave della metodologia: il «Terzo Tempo» che porta dal vissuto alla creazione condivisa nella coralità.

Mutuato dal linguaggio del rugby, il «Terzo Tempo» rappresenta una fase di rielaborazione collettiva e corale distinta e successiva rispetto al primo tempo (l'esperienza corporea) e al secondo (la verbalizzazione). È uno spazio altro, dove il gruppo si riunisce — a volte tutto intero, a volte in piccoli sottogruppi — per dare forma, attraverso il corpo, ad azioni simboliche e narrative. Nel Terzo Tempo il movimento diventa linguaggio, mezzo per comunicare e trasformare. Si costruiscono sequenze che raccontano un'intenzione, si attraversano opposizioni (gesto e immobilità, voce e silenzio, luce e ombra), si sperimenta. È un momento di grande potenziale espressivo, in cui anche il caos iniziale può generare forma e significato. È, come descrive Elizabeth Koole «la pazienza nel saper aspettare mentre si aprono gli occhi e il cuore, nel saper accettare nel tempo la fatica e la ripetizione di un'azione» (Koole, 2011, p. 82). Un aspetto fondamentale di questo processo è l'educazione all'osservazione del processo. I partecipanti sono invitati a riflettere sulle azioni espressive dei compagni, ponendosi domande semplici ma profonde: «Cosa ha funzionato? Perché?». Si tratta di comprendere,

sviluppando uno sguardo critico e rispettoso, la capacità di cogliere l'intenzione e l'efficacia di un gesto. Questo tipo di osservazione stimola un dialogo autentico, che va oltre l'impressione soggettiva, e che permette a ciascuno di crescere nel proprio percorso espressivo. L'accento posto sulla coralità è l'apice di un processo fatto di ascolto, esplorazione e relazione. È un momento creativo, ma anche profondamente formativo, in cui ogni partecipante ha l'opportunità di dare forma a ciò che sente e di mettere in comune ciò che ha scoperto.

È in questo tempo, sospeso tra l'esperienza e la riflessione, che la creatività trova il suo spazio più autentico. Si offre la possibilità di allargare lo sguardo a un processo condiviso, come tempo vissuto in presenza e apertura in gruppo.

La dimensione temporale che è specifica del setting psicomotorio e in cui abbiamo provato a addentrarci, senza la pretesa di averne esaurito le varie sfaccettature, mette in evidenza una grande ricchezza di significati e di opportunità che la rendono densa e fondamentale per permettere al corpo una significativa narrazione di sé.

Pensiamo che tale narrazione abbia curiosamente molto a che fare con la pazienza del tollerare il silenzio, di aspettare che il corpo, la nostra prima «casa», sia disponibile e pronto ad aprire le ante e aprirsi al mondo. E nel tollerare i lunghi tempi in cui non riconosciamo le voci del nostro corpo, non sappiamo dare un nome a ciò che sentiamo e che ci arriva nelle esperienze, in questi tempi *ci fa visita la consapevolezza*, e lo diciamo citando Chandra Livia Candiani che parlando di pratiche meditative ci offre in prestito parole poetiche per descrivere, o forse meglio dipingere, l'integrazione delle consapevolezze che ci raggiungono. «Incorporare è portare umilmente al corpo ancora e ancora quello che ascoltiamo, finché l'io si stanca e allora noi cambiamo, ci apriamo al non conosciuto. Abitando il corpo e ascoltandolo profondamente riportiamo a galla una memoria comune a tutti. Il sacro respiro che ci allaccia al mondo intero, quando ci perdiamo ci ricorda a un'intensità d'essere esitante e vagabonda che fa casa, fa campo base». E ancora: «Ascoltare, aspettare, ospitare nel corpo sono strumenti delicati per disincagliare e lasciar riaffiorare le radici della bellezza, una bellezza che non divide e non discrimina, che non appartiene a un'idea del bello separato dal brutto, uno sguardo che restituisce» (Candiani, 2018, pp. 26-27).

In conclusione, abbiamo trattato il tema del tempo per mettere il focus su uno dei parametri psicomotori, ma si potrebbero svilupparne e approfondirne anche altri che in questo scritto sono rimasti sullo sfondo; ci piace sottolineare quanto ogni elemento possa rappresentare il tutto, ma anche che la ricerca di senso prende forma solo intrecciando e integrando i diversi piani di ogni parametro. In questo caso abbiamo messo a tema il tempo, sia nel momento sia nel lungo tempo formativo. Un tempo che procede a spirale e che incontra momenti di salita, stasi, vortici che portano al centro, verso il basso, balzi

in avanti, indietro. Se attraversati, tutti questi movimenti creano i presupposti della consapevolezza.

Coltivare nei corsisti questa dimensione li accompagnerà ad assumere il personale modo di essere e stare in relazione con l'altro che contemplerà: l'ascolto, lo «stare senza fretta» nel processo, il rispetto dei tempi dell'altro, il cogliere i ritmi dello scambio, le pause, la possibilità di sostare nel non definito, il vivere l'attesa, l'osservare l'altro e il processo del gruppo, il restituire, l'accompagnare a dare forma, l'accogliere e sostenere il simbolo, il senso dell'interazione in sala di psicomotricità. Il percorso formativo si propone quindi, attraverso le esperienze proposte, di far risuonare una modalità interna che possa ispirare e nutrire nello psicomotricista futuro non tanto un modello, quanto una personale possibilità di stare ed essere nel rapporto con l'altro.

La dimensione del tempo esplorata nel nostro pensiero psicomotorio ci restituisce questa considerazione: molto spesso coltivando questo territorio ci troviamo «fuori tempo», se guardiamo i ritmi sociali contemporanei che investono la quotidianità dell'esistenza e anche molte realtà educative e formative. Ci piace pensare di continuare a contattare il tempo nella sua versione più umana che si disegna in un contesto che richiama una dimensione decelerata, anche quando il contesto invita ad accelerare. In ciò troviamo un forte richiamo al «primordiale», ai ritmi naturali umani che resistono e ci chiamano all'ascolto, al di là dell'iperconnessione continua di tutti con tutti e con tutto.

Il percorso di formazione in psicomotricità, proprio enfatizzando questa dimensione di attesa, lentezza, contatto duraturo e ricorsivo con il corpo e con quello che il corpo

ci racconta di noi, si riconnette con la naturalezza dei ritmi dell'umano, del naturale, coltiva il senso di meraviglia nelle piccole e grandi scoperte di sé e dell'altro. Concludiamo con un richiamo all'opera di Rachel Carson, *Brevi lezioni di meraviglia* e prendiamo in prestito il suo invito a contemplare la bellezza della natura, per noi impersonata nel richiamo umano del corpo del quali cui invitiamo a cogliere la bellezza e la potenza.

Nell'osservare lo spettacolo del cielo di notte... «un'esperienza simile, durante la quale i pensieri sono liberi di vagare attraverso gli spazi solitari dell'universo, può essere condivisa con un bimbo anche se non sapete riconoscere nemmeno una stella. Potete comunque fermarvi a contemplare quella bellezza, riflettendo e interrogandovi sul significato di ciò che osservate. C'è poi il mondo delle piccole cose, che vediamo troppo di rado. Molti bambini, forse perché sono loro stessi piccini e più vicini di noi al suolo, notano e apprezzano ciò che è piccolo e poco appariscente. Per questa ragione, è semplice condividere con loro la bellezza che di solito ci sfugge perché guardiamo troppo di fretta e vediamo l'intero ma non le sue parti. Alcune delle opere più squisite della natura sono in miniatura, come sa bene chiunque abbia osservato un fiocco di neve attraverso una lente d'ingrandimento» (Carson, 2024, pp. 33-34). Carson invita a investire nell'acquisto di una lente con cui accompagnare il bambino in questa ricerca.

Noi crediamo che la formazione in psicomotricità costituisca un investimento in una lente incorporata per cogliere la nostra natura interna ed esterna e renderla efficace terreno di incontro con l'altro. E per fare questo... *ci vuole tempo*.



Abstract

The proposed article focuses on the unfolding of the sense of the temporal dimension in body-mediated training experiences. Time, in the personal psychomotor training conceived by the Kyron Integrated Psychomotor School of Milan, is outlined as a long, cyclical and recursive time that favors, accompanies and develops the awareness of being in presence and in research. The rhythmic cadence of the conceived experiences allows those who undertake the training path to continuously cultivate the personal ability to listen to themselves, others and the

group. The writing, by three hands, reflects the plurality of views as a theoretical and relational compositional experience that the School builds and that you can find in the text *Training in psicomotricità una visione integrata* (Bravo e Zatti, 2020) *Training in psychomotor skills: an integrated vision* (Bravo e Zatti, 2020) with specific insights and details of methodology, setting and reference theories. In this writing we will try to focus some reflections on the temporal parameter.

Keywords

Time, Presence, Waiting, Cyclicity.

BIBLIOGRAFIA

- Bravo L. e Zatti A. (2020), *La formazione in psicomotricità: una visione integrata*, Trento, Erickson.
- Candiani C.L. (2018), *Il silenzio è cosa viva*, Torino, Einaudi.
- Carson R. (2024), *Brevi lezioni di meraviglia*, Sansepolcro, Aboca.
- Galimberti U. (2021), *Il libro delle emozioni*, Milano, Feltrinelli.
- Gangitano I. e Barbieri S. (2025), *Il codice delle emozioni*, Milano, Harper Collins Italia.
- Koole E. (2011), *Il corpo si fa ponte*, Roma, Armando Editore.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Milano, Cortina.
- Tononi G. (2004), *Una Teoria dell'integrazione delle informazioni della coscienza*, in «BMC Neuroscienze» volume 5, numero 42 del 2004.
- Siegel R.D. (2012), *Qui e ora*, Trento, Erickson.



LA FORMAZIONE IN PSICOMOTRICITÀ RELAZIONALE

Cinzia Mion

Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, TREVISO

Sommario

La formazione corporea personale con André Lapierre, nella seconda metà degli anni Settanta, è stata un'esperienza di psicomotricità relazionale che ha modificato profondamente sia la mia vita che il mio percorso professionale di persona di scuola. Ero già Direttrice Didattica. Ho deciso subito che avrei continuato la formazione fino a diventare formatrice a mia volta. Nel frattempo, ho avuto anche la

possibilità di arricchire le mie esperienze lavorando anche con Michel Marteau, altro formatore francese che si occupava ugualmente di psicomotricità. Con il primo ho potuto approfondire la tematica della fusionalità, con il secondo quella dell'identità. Alla fine, ho elaborato un mio modello di formazione che sarà affrontato nel seguente articolo.

Parole chiave

Formazione corporea personale, Fusionalità, Identità, Identità professionale.

Se proviamo a interrogarci sul ruolo del corpo nella società odierna e nella cultura del consumismo che da molto tempo, a dire il vero, si sta diffondendo, non possiamo che registrare sempre più spesso un superinvestimento narcisistico su di esso. Le immagini televisive e non solo ci rimandano infatti un corpo palestrato, ipertonico, dell'uomo sportivo o del modello di turno, più o meno metrosexual; per quanto attiene le immagini femminili troviamo frequentemente un corpo «liftato», con l'intento più o meno riuscito di nascondere gli effetti del tempo. Oppure, spesso, troviamo, o meglio avvertiamo noi comuni mortali, un corpo affaticato, portato appresso come un bagaglio ingombrante. In definitiva si tratta sempre di «avere» un corpo, non invece della sua dimensione esistenziale di «essere» un corpo. Questo corpo parla, ha un suo linguaggio, non solo perché viene riconosciuto anche dalla «pragmatica della comunicazione»¹ come linguaggio analogico desumibile dagli aspetti esteriori della corporeità e dalla mimica facciale ma perché ciò che esso può dire ha valenze più profonde e spesso nascoste. Solo un'adeguata formazione personale potrebbe svelarle.

¹ Watzlawick P. (1971), *La pragmatica della comunicazione umana*, Milano, Astrolabio Editore.

IL CORPO ALL'INTERNO DELLO 0-6.

Per focalizzare meglio il problema e la sua attualità possiamo far riferimento al decreto legislativo n° 65/2017, noto come 0-6, che mettendo al centro i concetti di *cura* e di *relazione*, ci interpella fin dall'inizio, nel mondo dell'educazione, verso una attenzione costante ai bisogni primari del bambino, tra cui spicca la *vicinanza fisica*, in altri termini la corporeità. Questa consapevolezza porta alla luce la necessità della formazione corporea delle educatrici dei nidi e delle docenti della scuola dell'infanzia che dovrebbero verificare prima di tutto la loro cosiddetta *corazza tonica*. Il riferimento è naturalmente al tono muscolare spesso contratto, di cui siamo tutti portatori e portatrici inconsapevoli, così determinante però per trasmettere *accoglienza* oppure *rifiuto*.

Infatti, il corpo dell'adulto parla. Quale linguaggio? Dicevamo che bisognerebbe averne consapevolezza. Ecco perché diventa essenziale la formazione personale corporea che fa affiorare oltre al livello della propria corazza tonica, le proprie fantasmatiche, i contenuti del proprio mondo interno. La conoscenza profonda di sé diventa importante per l'etica deontologica e professionale, anche per distinguere i propri bisogni e desideri da quelli degli allievi ed evitare di proiettarli su di loro.

Vedremo successivamente come questa formazione sarebbe utile, se non indispensabile, anche per tutti gli altri ordini di scuola.

IL «FANTASMA» IN PSICOANALISI

In parole povere il termine fantasma, all'interno dell'indagine psicoanalitica, sta a indicare un *desiderio inconscio* che indirizza i nostri comportamenti, la ricerca delle nostre gratificazioni affettive oppure le nostre paure, quindi gli evitamenti. La formazione personale corporea, come proposta nella psicomotricità relazionale da André Lapierre,² va nella direzione di portare i soggetti che si formano secondo tale impostazione verso l'individuazione e quindi lo svelamento di tale tendenza desiderante. Le fantasmatiche più importanti che cercheremo di scandagliare sono quelle di «fusalionalità» e di «identità».

FANTASMATICA DI FUSIONALITÀ

Proviamo a inoltrarci nella loro genesi, partendo da come si esprime André Lapierre che inizia facendo riferimento al bambino che, prima di venire alla luce, vive uno stato di benessere diffuso.

Immerso infatti nel liquido amniotico, dallo stato fusionale di indifferenziazione totale, globalità senza limite,

verrà strappato alla nascita da questo vissuto di completezza e aggredito da sensazioni diverse (la luce, il freddo, l'aria, gli odori, ecc.) tra cui *la mancanza al corpo*. Si crea così un «vuoto», una sensazione diffusa di perdita, d'incompletezza. Possiamo osare parlare quasi di «paradiso perduto»? «Questo fa del lattante un corpo sofferente, nella sua prematurità organica, che non sopravvive che attraverso il corpo dell'altro» (A.Lapierre). Da ciò nasce il *desiderio inconscio* di ripristinare l'unità fusionale perduta chiamato «fantasma di fusionalità» che tutti noi abbiamo provato (e forse continuiamo a provare...). È per tale motivo che la madre istintivamente utilizza i cosiddetti *mediatori della fusionalità* (sguardo, voce, dialogo tonico, ecc.) che all'inizio saranno più intensi e daranno origine a quelle che Stern chiama *danze interattive* che poi successivamente diventeranno meno intensi, per poter far emergere completamente il sé e l'identità. L'educatrice deve saper usare questi mediatori a seconda dell'età del bambino che arriva al nido.

La ricerca del completamento alla mancanza primigenia del corpo perduto dà origine alla cosiddetta fantasmatica di fusionalità. Ognuno di noi ne è portatore: bisogna diventarne consapevoli (ecco l'importanza della formazione) per non fare dell'altro questo completamento e per non proiettare sui bambini un nostro bisogno. In parole povere bisogna imparare ad essere disponibili alla ricerca rassicurante di un abbraccio fusionale da parte di un bambino, avendo cura però di non avvilupparlo nel nostro bisogno affettivo, trattenendolo nella dipendenza.

FANTASMATICA DI IDENTITÀ

Altrettanto importante è il fantasma contrapposto: quello di identità, evidente quando temiamo di perderci nell'altro, cercando allora di *distinguerci*, contrapporci, lasciando emergere una contro-dipendenza esacerbata. A volte, quando siamo in presenza di utenza più grande, oppure nel gruppo dei pari, utilizziamo il *potere del sapere* per annichilire l'altro e rendere problematica la condivisione. Le due fantasmatiche corporee, di fusionalità e di identità, dicevamo, sono presenti in ognuno di noi. È importante capire quale delle due è preponderante per saperla riconoscere e controllare onde evitare che renda difficile il percorso di evoluzione e di uscita dalla dipendenza da parte soprattutto dei bambini che ci sono affidati. Ugualmente si riconosce l'importanza di tale controllo ai fini della crescita e della coevoluzione insieme ai colleghi e alle colleghe, nella comunità di pratica, in cui la condivisione sul progetto educativo appare ineludibile.

IN PALESTRA

Le sedute del lavoro pratico della formazione personale si svolgono in una palestra, avendo cura di sceglierla

² Lapierre A. e Aucouturier B. (1982), *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Roma, Armando.

non troppo grande, possibilmente con il pavimento in parquet; a piedi nudi e vestiti tutti comodamente. Le uniche consegne all'inizio sono: non parlare, lasciare che sia il corpo a farlo (non significa però fare il «mimo»). Le altre consegne agevolano il lavoro ma sono libere, si può non seguirle. Evitare «difese intellettuali», lasciarsi andare... La voce suadente del formatore/trice a un certo punto induce, attraverso anche una musica rilassante, un movimento ritmico di *balancement* che rammenta il dondolio del cullare; gli occhi chiusi e la vicinanza del corpo dell'altro fanno in modo di raggiungere uno stato di benessere e abbandono delle tensioni toniche per cui emerge una affettività diffusa, che nel rilassamento successivo, si avverte attraverso *modulazioni tonico-fusionali* che danno la sensazione di perdersi nel calore del corpo dell'altro. Da tutto ciò emerge la scoperta della fiducia ancestrale tanto desiderata.

Dopo questa scoperta della valenza fascinatrice della fusionalità corporea in palestra, bisogna, tuttavia, imparare un po' alla volta, durante l'evolversi della formazione, a sintonizzarsi su tale sensibilità, scevra da tensioni toniche, per farne però un utilizzo professionale, come vedremo nell'ultima parte del presente contributo.

EVITARE LA SIMBIOSI

«Perché se corporeità autentica vuol dire intercorporeità, come dice Merleau-Ponty con la sua visione fenomenologico-esistenziale del mondo, allora usare la sensibilità cenestesica vuol dire sentire vibrare il corpo

dell'altro nel proprio corpo, avvertire il suo malessere, la sua sofferenza, il suo trasalire, la sua sospensione, la sua attesa, la sua liberazione, il suo distendersi, come la madre che "sente" il suo piccolo che si muove nel sonno e si sveglia immediatamente, come l'equilibrista che avverte le vibrazioni della corda sotto di sé e prevede l'oscillazione, come l'aviatore che nel suo aereo leggero si sente tutt'uno con l'ala che sta cabrando e vive sul suo corpo la precisione della manovra o la sua precarietà. Ma tutto ciò non è simbiosi, come può esserlo per la madre; non si può, se si vuole diventare terapeuti o educatori della psicomotricità, perdersi nell'altro, bisogna riuscire ad "ascoltarlo" empaticamente, ma mantenere vigilante l'individuazione-separazione per poter poi mentalizzare, interpretare, riuscire a interagire in modo corretto e avviare l'altro verso la propria autonomia, sottraendolo a qualsiasi dipendenza» (Mion, prefazione di A. Lapierre, *L'adulto di fronte al bambino*, 1996).³

I DIVERSI LIVELLI DEL CORPO

Durante il percorso della formazione emergono dei «livelli» diversi di corporeità come illustra molto bene Jean Furtos,⁴ un neuro psichiatra francese esperto un tempo di analisi bioenergetica, che ho chiamato a suo tempo a Conegliano a condurre uno stage di formazione.

³ Lapierre A. e Lapierre Anne, (1996), *L'adulto di fronte al bambino. Relazione psicomotoria e formazione personale*, Roma, Armando.

⁴ Furtos Jean (2002), *Corps et psyché*, Paris, ERES.



Il primo livello è il *corpo neurofisiologico*. Il corpo neurofisiologico è il corpo degli schemi motori, funzionale. Il corpo che può essere spiegato punto per punto, somatotopicamente, come si dice. Il corpo che ci serve per la realizzazione delle prestazioni, per la danza, per lo sport, ma anche per la digestione e altre funzioni corporee importanti. Niente può essere fatto senza di esso. Ognuno entra nella palestra la prima volta all'inizio della formazione con il corpo neurofisiologico e la propria identità biologico-sessuale.

Il secondo livello è il *corpo psicosomatico*. È il corpo dell'identità funzionale tra il vissuto e lo stato del corpo (piacere-distensione; malessere-tensione), corpo anche detto emozionale o delle cure materne; questo corpo obbedisce alla legge della «diffusione»; ha bisogno della presenza, della soddisfazione del bisogno, è un corpo che si autopercepisce, che è completamente immerso in ciò che sta vivendo; è il corpo della «memoria personale corporea» (non neuronale). A questo livello del corpo il contenimento di un abbraccio maschile equivale a un abbraccio femminile. È il corpo attraverso il quale passa il sentimento di sicurezza, «la fiducia di base», il sostegno in senso «winnicottiano», il dialogo tonico (de Ajuraguerra), la disponibilità. Durante la formazione si impara sempre più velocemente a sintonizzarsi su questo livello di corpo, tranne qualcuno che o non riesce a lasciarsi andare per eccessivo bisogno di controllo di ciò che accade in palestra o per una eccessiva sessualizzazione del corpo stesso per cui si blocca e non accede alla fusionalità.

Il terzo livello è il *corpo psicomotorio*. Questo corpo però ha un simbolismo grezzo, quello che i kleiniani chiamano «dell'equazione simbolica» per cui a un segno corrisponde un solo significato (tremare può significare solo aver freddo, un pallone è solo un oggetto che rimbalza non può significare un utero materno o un seno turgido, ecc). Alcuni approcci psicomotori, o terapie corporee si collocano a livello di questo corpo: del benessere, del rilassamento, della soddisfazione, del piacere senso-motorio, dello sfogo, dell'espressione corporea.

La *psicomotricità relazionale* favorisce invece il passaggio al quarto livello del corpo, quello fantasmatico. È il corpo del desiderio, corpo che per emergere ha bisogno dell'assenza. J.Furtos dice che se il bambino, rassicurato dal buon seno, pieno di latte e cure materne, si introduce nel corpo psicosomatico, quando però il latte e l'amore vengono a mancare, il bambino può reagire in due modi. Può restare nel corpo psicosomatico, urlare e piangere, o inventare altre cose; quest'altra cosa costituirà una vera rivoluzione se il bambino si metterà a succhiare il suo pollice connettendo le sensazioni della sua bocca o del suo pollice a una immagine mentale di «buona madre». È in questo preciso momento che si crea l'embrione della vita interiore, preludio alla vita fantasmatica, che permetterà di sopportare l'assenza, ma che non potrà che essere creata nell'Assenza». Perciò la bocca in questa situazione non è più la bocca del

bisogno, che necessita della Presenza, ma la bocca del *Desiderio* che ha bisogno dell'Assenza.

Il quinto livello è quello del *corpo simbolico*. Quando la persona si lascia andare e in assenza di consegne precise, come avviene durante la formazione di cui stiamo parlando, non sa cosa fare ma comunque fa qualcosa di «reale», potrebbero emergere lembi del proprio «immaginario» che si traducono «simbolicamente» in gesti, posture, distanza, annichilimento, immobilità, sofferenza, aggressività, pulsione, gioia, esultanza, ecc. (le tre categorie: reale, immaginario e simbolico sono di Lacan). All'interno di questi vissuti emergono fantasmi di fusionalità, onnipotenza, identità, desideri inconsci di appartenere o di farsi riconoscere, di perdersi nell'altro o al contrario di distinguersi, di affettività, di amore o di affermazione di sé, ecc. Durante la prima verbalizzazione o in quella successiva, a distanza, sarà compito del formatore aiutare i corsisti a raggiungere una soddisfacente consapevolezza senza *rimandi personali*, perché ricordo che non si tratta di una terapia ma di una formazione. A questo livello di corpo ognuno può vivere la sua parte maschile e femminile.

Alla fine, prendiamo in considerazione il livello del corpo *inesistente*. L'educazione psicomotoria di impostazione più prettamente razionale, quella che si fa carico soprattutto di sviluppare in modo corretto tutti gli aspetti cognitivi legati alle diverse discriminazioni percettive, alla rielaborazione in altri termini di tutte quelle funzioni prattognosiche, che permetteranno la prima costruzione dell'universo orientato — attraverso l'acquisizione dello schema corporeo, della lateralizzazione, della strutturazione spazio-temporale — prende in considerazione, secondo me, un corpo inesistente, asettico, scollegato dalle sfere emotivo-affettive; un corpo cognitivo programmato ed efficiente che nella realtà non è dato di incontrare, ma che spesso costituisce l'immagine ideale che l'insegnante ha del corpo del bambino, in altre parole un *corpo reificato* o intellettualmente corticalizzato. Bisognerà senz'altro recuperare dalla dimensione del corpo psicosomatico la valenza emotiva della rassicurazione e del benessere per permettere l'accesso al piano del razionale e del simbolico.

TRE STADI DI FORMAZIONE

Il percorso che offro io (sono parecchi anni che non porto più adulti in palestra) era suddiviso in tre fasi che potevano essere ripetute se gli allievi non si sentivano «pienamente preparati» o desideravano ripetere l'esperienza: il primo livello affrontava la «fantasmatica di fusionalità», il secondo livello quella di «identità», il terzo livello si concentrava invece sulla «identità professionale», poggiante sulla disponibilità all'ascolto dell'altro, all'aiuto alla sua evoluzione e crescita nel passaggio dalla dipendenza all'autonomia.

Per ovvie ragioni cercherò di spiegare velocemente anche se servirebbe un saggio vero e proprio per descrivere l'importanza dei vissuti dei corsisti cui ho assistito nella mia lunga esperienza di formazione alla psicomotricità relazionale.

La formazione ovviamente in tutti e tre gli stadi era prettamente corporea, con astensione della comunicazione verbale durante il lavoro pratico ma verbalizzazione successiva, seduti tutti al suolo, in cerchio, appena terminata la seduta. Questa prima verbalizzazione risultava sempre intrisa di emotività non ancora sedimentata ma di «insight» che il corpo sempre ti offre, a caldo si potrebbe dire. Un appuntamento successivo, a distanza di una ventina di giorni, veniva offerto per l'analisi più razionale del vissuto e aiuto alla migliore comprensione. Formazione personale, non terapia dicevamo, quindi non attraverso rimandi personali ma offerte a tutti di alcuni significati simbolici, (sempre polisemantici, come si conviene alla psicoanalisi) cui ognuno poteva attingere nella misura in cui sentiva sopportabile per il sé l'assunzione del messaggio stesso.

IDENTITÀ PROFESSIONALE

Tutta questa premessa per arrivare ora a dire qualcosa sulla formazione del terzo livello, quello dell'identità professionale, rivolto a professionisti della relazione di aiuto, tra cui naturalmente docenti non solo di scuola dell'infanzia ma anche di altri ordini di scuola e così pure psicologi e anche medici. Tutti quelli che diventavano consapevoli della necessità di una formazione simile comparivano a farne richiesta!

Ora proverò a narrare il «senso» di una seduta paradigmatica, rivelatrice, ineludibile e sofferta. La seduta consisteva nel dividere il gruppo a metà tra «non vedenti» e «terapeuti». I primi, con gli occhi bendati, e i secondi che dovevano mettersi al servizio del bisogno dei primi, con poi inversione successiva del ruolo. All'inizio del lavoro avevo cura di far trovare a ogni soggetto, destinato al ruolo di cieco, un posto all'interno della palestra dove concentrarsi e provare a vivere, lontano dagli altri, la sua situazione particolare di disagio. Cercavo di far entrare con parole evocative il «cieco» nella sua specifica modalità di sentirsi a contatto con il suo bisogno. Ognuno naturalmente risentiva dentro di sé un modo estremamente soggettivo tale situazione immaginata. Tutti erano in grado, più o meno, dopo una lunga formazione corporea, di entrare nel ruolo del non vedente e di entrarci al livello del corpo che noi definiamo «simbolico», (gli altri livelli cui abbiamo fatto riferimento sono: quello del corpo reale o funzionale e quello psicomotorio o del rilassamento tonico-emozionale). La consegna al corsista, che aveva il

ruolo invece del terapeuta, era quella di *ascoltare i bisogni dell'altro* — desumendoli dalla tonicità del corpo e dalla sua postura, quasi sempre immobile al suolo — e di aggiustarsi su quelli.

L'insight, cui facevo riferimento prima, consisteva nello scoprire rendendosi conto (alla fine della seduta, quando i corsisti, prima a coppie e poi in cerchio si scambiavano i vissuti), che il più delle volte non erano stati all'ascolto dei bisogni dell'altro ma del proprio bisogno (quasi sempre di essere un *bravo terapeuta*), e di intervenire avendo *mentalizzato* ciò di cui avrebbero avuto bisogno loro se improvvisamente si fossero trovati «accecati». La conseguenza ricavata, non senza un po' di frustrazione, presto però rielaborata, vista la diffusione dell'esperienza e anche se la consegna era chiarissima, è che ognuno di noi è inesorabilmente *autocentrato*, nonostante la formazione ricevuta precedentemente all'ascolto del proprio corpo e a quello dell'altro. Dal mio punto di vista di conduttrice appariva qualche volta che «ciechi», che si sarebbero aspettati di essere abbracciati e rassicurati perché evidentemente paralizzati dalla paura, venivano fatti alzare, accompagnati a esplorare lo spazio, presi per mano e... fatti perfino salire sull'asse di equilibrio con la gioia dipinta sul volto del «terapeuta» che si sentiva bravissimo... Oppure altri, che si vedeva dalla postura che non vedevano l'ora di alzarsi, che venivano indotti a restare incollati al suolo, rassicurati amorevolmente finché con un colpo di reni non si alzavano spesso da soli, quasi ribellandosi, e si mettevano a contare i passi, per acquisire orientamento, passi che li separavano dal primo ostacolo che quasi sempre era il muro. Non mi dilungo ma spero di essere stata abbastanza chiara.

Naturalmente, dopo questa prima consapevolezza la seduta a distanza di tempo va ripetuta ma credo che ogni allievo ricordi con sconcerto il senso di questo primo vissuto che rimane scolpito come monito.

In altre parole, intendo dire che il «decentramento» da sé, come superamento del narcisismo primario (perché per superare quello patologico ci vuole ben altro), non è un dato naturale, va insegnato. Si impara infatti a mettersi nei panni degli altri, sentire empatia, sintonizzarsi, evitando però di identificarsi, altrimenti non si rimane all'interno di una relazione di aiuto. Bisogna riuscire a mantenere la propria solidità interna per poter contenere l'altro e la sua eventuale sofferenza. Questo vale per la relazione di aiuto, nei suoi aspetti professionali, ma anche in quelli più comuni di semplice e autentica amicizia...

La mia esperienza di formatrice in psicomotricità relazionale è durata molti decenni, finché le forze fisiche me lo hanno permesso. Non posso negare che alla fine mi è dispiaciuto smettere perché è stata per me sempre fonte di arricchimento personale e gratificazione professionale, oltre che di consapevolezza di aiuto alla scuola a crescere.

Abstract

Personal body training with André Lapierre, in the second half of the 70s, was an experience of relational psychomotricity that profoundly changed both my life and my professional path as a school person. I was already a Director of Education. I immediately decided that I would continue the training until I became a trainer myself. In the meantime, I also had the opportunity to enrich my expe-

riences by working with Michel Marteau, another French trainer who also dealt with psychomotricity. With the first, I was able to delve into the theme of fusionality, with the second, that of identity. In the end, I developed my own training model that will be addressed in the following article.

Keywords

Personal body formation, Fusion, Identity, Professional identity.

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra de J. (1978), *Manuale di psichiatria del bambino*, Milano, Masson.
- Furtos J. (2002), *Corps et psyché*, ERES, Paris.
- Lacan J. (1976), *Scritti*, trad.it. vol.2, a cura di Contri G.B., Torino, Einaudi.
- Lapierre A. e Aucouturier B. (1975), *La simbologia del movimento*, Cremona, Ed. Psicologiche.
- Lapierre A. e Aucouturier B. (1982), *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Roma, Armando.
- Lapierre André e Lapierre Anne (1996), *L'adulto di fronte al bambino. Relazione psicomotoria e formazione personale*. Armando Editore, Roma.
- Watzlawick P. (1971), *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Milano.
- Winnicott D.W. (1975), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando.



IL RUOLO DEL CONDUTTORE

NELLA FORMAZIONE PERSONALE IN PSICOMOTRICITÀ RELAZIONALE

Roberto Soru

Psicomotricista relazionale, TNPEE, Formatore e Supervisore, Direttore della Scuola di formazione in Psicomotricità di Varese

Sommario

La formazione personale di cui si tratta è riferita al contesto della Scuola di formazione triennale in Psicomotricità di Varese. Lo stile di conduzione, mutuato dalla psicomotricità relazionale di André Lapierre, prevede la partecipazione attiva sul piano

simbolico del conduttore. Definiremo il ruolo e la funzione simbolica secondo tre prospettive: ruolo istituzionale, lo stile prescelto dal formatore, la percezione del ruolo da parte degli allievi.

Parole chiave

Conduzione partecipata, Ruolo simbolico, Stile di conduzione, Transfert e controtransfert.

Una dedica particolare

Voglio dedicare questo scritto a un grande amico mio personale e di ANUPI Educazione che ha ispirato e forgiato, nel tempo, il mio senso di essere Formatore: Nuccio Puleio, recentemente scomparso. A lui devo tutto l'entusiasmo, la creatività, il rigore scientifico e metodologico che cerco di investire nel mio compito di direttore di Scuola e responsabile della formazione personale, ruolo che anche lui ha ricoperto nel passato.

PREMESSA

Per definire analiticamente il ruolo del conduttore di gruppo di formazione personale (FP) in psicomotricità relazionale mi è utile premettere alcuni elementi di contesto.

In primo luogo, intendo definire il campo di trattazione.

Mi riferisco a una formazione personale integrata in un percorso triennale professionalizzante (Scuola di formazione in Psicomotricità di Varese) quindi con notevole estensione nel tempo e con una finalizzazione specifica. Aggiungo che la frequenza e la durata degli incontri consentono una continuità (una sessione al mese) e una intensità (incontri in full immersion di un intero weekend, 16 ore

circa) indispensabili per creare quel clima formativo di fiducia, familiarità, confidenza entro il quale le funzioni comunicative, espressive, relazionali dei singoli possano manifestarsi con spontaneità e autenticità, fuori da dinamiche performative o contaminazioni di giudizio.

In secondo luogo, serve specificare gli elementi di contratto formativo.

La formazione pratica vuole mantenere una valenza di crescita personale e non intende assumere né esplicitamente né implicitamente una caratteristica terapeutica, per quanto sia inevitabile, nell'evolversi dell'autonarrazione che il metodo relazionale implica, affrontare il tema del cambiamento, talvolta radicale e conflittuale. È molto diffusa, tra gli allievi, la scelta spontanea di una psicoterapia verbale integrativa, che permette un dialogo costante tra l'esperienza formativa dei vissuti corporei e l'elaborazione terapeutica delle proprie tematiche di vita. Rimane fermo, comunque, il principio secondo cui l'elaborazione delle proprie dinamiche relazionali ha come obiettivi la consapevolezza, il controllo e la riduzione delle dinamiche proiettive nella relazione educativa e d'aiuto. L'ipotetico spostamento della domanda formativa verso un bisogno terapeutico, eventualmente legato a criticità personali, viene indirizzato alle figure professionali interne al corpo docente (psicologi, psicoterapeuti, psichiatri) o a consulenze esterne.

In terzo luogo vorrei esporre alcune note autobiografiche che ispirano questa trattazione e ne danno un valore soggettivo, con tutta la ricchezza epistemologica che attribuisco alla soggettività.

La mia formazione come psicomotricista relazionale, iniziata negli anni '70 con André Lapierre e conclusa nel 1991 con Anne Lapierre e Victor García, si è incrociata nell'arco di quasi cinquant'anni con diversi altri approcci educativi e terapeutici (globalità dei linguaggi, biodanza, analisi transazionale, psicoterapia sistemico-relazionale, creatività), consentendomi di maturare una visione ampia e variegata del sistema bisogni/risorse e una comparazione tra metodologie in ambito educativo, formativo e terapeutico. L'esperienza professionale ultradecennale di consulenza presso la Provincia di Varese, come referente per la programmazione della formazione del personale socio-educativo, ha poi permesso una messa a punto degli strumenti necessari per la pianificazione, la gestione e la valutazione dell'attività formativa. Decisiva, nello specifico della formazione in psicomotricità relazionale, è stata l'esperienza della Scuola di formazione in Psicomotricità relazionale di Alessandria che, tra il 1991 e il 1993, ha visto André Lapierre come direttore scientifico e il sottoscritto come presidente dell'AIPR (Associazione Italiana di Psicomotricità Relazionale), ente gestore della Scuola. Un triennio memorabile e strutturalmente formativo anche per i formatori stessi.

RUOLO FORMALE E RUOLO CONTESTUALE DEL FORMATORE NELLA CRESCITA PERSONALE

Per esplorare nei dettagli il ruolo del conduttore della formazione personale (FP), possiamo utilizzare 3 differenti punti di vista e relative prospettive.

Il ruolo e le funzioni istituzionali

Nella nostra ormai consolidata esperienza, la formazione personale è affidata a due professionisti, un maschio e una femmina, che si alternano nella conduzione dei seminari intensivi e che co-conducono due seminari all'anno. Questo garantisce al gruppo e ai singoli un riferimento transferale di genere e un orientamento alla coppia di eventuali dinamiche simboliche del bambino-adolescente verso le figure genitoriali.

I requisiti di base attuali per poter esercitare questo complesso e delicato ruolo sono un'anzianità professionale di almeno sette anni, un'esperienza significativa pregressa nella conduzione di gruppi di adulti e l'aver intrapreso un percorso personale di psicoterapia verbale o a mediazione corporea che abbia scandagliato e riportato alla coscienza le proprie strategie relazionali.

I referenti della FP, oltre alla conduzione dei vissuti, sono a disposizione degli allievi per colloqui personali al bisogno, per approfondire tematiche specifiche o per sostenerli in momenti di passaggio particolarmente critici.

Nella situazione specifica, come direttore della Scuola, ho il privilegio di presenziare alla gran parte della formazione teorica e teorico-pratica, e questo mi consente di presidiare passo per passo il percorso formativo dei singoli allievi nelle diverse aree cognitiva, tecnica e personale.

Allo stesso modo, l'attuale referente femminile di FP Marta Schenato è anche responsabile dell'area tirocini e quindi è figura chiave oltre che della «trasferibilità» degli apprendimenti, anche dei vissuti dei singoli a confronto con il reale professionale.

Questa conoscenza approfondita ed estesa dei singoli garantisce una comunicazione particolarmente funzionale tra allievi e formatori e una costante condivisione delle fasi del processo formativo.

Ruolo e funzioni autodeterminati: lo stile personale

Una caratteristica peculiare da noi adottata nella conduzione dei gruppi di FP è la presenza partecipante del formatore. Che sia nell'attivazione corporea o nell'osservazione a distanza, il conduttore è a disposizione del gruppo con la sua presenza corporea e simbolica. Occupa uno spazio specifico del setting, stabile e riconoscibile,

che volta per volta va a caricarsi di significati simbolici quali *luogo del potere* da affrontare oppositivamente o seduttivamente, *luogo della rassicurazione* dove rifugiarsi nei momenti di stress emotivo, *luogo della regressione protetta* dove concedersi momenti di contenimento rigenerante o altro ancora che comunque situa il conduttore in un ruolo di partner simbolico di gioco, come peraltro avviene nella pratica educativa in psicomotricità relazionale. In ogni caso, il conduttore rappresenta, con il suo atteggiamento di osservazione, coinvolgimento intenzionale e feedback, il garante della tenuta del setting, un contenitore solido ed elastico al tempo stesso, *capace*, nel senso etimologico del termine.

Questa posizione, metodologicamente scelta e meditata impegna il formatore in un costante dialogo tonico-empatico con i singoli e il gruppo, e in un processo continuo di lettura e decodificazione delle dinamiche in corso, che saranno la base portante del momento di elaborazione verbale dei vissuti a conclusione di ogni modulo di attivazione corporea non verbale.

Personalmente sento questa grande responsabilità come alleggerita dal rapporto di rispetto e fiducia reciproca che si instaura con gli allievi, tutti immersi nella dimensione potentemente creativa e liberatoria del gioco, nell'accezione più winnicottiana del termine: «l'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo, ciò che in primo luogo si manifesta nel gioco» (Winnicott, 2005, p. 172).

Il corpo del conduttore e tutte le sue manifestazioni — postura, gesto, sguardo, voce — assumono in questa dimensione di gioco una valenza simbolica di alto impatto, da cui non è possibile esimersi. Le spinte trasferali, che la/lo identificano quale madre/padre ora buono e contenitivo, ora impositivo e castratorio, o ancora indifferente, evitante, svalutante, trovano negli elementi espressivi del formatore conferma o negazione, amplificazione o attenuazione. Ne deriva la necessità di restituire queste spinte in maniera elaborata, attribuendo loro senso e significato, come in una sorta di *rêverie* bioniana (mi riferisco alla capacità, che Wilfred R. Bion attribuisce alla madre, di ricevere e metabolizzare le impressioni emotive e le sensazioni del bambino, elaborarle e restituirle in una forma che la psiche del neonato possa comprendere e assimilare).

Queste capacità di ascolto e osservazione, accoglienza e restituzione in una dinamica comunicativa non verbale penso siano la sfida più audace della psicomotricità relazionale, che richiede preparazione non solo tecnica, ma anche doti di umiltà, attitudine ad aspettare senza intervenire, fiducia nel potenziale umano che l'altro, l'allievo, esprime con le sue modalità così originali, spesso mimetizzanti, a volte ambivalenti, quando non contraddittorie.

Se è vero quanto le neuroscienze ci dimostrano, cioè che la visione non è unicamente un atto passivo di ricezione, ma un fenomeno complesso di selezione e orientamento, per cui guardare è un po' creare, l'attitudine del

conduttore sarà di considerare ascolto e sguardo come atti formativi. Il suo sarà l'esempio per il futuro psicomotricista: saper aspettare. Cioè, etimologicamente parlando, saper «guardare attentamente».

D'altra parte considero importante la disponibilità corporea a contenere, a lottare, a rispondere alle provocazioni più o meno consapevoli che il singolo o il gruppo ingaggia con il formatore.

Molto spesso proprio questi momenti di relazione diretta sono raccontati dagli allievi come atti coraggiosi di svolta, con una valenza quasi catartica. Posso citare a questo proposito innumerevoli «assalti» corporei, carichi di tensione aggressiva. Le lotte che ne sono scaturite implicavano a volte l'obiettivo di mettere alla prova la mia resistenza, con l'implicito messaggio «non mi puoi proteggere se non sei più forte di me. Altre volte, invece, appariva chiaro che l'aggressione simbolizzata evocava sentimenti di rabbia inespressa nei confronti della figura genitoriale, puoi verbalizzati come effetti di scarso riconoscimento, svalutazione, impositività subiti. Allo stesso tempo, richieste di contenimento, di cura, di contatto regressivo, veicolate dalle posture, dal contatto stretto, dall'abbraccio prolungato, sono poi raccontate come compensazioni di attenzioni mancate, di cure distratte, di accudimenti privi di partecipazione emozionale risalenti a esperienze infantili.

Ecco allora che, nel programmare la singola seduta, ritengo importante avere una lettura chiara dei bisogni dei singoli e della maturità del gruppo, scegliendo volta per volta sfondi integratori adeguati. A titolo di esempio: «contenitore-contenuto», «il percorso dell'eroe-la nascita», «la casa e il villaggio». Oppure scegliendo temi generali entro i quali proporre attivazioni specifiche e integrate come «l'empatia», «il rispecchiamento», «il dono», «la cura».

Una nota particolare merita la conduzione in coppia e il valore specifico che nel caso assume la conduzione partecipata. La disponibilità offerta ai partecipanti di relazionarsi con l'uno, con l'altro o con tutti e due i conduttori produce vissuti simbolici di forte impatto, in funzione sia regressiva sia riparativa: contenimenti desiderati, pianti consolati, incoraggiamenti «corporeizzati» a uscire dalla dipendenza primaria e trovare il proprio posto nel mondo. Un requisito indispensabile alla conduzione in coppia, proprio in questa prospettiva di conduzione partecipata, è l'intesa sintonica tra i conduttori, frutto di anni di esperienza, di messa in gioco e di regolazione sul campo. Una scarsa o insufficiente sintonizzazione sul piano psico-senso-motorio produrrebbe sul piano della comunicazione corporea effetti controproducenti, rischiando di proporre una situazione di incongruenza tra messaggio di contenuto e messaggio di relazione.

In una proposta di vissuto incentrato sul tema simbolico della nascita, il messaggio non verbale che veicheremo sarà: «Se ti abbracciamo per contenerti all'uscita del percorso dell'eroe, che simula il travaglio e la nascita,

devi trovare armonia calorosa e non un atto meccanico anaffettivo, che fatalmente risveglia e rinforza memorie antiche di evitamento».

Certamente tutti questi fenomeni di comunicazione non verbale dovranno trovare distanza, *logos*, senso. Questo è l'ulteriore compito del conduttore di FP: aiutare a trovare le parole per dire, per uscire dal contenitore emozionale caldo e rassicurante, ma altrettanto indistinto e con-fuso del vissuto corporeo. Nella rielaborazione dei vissuti individuali si asterrà da interpretazioni unilaterali, stimolando il collegamento intuitivo e poetico, facilitando l'uso di metafore, immagini evocative e ogni altra strategia che conduca comunque a un'auto-produzione di senso.

Nella nostra pratica di FP sollecitiamo alla scrittura come esercizio metodico di presa di distanza dal vissuto corporeo, ritorno alla parola viva, concretezza e simbolizzazione del gesto che lascia traccia. Il passaggio cruciale e creativo della narrazione di sé dal vissuto corporeo alla verbalizzazione a caldo fino alla scrittura è la parabola virtuosa che restituisce e costruisce pensiero, che *dà parola al corpo e corpo alla parola*.

Il punto di vista degli allievi

Ultima prospettiva, ma non ultima in termini di importanza, è quella degli allievi della FP.

Nelle interviste scritte che ho utilizzato come materiale documentario, ricorrono parole quali Maestro/a, Guida,

Padre/Madre, Faro, Facilitatore, Base sicura, Radice, Rifugio...

Se queste immagini ci riportano a vissuti autentici, sentiti, «di pelle», esse sono frutto anche di una tendenza all'idealizzazione, temibile, per quanto fisiologica in termini di «passaggio». Da questi rischi di dipendenza idealizzante dovrà ben difendersi il conduttore formatore, per assestarsi sull'obiettivo di produrre autonomia e in questo senso di far evolvere questi «proclami di amore» in valori introiettati, utili a strutturare il processo di separazione- individuazione.

A titolo esemplificativo, vorrei soffermarmi su due definizioni.

La prima per la ricorrenza: *Voce*.

Individuare metaforicamente il conduttore come *voce* riporta ad alcune considerazioni: una sull'aspetto psicosensoriale e l'altra sull'aspetto affettivo-relazionale. La voce del conduttore è quella che dà le consegne: semplici, brevi, scandite. Ed è quella che orienta il vissuto nei momenti più introspettivi: rilassamento, attività a occhi bendati, momenti regressivi individuali o in gruppo. È corpo-voce. È segnale, non ancora segno. Il senso lo attribuisce il partecipante, attuando la consegna, interpretandola, ignorandola o trasgredendola. Lo stimolo sensoriale «voce» attiva la catena sensazione-percezione-emozione-immagine-pensiero andando a pescare nel mare magnum di esperienze, vissuti, memorie, remoti e recenti. In questo senso, l'uso della musica ha la valenza di voce del conduttore: evoca, non impone; allude, non esplicita, lasciando



al gruppo e ai singoli libera interpretazione di azione, movimento, danza, contatti o distanze. Questo essere simbolicamente voce del conduttore fa assumere alla musica la caratteristica di unico oggetto che solo lui può maneggiare. E proprio per questo, le scelte musicali diventano oggetto di ironia critica, tentativi di sostituirsi al «posto di manovra» e, significativamente, il primo elemento di *know-how* che viene richiesto o «copiato» da chi si cimenta per la prima volta nella conduzione di gruppo. Ho un ricordo nitido di una memorabile formazione-formatori in cui, dovendo gestire dei gruppi di adulti, gli allievi formatori passavano ore intere a costruire la «scaletta» delle musiche. Come se fosse, la musica, la seconda voce di conduzione, incarnando, melodicamente, potere e consenso: condurre è un po' sedurre, basta esserne consapevoli.

Ma la voce del conduttore diventa parola significativa nel momento delle verbalizzazioni. La regola del limitare la quantità per esaltare la qualità della parola, richiama a non eccedere in intellettualizzazioni. Le parole rivolte a ciascuno sono rimandi, osservazioni, incoraggiamenti. Vengono dopo che ciascuno ha parlato, non anticipano pensiero, ma accolgono, «comprendono» nel significato più corporeizzato del prendere con sé. Nella verbalizzazione in gruppo il conduttore mette in circolo tutto il suo bagaglio empatico, dimostra di «sentire dentro» i racconti di tutti e di ciascuno, nel proprio bisogno di essere ascoltati, guardati, compresi. Uno per uno. Nel loro diritto all'errore, nei comportamenti disfunzionali che richiedono consapevolezza più che correzione. L'eventuale richiamo a teorie generali (pedagogiche, psicologiche, filosofiche o psichiatriche) non sarà mai esercizio intellettualistico, ma dimostrazione che il particolare (vissuto) sta nel generale (teoria/teorie). Che anche nell'esperienza individuale più drammatica non si è mai soli. È questo atteggiamento che diventerà formativo ed esportabile, mille volte più efficace di facili (e spesso inutili) interpretazioni. La parola del conduttore restituisce, non sostituisce. Il formatore osserva e rimanda. E nell'*ob-servare* «custodisce», valorizza, mette a disposizione nuovi sensi e nuovi significati. Spesso non risponde direttamente, aiuta a formulare domande.

Ho scelto una seconda parola, tra i rimandi scritti degli allievi, che brilla per originalità e attinenza: «*water* nel quale gettare dentro la cacca che ci portiamo dentro e che tanto pesa». Prendo spunto da questa intuizione-provocazione, per riflettere sulla veridicità della metafora. La narrazione autobiografica in chiave di gioco psicomotorio

implica una presa di contatto con le parti meno attrattive di sé, più profonde, torbide e spesso indistinte. Assumerle, elaborarle ed esprimerle, in forma sia di gioco simbolico sia di linguaggio verbale, sortisce l'effetto liberatorio che descrive l'allieva e solleva il dubbio «ecologico» del loro smaltimento. Io penso che tra le funzioni del conduttore ci sia anche quello di contenitore di scarti, di scorie derivate dai processi trasformativi delle persone. Nei diversi vissuti centrati sugli oggetti da cui staccarsi o sui prodotti (elaborati con la creta, con la carta, con la terra, ecc.) di cui disfarsi, i conduttori sono destinatari naturali. Perché nelle funzioni di riconoscimento che il formatore mette fisiologicamente in atto è indispensabile che gli allievi possano contare su qualcuno che riconosca anche le parti meno nobili, neutralizzandone l'aspetto tossico.

Se quindi esercitiamo come conduttori il ruolo di contenitori di scorie, sarà indispensabile a nostra volta rivolgerci ad altri contenitori per non essere travolti dal troppo carico. È un richiamo esplicito alla necessità di supervisione, in una visione ecologica dei processi mentali e di gestione equilibrata del transfert (positivo e negativo) vissuto degli allievi e del controtransfert conseguente, in carico al formatore.

Voglio concludere con alcune parole che riassumono un po' quello che tutti noi responsabili della FP vorremmo poter sentire, perché sono parole di una ex allieva che ha fatto buon uso delle ali che si è costruita. Noi abbiamo solo valorizzato e rinvigorito le radici.

«I conduttori rappresentano simbolicamente le mie figure di riferimento e, come tali, mi danno modo di far tornare alla luce 'questioni' rimaste in sospeso. Quelle questioni che mi accompagnano nel mio percorso di vita e che si sono cristallizzate dentro di me. Quelle questioni che spesso non mi fanno sentire all'altezza di... nonostante il mio essere adulta. Qualcosa è mancato alla me bambina. I conduttori, con la loro presenza preziosa, hanno riempito quella mancanza, facendomi fare esperienza dell'amore che ogni bambino desidera e ha diritto di ricevere. Oggi mi sento all'altezza di...».

Essere all'altezza del compito che ci viene affidato e che ci siamo ritagliati: accompagnare nel percorso formativo e trasformativo. Facilitare la costruzione di autonomie e la scelta di stili individuali. Permettere alle persone che si affidano a noi di camminare sulle proprie gambe e *non avere paura di attraversare il bosco di sera*, come mi piace metaforicamente descrivere il cammino di formazione personale in psicomotricità relazionale.

Abstract

The personal training in question refers to the context of the three-year training school in Psychomotricity in Varese. The style of management, borrowed from the relational psychomotricity of André Lapierre, involves the active par-

ticipation on a symbolic level of the conductor. We will define the role and the symbolic function according to three perspectives: institutional role, the style chosen by the trainer, the perception of the role by the students.

Keywords

Participatory management, Symbolic role, Management style, Transference and countertransference.

BIBLIOGRAFIA

- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando Editore.
- Lapierre A. (2001), *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Roma, Armando Editore.
- Lapierre A. e Aucouturier B. (2000), *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Roma, Armando Editore.
- Scardicchio A.C. (2012), *Il sapere claudicante*, Milano, Bruno Mondadori.
- Winnicott D.W. (2005), *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore.



SPAZIO APERTO

MOVIMENTO EVOLUTIVO DINAMICO

LA SENSIBILITÀ ALLA SOGLIA E LA COSTRUZIONE DELLO SGUARDO SOMATICO

A cura di Carola Baldini¹

Terapeuta con approccio psicocorporeo (AECO – ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE COUNSELLING), Creatrice della metodologia MED (Movimento Evolutivo Dinamico) riconosciuta da ISMETA (INTERNATIONAL SOMATIC MOVEMENT EDUCATION & THERAPY ASSOCIATION), Milano (IT) e Valencia (ES)

Il Movimento Evolutivo Dinamico (MED) è una pratica di movimento strutturata e coerente che si colloca nell'alveo delle metodologie somatiche. Le sue proposte promuovono una progressiva *evoluzione della coscienza* accompagnando la persona nell'esperienza sensibile e creativa dei cambi di forma e di stato del suo corpopsiche.

Il percorso si organizza in una complessità crescente lavorando inizialmente su sensazioni basiche, come quelle di necessità e soddisfazione, piacere e facilitazione, sforzo e produzione motoria. L'obiettivo è generare nel praticante una maggiore coerenza tra il funzionamento della sua psiche e quello della sua fisiologia, una miglior funzionalità ed efficacia nel modo di gestire l'energia e il movimento per sviluppare poi quest'ultimo in stretta connessione con il proprio mondo affettivo.

Il Movimento ci permette di mettere in gioco *la dimensione emozionale* in una forma diretta, concreta e relativamente rapida, dandogli sostanza e visibilità e consentendo al praticante di prendere contatto con i suoi più antichi residui affettivi, strettamente connessi alla materia fisica. È nel corpo, infatti, che si generano i primi sentimenti relativi alla sicurezza, al comfort, alla protezione, all'attenzione e alla cura, al contenimento e al sostegno come all'autoefficacia e al potere d'azione, che nel corso della nostra pri-

¹ Carola Baldini: Terapeuta con approccio psicocorporeo (AECO – ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE COUNSELLING), Danza-Movimento Terapeuta (APID) – Educatrice di Movimento Somatico (ISMETA), Diplomata come danzatrice professionale (TEATRO ALLA SCALA) – Educatrice Posturale (FIF-EFA-MSP), Facilitatrice di gruppi di Bodyfulness e Mindfulness (Mindfulness Educator@IMMA - CPM-IPHM), Creatrice della metodologia MED – Movimento Evolutivo Dinamico – riconosciuta da ISMETA (INTERNATIONAL SOMATIC MOVEMENT EDUCATION & THERAPY ASSOCIATION). Socia fondatrice dell'associazione AMEDI (www.amedi.it).

SPAZIO APERTO

missima infanzia possiamo aver sperimentato più o meno positivamente.

Sono questi i vissuti che strutturano *le nostre prime forme di identità* come base per le successive esperienze di vita. Con il MED la persona ha la possibilità di ripercorrere queste tappe iniziali attraverso situazioni di movimento connesse al tono muscolare, all'espressività, all'azione e alla capacità comunicativa, con lo scopo di promuovere la propria maturazione affettiva e sostenere l'integrazione dei vari aspetti della personalità.

Quando ciò avviene il praticante riesce a manifestare, nella conquista della propria *libertà e autonomia espressiva*, il sorgere di quel senso di sé sufficientemente solido, e allo stesso tempo flessibile, che è condizione primaria e necessaria per qualsiasi ulteriore sviluppo, a livello umano, ma anche tecnico, come nel caso dello studio della danza o del teatro. La nostra è una concezione evolutiva del movimento che prende forma concreta attraverso il lavoro con *6 tipi di corpo: fisico, vitale, emozionale, psichico, mentale e archetipico*. Ciascuno di essi marca le tappe di un percorso che può essere di crescita, cambiamento o creazione.

Il punto d'avvio è *l'esperienza del sentire* il proprio corpo vivo, costituito cioè da un movimento che non è solo esterno, ma anche interno. La persona sembra percepirsi meglio proprio attraverso quella tensione o quell'attrito che si genera «sulla soglia», sarebbe a dire «tra», come ad esempio tra il dentro e il fuori. Così la *soglia* diventa per noi un concetto chiave e uno strumento concreto che permette al conduttore di individuare con chiarezza e sostenere con efficacia i cambi e i salti evolutivi che le persone sperimentano, e al praticante di percepire queste transizioni come momenti orientativi durante il viaggio che ha intrapreso.

Il MED è *un sistema altamente dinamico* a partire da questa sua costante attenzione posta sull'interfaccia tra due elementi, due dimensioni, due qualità, due stati o due situazioni differenti. Il principio operativo di Eijzenstejn (2023, p. XIII), definito «principio estatico», costituisce un procedimento sia evolutivo sia dinamico fondamentale all'interno della nostra metodologia. Anche per noi, infatti, la crescita viene vista come una continua «uscita fuori da sé», come possibilità costante dell'individuo ad aprirsi a nuove modalità dell'esistenza. Secondo le parole del maestro russo, ciò non significa «uscire nel nulla».

Uscire da sé implica necessariamente il passaggio a qualcosa di qualitativamente diverso, passaggio che viene percepito, riconosciuto e accompagnato proprio grazie al concetto di soglia che abbiamo adottato nella nostra tecnica.

La metodologia MED utilizza molte soglie che sono state identificate e approfondite negli anni, confini sensibili che delimitano, separano e al tempo stesso mettono in connessione tra loro *qualità differenti del sentire, del fare e del pensare*. Soglie emerse dai vissuti delle persone che creano spazi reali, territori in cui ciascun praticante può mettersi dinamicamente in gioco facendo un'esperienza sicura della molteplicità degli elementi che costituiscono la sua personalità come: sensazioni, bisogni, desideri, impulsi, azioni, emozioni, affetti, immagini, pensieri, intuizioni e idee, con tutte le qualità con cui queste forze possono manifestarsi.

Le persone che hanno concluso la formazione MED dicono che questi e altri concetti hanno preso per loro forma concreta, spazialmente definita, chimicamente reale, muscolarmente tangibile; non sono più qualcosa di astratto, né tanto meno parole vuote. Nel MED la dimensione interiore diventa qualcosa che prende letteralmente peso, che si differenzia fisiologicamente a livello di sistema nervoso, che si trasforma visibilmente nel gesto, che si modula con la propria voce e le proprie scelte, che si manifesta con un tempo e con un ritmo particolare, nella forma specifica di una relazione, nel senso di un racconto o nella volontà del proprio agire corporeo.

L'operatore formato somaticamente attraverso il MED difficilmente si sentirà perso durante i suoi interventi professionali perché ha appreso la capacità di registrare i livelli di sviluppo e di coscienza attraverso parametri totalmente reali e concreti, che eliminano spesso quel senso di vaghezza che sorge al momento di valutare una situazione in cui aspetti tecnici e umani possono mischiarsi e dimensioni intrapsichiche e interpersonali influire sul prodursi di azioni apparentemente semplici ed evidenti.

La metodologia che utilizziamo indica che *agire corporeo e dimensione interiore*, per progredire coerentemente e congiuntamente, devono passare attraverso *tre aree espressive*, corrispondenti per noi a tre livelli funzionali dell'io in cui cambia il rapporto tra mente e corpo: la prima area è quella del *Movimento*, la seconda quella della *Danza* e la terza quella del *Teatro*.

SPAZIO APERTO



La specificità dei loro linguaggi, esaltata e strutturata opportunamente nelle Pratiche MED, ci permette di trattare la genesi del segno corporeo secondo una prospettiva semiotica e seguendo la linea evolutiva dell'attività psichica della persona: passando cioè dapprima attraverso il confronto con le sensazioni, lo sforzo muscolare e l'affettività, poi con le emozioni e le immagini, infine con i sentimenti, il pensiero e la parola sino a ricercare la connessione tra la dimensione del segno e quella del racconto in una logica di ricomposizione.

Percorrendo le aree precedentemente citate il praticante/viaggiatore esplora le *tre intelligenze* che costituiscono le tre facce del sé, quelle del *corpo*, del *cuore* e della *mente*, mettendo in scena le dinamiche personali che connettono una dimensione all'altra e scoprendone di nuove possibili.

Nel MED *l'evoluzione motoria ed espressiva* non si genera primariamente apprendendo tecniche e stra-

tegie specifiche, ma riconoscendosi in primo luogo nella propria semplice unicità e poi nella propria personale capacità di autodeterminarsi e generare sapere attraverso il linguaggio del movimento.

Il MED è di fatto un sapere vivo che fa parte di quei saperi che si attuano mettendo costantemente in discussione le categorie fondanti del loro operare attraverso l'attività di ricerca e l'ottica della partecipazione: in altre parole, *una metodologia di ricerca-azione*, ovvero un dispositivo psicopedagogico strutturato per generare sapere e senso a partire dal corpo, dall'ascolto e dal dialogo tra le persone.

La mappa MED, oltre ai 6 corpi e alle tre aree, contempla 6 campi esperienziali che nel loro insieme formano ciò che chiamiamo *Sistema dei 6 Movimenti* (S6M), descrivibile come un meccanismo di trasformazione e strutturazione dell'energia con una potente forza autoregolante.

SPAZIO APERTO

I Movimenti, che indichiamo con la M maiuscola, vanno visti come territori emersi da un flusso indistinto che tutto contiene e in cui tutto è possibile, affiorati negli anni dal lavoro con differenti gruppi di persone.

Il Movimento Personale (MP), Organico (MO), Esplorativo (ME) costituiscono nella nostra metodologia il *Sistema Primario della Coscienza* (SPC). In esso il flusso della coscienza viene trattato come affetto da gestire con l'obiettivo di sviluppare in questa fase processi di autoregolazione ed espressione.

Il Movimento Costruttivo (MC), Narrativo (MN) e Scenico (MS) danno invece vita a ciò che abbiamo definito *Sistema Secondario della Coscienza* (SSC). In esso il flusso della coscienza viene trattato come senso da organizzare e l'obiettivo diviene quello di sviluppare processi di autodeterminazione e comunicazione.

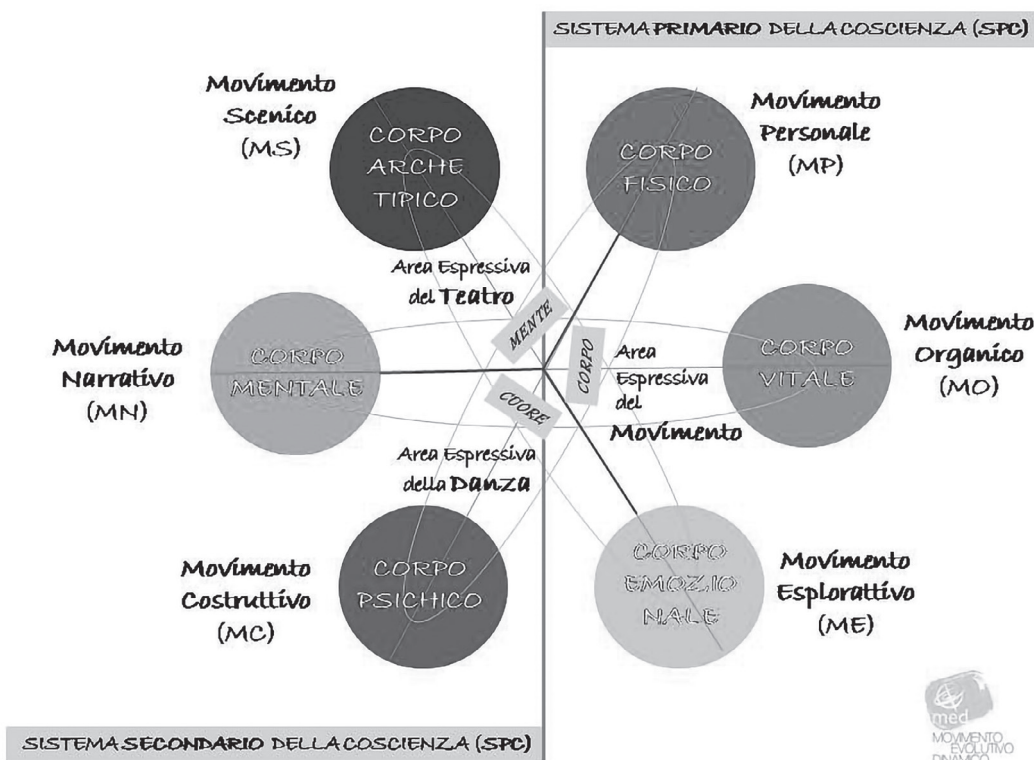
Compiere un ciclo evolutivo MED significa compiere un viaggio di evoluzione della coscienza che porta da un territorio all'altro, da un corpo all'altro, arrivando ogni volta sulla soglia di ciascuno, punto in

cui apriamo lo sguardo al successivo, che è lì pronto ad accogliere «la fuoriuscita da sé» come cambio cosciente di stato.

Le mappe MED permettono di compiere il viaggio da soli, in coppia o in gruppo, ognuno a suo modo, secondo le proprie necessità e i propri interessi, senza mai abbandonare però il riferimento a un *linguaggio comune*.

Quest'ultimo è per noi un elemento caratterizzante ed essenziale per la nostra metodologia, generatosi attraverso la valorizzazione dell'immaginario e dei processi di significazione collettivi, ovvero dei processi sociosemiotici sorti dal corpo.

Il nostro è un linguaggio che riconosce, guida e approfondisce la nostra prassi, non rappresenta teorie astratte utilizzate solo per abbellire un processo concreto già in atto, ma è generatore di un ricco mondo simbolico da condividere che nasce da esperienze vissute ed ereditate, individuali e collettive, poste a confronto. Un linguaggio che impregna di sé la nostra pratica, che è sempre conseguente a essa, dilatandone l'esperienza e dando un senso concreto



SPAZIO APERTO

ai riferimenti teorici che riconosciamo sostenerci e arricchirci; un linguaggio fatto di parole agite, sentite, concrete, esplorate, aperte, partecipate e visionarie. Parole radicate nei sensi e nell'intuizione, strumenti essenziali dell'esperienza creativa di *un corpo pensante* (*embodied cognition*) che rendono possibile l'emergere di una fitta rete di scambi, convivenze e connessioni fisiche, affettive e culturali e che costruiscono il senso di appartenenza e di comunità che nasce nei gruppi MED.

Chi si è formato somaticamente nella nostra scuola ci riporta che il linguaggio MED riesce a dare un senso a esperienze al di là del livello di approfondimento con cui le si attraversa: la medesima pratica proposta a un gruppo continuativo di adulti può essere utilizzata in un contesto animativo ed estemporaneo di adolescenti. L'esperto MED riesce sempre ad *aprire mondi di senso* che ricollocano gli eventi e il proprio intervento dentro un quadro comprensibile a livello dinamico ed evolutivo.

Il MED, infatti, non è solo *una tecnica*, ma è anche e soprattutto *una metodologia* che offre *una nuova cornice di senso «somatica»* che permette a ciascun professionista di rivedere tecniche a lui già note dotandole di un significato rinnovato e di nuove possibilità di sviluppo, applicazione e comprensione. In tal senso, consideriamo il MED come *un utile percorso di aggiornamento* che entra in dialogo con i valori e i metodi personali di ciascun docente senza sostituirsi a essi.

L'operatore con approccio somatico non solo apprende a prendersi cura di sé perché è giusto e perché fa bene, ma anche perché è essenziale per la sua professione saper essere un canale vivo di trasmissione che, con il suo stesso corpo, vibra e muove, cambia e gestisce dinamiche sottili all'interno del gruppo o nel rapporto a due. Chi è formato alla sensibilità e allo sguardo somatico sa *riconoscere e nominare senza giudizio* lo schiudersi di infiniti mondi possibili, preparandosi all'incontro e al dialogo con l'altro, con il diverso o il divergente come fonte di ricchezza e non di timore e disorientamento. Una ragazza appena diplomata ci racconta come per lei la metodologia somatica MED sia un potente strumento di analisi che velocizza la sua conduzione, nel senso che le permette di prendere decisioni sensate senza pensare, o meglio, pensando con l'immediatezza del suo corpo e con l'impressione di stare sempre allineata con la situazione fisica

ed emozionale personale di quel momento. In altre parole sente di aver appreso a occuparsi degli altri senza dimenticarsi di se stessa e facendo della percezione di sé, qualunque essa sia, un punto di forza fondamentale per il suo intervento e la sua partecipazione attiva.

I partecipanti a loro volta ci descrivono l'esperienza MED come *un continuo «fare e dire»* che genera da un lato una profonda sensazione di gratificazione che nasce non solo dal fare movimento, ma anche dal comprenderlo e, dall'altro canto, un ambiente di calore, un luogo partecipativo e aperto che si produce proprio attraverso questa dinamica continua tra flusso dell'esperienza e riflessione.

Chi pratica MED riconosce la sensibilità del proprio corpo, crede nella forza immaginativa della propria psiche e costruisce la capacità ideativa della propria mente perché apprende a relazionarsi con queste forze, percependo spesso ciò che le tiene allineate e in dialogo come manifestazione unica della propria *essenza*, della propria *bellezza*, in cui spesso ho visto fisicità e poetica, materialità e spiritualità rifiorire come aspetti di un'unica realtà.

L'essenza è descrivibile come quella percezione piena e numinosa di sé, spesso fugace, che ha inizio dal basso, da qualcosa di estremamente reale e materiale come un sospiro dentro al quale ci si sente totalmente presenti, come un dolore dal quale non fuggiamo, come un'espressione che finalmente trova lo spazio per manifestarsi, come quell'archetipo al cui messaggio ci apriamo senza resistenze.

Le Pratiche MED sono pratiche poetiche, per alcuni anche spirituali, di *ascolto* e di *presenza*, che permettono al sottile di prendere peso, all'invisibile di diventare visibile, all'indefinibile di prendere forma, all'assenza di farsi presente e al nostro lato in ombra di mostrarsi, consapevoli che è la miglior prova della nostra sostanza. I processi di crescita, come anche quelli creativi o curativi, hanno bisogno della medesima cosa, del medesimo sguardo che è fatto di *sensibilità, attenzione e cura*. Parole, queste ultime, che aiutano a definire tre ingredienti essenziali di cui è fatta per noi *l'Educazione Somatica*.

Un approccio somatico al corpopsiche non propone mai alla persona formule esatte del sentire o del fare, perché non esistono in questo ambito. La maniera di muoversi che si genera, che potremmo anche definire come il nostro *flusso di coscienza* reso visibile, è un moto libero e al tempo stesso «educato», presente

SPAZIO APERTO

a se stesso e all'ambiente. Educarsi somaticamente significa per noi sviluppare lo «sguardo somatico»: un delicato equilibrio tra il sentire e il sapere di sentire, un'alleanza tra sé e sé, tra il corpo e la mente. Nell'esperienza e nella tecnica MED questo si traduce in un movimento riconosce quando si trova nella propria omeostasi psicofisiologica e quando invece, fuori dal proprio equilibrio, produce tensione, eleva barriere, si nasconde dietro paura e vergogna o costruisce resistenze da interrogare.

La questione dello «sguardo somatico», ovvero della sensibilità ormai consapevole della soglia, dovrebbe interessare in ugual modo educatori, terapeuti e operatori nel campo delle arti e dello sport che condividano le seguenti preoccupazioni: come poter accedere alla ricchezza di ogni singolo essere umano senza che quest'ultimo attivi le sue difese e resistenze; come aiutare la persona a uscire fuori dalla gabbia delle proprie stereotipie espressive, dei propri immediati modi di re-agire, spesso inefficaci e indesiderati; come sciogliere quelle forme ripetitive e rigide del fare e del pensare che altro non sono che le sbarre di una prigione invisibile, gli automatismi del nostro carattere e la povertà della nostra reale personalità. Per la metodologia MED queste sono state *domande essenziali* che hanno strutturato il suo specifico modo di formare quello «sguardo somatico» che reputiamo necessario in differenti professioni che hanno al centro del loro interesse il corpo e la persona.

Le differenti mappe MED, con le molteplici soglie che presentano e con le nuove che sempre possono crearsi, aiutano ogni persona a essere *responsiva* e

responsabile: sarebbe a dire sensibile pulsionalmente allo stato del suo ambiente interno e in relazione a quello esterno, e artefice del proprio agire in connessione a sé e alla comunità alla quale fa riferimento. Infine, il MED non è una metodologia esclusiva delle arti sceniche, pur utilizzando i loro linguaggi, risultando utile in differenti contesti d'apprendimento e cambiamento, come nell'ambito della crescita personale, della formazione artistica e sportiva, in educazione e terapia.

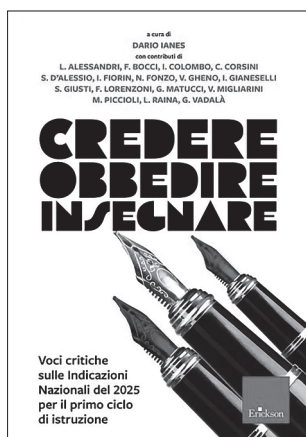
La formazione in Movimento Evolutivo Dinamico si rivolge a tutti coloro che sono attratti dal *linguaggio corporeo*, dai *processi creativi e curativi*, nonché dalle *arti sceniche*; che sono interessati ad apprendere strumenti per una autoregolazione energetica ed emozionale, a sviluppare abilità espressive e comunicative attraverso un lavoro fisico in dialogo costante con la propria psicofisiologia e la propria personalità.

La formazione MED è un'esperienza arricchente, che esalta il piacere e indaga lo sforzo, fisico e mentale, e che non richiede una ragione professionale per compiersi, sebbene sia evidente come la lettura della realtà attraverso quello che chiamiamo «sguardo somatico» risulti non solo di chiaro interesse e utilità in tutte quelle professioni in cui il corpo, l'emozione e la relazione giocano un ruolo chiave, ma anche uno strumento essenziale per *costruire «trasversalità» tra vari saperi*.

BIBLIOGRAFIA

Ejzenstejn S.M. (2023), *La natura non indifferente*, Venezia, Marsilio.

Recensioni e segnalazioni



Dario Ianes (a cura di)

CREDERE, OBBEDIRE, INSEGNARE

Trento, Erickson, 2025

Un libro necessario che raccoglie le riflessioni di 17 autori tra pedagogisti, letterati, giuristi e storici; riflessioni che l'editore Erickson ha saputo raccogliere e pubblicare in tempi molto rapidi perché urgente è la necessità di fermarsi e prendere consapevolezza di quanto e come, in questo periodo storico, politico e sociale, sia fondamentale mantenere saldi i valori costituzionali che le Indicazioni Nazionali del 2012 e le seguenti del 2018 avevano ben saputo tradurre. Urgenza resa ancor più pregnante dalla mancanza di un tempo e uno spazio adeguati al dibattito pubblico sul testo ministeriale come evidente dal dispositivo scelto per la consultazione delle scuole: un questionario a scelta multipla che non consente di formulare pareri negativi e lascia uno spazio esiguo alla formulazione di proposte.

I temi trattati sono numerosi. Tutti gli autori sottolineano come, rispetto alle Indicazioni Nazionali del 2012, si senta l'esigenza, nel nuovo documento, di rivendicare e sottolineare una cesura, in primis rispetto alla cornice culturale. Così possono essere letti, ad esempio, i passi indietro rispetto alla valorizzazione della complessità epistemologica dei saperi e alla difesa della libertà di insegnamento e dell'autonomia delle scuole; l'insistenza sull'identità nazionale in contrapposizione a tutto ciò che rappresenta l'*altro da sé*, con tutte le ricadute che questo ha sull'insegnamento delle discipline e sui processi di apprendimento; i richiami al principio di autorità e l'insistenza sulle regole come veicolo per lo sviluppo dell'etica individuale; la mancata stesura di linee guida accurate rispetto all'utilizzo dell'IA, del web e delle tecnologie.

E, per tutti, è evidente l'inattualità del nuovo testo ministeriale, che manca di riferimenti alla complessità della situazione globale attuale e alle sfide dell'educazione e della cittadinanza nel mondo di oggi.

A noi sembra opportuno sottolineare l'aspetto che più diverge dalle indicazioni precedenti. Le nuove Indicazioni Nazionali mettono nero su bianco, senza pudore, il valore dell'etnocentrismo; la priorità dell'insegnamento della storia dell'Occidente addirittura come strumento facilitatore per l'integrazione di bambini e bambine provenienti da altre parti del mondo; la nostra Storia quindi come aspetto più importante rispetto alle storie personali di ogni bambino e bambina, che dovrebbero rappresentare invece la base di qualsiasi processo di apprendimento. Una visione unilaterale, miope e assolutamente anacronistica.

a cura di Federica Cicu e Valentina Campetelli

Recensioni e segnalazioni



Anna Fabbrini

LA FINE DELLA FINE DEL MONDO

ESPLORARE IL TRAUMA

Milano, FrancoAngeli, 2025

Anna Fabbrini è psicoterapeuta della Gestalt e psicologa sociale, didatta FISG. Con Alberto Melucci ha fondato a Milano la Scuola di Specializzazione ALIA. Chi scrive è un suo ex allievo e collega.

Il suo ultimo libro affronta il tema del trauma che origina dalla storia familiare e ostacola la propria vita. Il testo fornisce, fin dal titolo, più di una speranza, una via di uscita dal «tunnel»: «i giochi non sono fatti una volta per tutte. Altre nascite sono possibili: è possibile tornare a vivere da infanzie ferite».

La via, per l'autrice, è pensare che la fragilità è una «risorsa di sensibilità» e un terreno di ricerca «rabbdomantica» e di trasformazione. Ma il terapeuta deve essere profondamente e autenticamente implicato in un processo di co-costruzione, non alla ricerca di cause prime o alla designazione di colpevoli o interpretazioni: accompagna il paziente a *sentire* e sente lui stesso, lei stessa, in una condivisione che serve da *riconoscimento* per chi nella vita non è *stato visto* come sé distinto, con una *forma* propria, ma invaso o soffocato dalla forza degli eventi esterni. «L'esperienza somatica è immediatamente esperienza mentale», riconosce Anna Fabbrini. Infatti centrale nell'approccio del libro al trauma è il piano intersoggettivo e inter-corporeo, oltre a un terapeuta disponibile a *sostare accanto*: quindi che non consola, evita tentazioni pedagogiche, considerazioni edificanti, consigli risolutivi; finché questo *stare con*, nel *momento presente*, produce lentamente cambiamenti del sentire e modi nuovi di pensarsi. Senza salti, accelerazioni, evitamenti... si attraversa insieme quell'ostacolo che sembrava una montagna: si crea una «accordatura interna che genera senso di sé in una nuova esposizione al mondo».

Anna Fabbrini è anche poetessa e fotografa e questo la accompagna nel suo ruolo di terapeuta dando al processo un sapore creativo.

A cura di Ferruccio Cartacci



www.erickson.it