

STRUMENTI DI
PNEE
PSICOMOTRICITÀ E DI
NEUROPSICOMOTRICITÀ
DELL'ETÀ EVOLUTIVA

A N U P I Educazione

Associazione Nazionale Unitaria *Psicomotricisti* Italiani di area socioeducativa

Collana diretta da
GIUSEPPE NICOLÒDI

LUCIA CARPI

Educare in natura

STRUMENTI PSICOMOTORI
PER L'EDUCAZIONE ALL'APERTO



Erickson

Esiste un modo di educare in linea con lo sviluppo armonico previsto dalla natura infantile. Esso ha origine da un approccio che vede il gioco spontaneo al centro del processo evolutivo e educativo. La psicomotricità è depositaria del sapere riguardo al gioco e ai suoi significati a partire dalle dimensioni che più influiscono sui processi di crescita. Tra queste vi è l'azione spontanea, il movimento, l'utilizzo di materiale non strutturato, la relazione educativa e di gruppo. All'aperto queste dimensioni trovano un'espressione particolarmente indicata alla realizzazione di progetti educativi di qualità, qualora entrino in uno sguardo consapevole. Non è necessario essere psicomotricisti quanto piuttosto indossare «occhiali psicomotori». Il testo offre un paio di occhiali per leggere i bisogni infantili e rispondervi valorizzando l'unità corpo-mente, l'originalità dei piccoli, la relazione con l'ambiente naturale e il potenziale integrativo, preventivo e inclusivo che esso offre.

Le parti teoriche trovano continuità e concretezza nelle esperienze condivise e fanno del testo un riferimento utile a chiunque lavori con i bambini e abbia voglia di ripensare i loro bisogni e il proprio ruolo educativo ricercandone senso, piacere e naturalezza.



Collana diretta da
GIUSEPPE NICOLodi

ANUPI Educazione

Associazione Nazionale Unitaria **Psicomotricisti** Italiani di area socioeducativa

La collana nasce come luogo di confluenza naturale dei molteplici percorsi che il pensiero e le pratiche psicomotorie e neuropsicomotorie disegnano in educazione, prevenzione, riabilitazione, terapia e formazione. L'obiettivo è quello di raccogliere e condividere le esperienze e le riflessioni dei professionisti impegnati in questo settore: presentare prassi ed elaborazioni teoriche, che offrano un panorama attuale d'interventi e che condividano modelli teorici identificabili nel panorama scientifico attuale.

ISBN 978-88-590-1490-4



9

€ 21,50

INDICE

- 7 Presentazione di collana
(di Fabio Comunello e Giuseppe Nicolodi)
- 9 Introduzione
- 13 Premessa
- 15 CAPITOLO 1
Un breve sguardo al di là delle Alpi
- 29 CAPITOLO 2
Bisogni e diritti naturali
- Autonomia, rischio, responsabilità
 - Salute
 - Qualità della crescita e contatto
 - Relazione
- 45 CAPITOLO 3
Lo sguardo psicomotorio: radici teoriche
- Spazio e relazione
 - Autonomia e presenza
 - Natura energetica della persona
 - Gioco e natura infantile: alle radici della persona
- 67 CAPITOLO 4
Relazione educativa e ottica psicomotoria
- 73 CAPITOLO 5
Natura della relazione educativa
- Lo sguardo educativo: integrare l'emozione per integrare il Sé e l'Altro
 - L'asse corpo-emozione
 - Il corpo che parla
 - Spazio, tempo, oggetti
 - Metafore educanti
 - Giocare spontaneamente bene e male: natura del benessere e del disagio
 - Memoria corporea e crescita armonica
 - Le regole, i patti
 - Educazione in natura: quali pratiche?

109	CAPITOLO 6
	Esperienze
	• Oasi faunistica
	• Agriscuola per caso
	• Golena
	• Natura di un cambiamento
	• Una storia
175	CAPITOLO 7
	Naturalmente abili
181	CAPITOLO 8
	Diritti degli educatori
185	CAPITOLO 9
	Aiutarsi ad aiutare
189	CAPITOLO 10
	Ottica integrata e pluralità degli sguardi
193	Conclusioni
199	Bibliografia

Presentazione di collana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fabio Comunello

Direttore per l'area terapeutica e riabilitativa

Giuseppe Nicolodi

Direttore per l'area educativa e preventiva

Introduzione

Nella mia esperienza di lavoro in progetti in natura ho trovato negli adulti e nei bambini coinvolti un'energia e un entusiasmo particolari e davvero originali.

Il piacere istintivo di lavorare all'aperto e a contatto con materiali naturali è una delle buone motivazioni per scegliere di uscire dalle «strutture» e progettare in uno spazio nuovo; tuttavia da sola non è sufficiente.

Il fatto che le opportunità offerte da un luogo fisico aperto e dalle relative sollecitazioni sensoriali siano in grado di muovere tante buone energie è certamente un ottimo punto di partenza anche perché, come verificiamo nell'esperienza psicomotoria, la riuscita di un progetto educativo è data dal grado di «piacere di fare» che adulti e bambini sono in grado di condividere e peraltro indagarne le ragioni può illuminare il senso del successo degli apprendimenti all'aperto. Tuttavia, per la buona qualità del progetto, è necessario che gli educatori siano in grado di unire all'entusiasmo «naturalmente» istintivo per il lavoro in esterno la consapevolezza necessaria all'utilizzo pieno ed efficace degli strumenti offerti dall'ambiente naturale.

Secondo questa prospettiva e nell'ottica psicomotoria il presente lavoro vuole essere un contributo possibile alla formazione di educatori e insegnanti che intendono progettare in ambiente naturale, nella consapevolezza che fare ciò richiede, prima della partenza, una sosta necessaria: un momento di riflessione su ciò che accade alla relazione educativa quando si esprime all'aperto e alle potenzialità psicomotorie di questa dimensione educativa ancora poco esplorata.

Non di meno le esperienze qui riportate possono essere, per i lettori psicomotricisti, occasioni di riflessione su cosa succede quando competenze tipicamente psicomotorie vengono esportate in contesti altri.

È possibile utilizzare efficacemente occhiali e strumenti psicomotori al di fuori del setting psicomotorio e senza per questo pretendere di fare psicomotricità? Come?

Certo questa esportazione «in natura» appare particolarmente praticabile grazie alle potenzialità dell'ambiente naturale. Infatti gli ampi spazi, i materiali non strutturati e le occasioni sensoriali offerte «dalla natura» sono solo alcune delle opportunità educative che più felicemente si prestano a valorizzare l'espressività corporea, l'acquisizione delle autonomie, l'integrazione personale e quella grupppale... Ma non sono forse queste tipiche aree di interesse psicomotorio?

È proprio in queste aree, infatti, che la psicomotricità interviene a supporto di una crescita armonica ed è proprio la psicomotricità, storicamente e a livello operativo, a essere depositaria del sapere a riguardo. Per questi motivi essa può considerarsi particolarmente indicata a fornire un contributo alla pedagogia in natura.

L'utilità di uno sguardo psicomotorio sul tema è evidente, peraltro, se si considera che da decenni ormai tutte le scienze umane concordano sulla necessità di uno sguardo integrato alla persona: l'educazione non può più prescindere dall'aiuto all'integrazione psicocorporea del bambino; ciò è più che mai vero se l'educazione avviene in condizioni ambientali (gli spazi e i materiali naturali) dal notevole potenziale strutturante e favorente la ricerca infantile dell'unità mente-corpo.

La psicomotricità è la metodologia dell'integrazione corpo-mente e il suo sguardo privilegiato, lontano dalle logiche della prestazione, è in grado di favorire, attraverso il gioco spontaneo in movimento nello spazio, la prassi di costruzione dell'«Io in relazione col mondo» in modo piacevole e rispettoso dell'originalità di ogni bambino/gruppo.

Tra i principali strumenti per fare questo vi sono alcuni dispositivi irrinunciabili che permettono il rilevamento dei bisogni psicomotori infantili e l'elaborazione di risposte efficaci agli stessi. L'esportazione di questi dispositivi in esterno, per gran parte, non è possibile e pertanto l'attività risulterebbe non coerente poiché ci si troverebbe costretti a rinunciare a obiettivi e strumenti psicomotori che sono basilari e identitari dell'attività.

Tuttavia, lungi dal pensare che si possa fare psicomotricità ad esempio in un bosco (l'affidabilità e l'efficacia del setting ne risulterebbero compromesse) o che l'educazione in natura sia una forma di psicomotricità, perché non integrare nella formazione di chi si occupa di educazione in ambiente naturale quegli elementi di conoscenza e quegli strumenti relazionali elaborati dall'ottica psicomotoria e felicemente esportabili in altri contesti educativi?

Alla luce delle evidenze emerse dalle esperienze sul campo riportate in questo testo, questa «esportazione e integrazione» si rende particolarmente utile poiché l'adulto che voglia progettare in esterno si trova di fronte a un cambio radicale dei riferimenti educativi e ciò apre nuove *rivoluzionarie* possibilità così come nuovi e urgenti interrogativi, bisogni ed emergenze professionali principalmente legati al tema della relazione e a quello della spazialità.

D'altro canto, per chiunque lavori con i bambini, la relazione educativa è un territorio affascinante nel quale educatore e bambino si cercano, si incontrano, scambiano e condividono emozioni sul percorso che porta al benessere e all'autonomia possibile; muoversi nel territorio educativo non è semplice, per questo chi educa necessita di lenti specifiche per guardare il paesaggio, orientarsi, scegliere mezzi e direzioni, regolare le aspettative, trovare o ritrovare le energie per accompagnare il bambino/il gruppo e per farlo con fiducia nella relazione instaurata.

Poiché le energie che ruotano attorno all'educazione all'aperto appaiono naturalmente piacevoli indagarle può sembrare un proposito «snaturante»: superfluo, poco utile o forzato. Perché scomporre e analizzare ciò che circola da sé, c'è già e va già bene?!

Perché conoscendone a fondo le caratteristiche e le potenzialità siamo in grado di osservare e gestire in maniera consapevole le risorse in campo, restituendo mobilità a quelle risorse incagliate e valorizzando quelle già operanti.

L'educazione in natura ha certamente a che fare con la valorizzazione di ciò che è semplice/non strutturato (ad esempio la relazione con le persone, i materiali, i ritmi, le occasioni), non di meno scomporre-comprendere-ricomporre il senso di tale semplicità non significa complicare «snaturando», perché il valore della semplicità sta nel senso che le viene attribuito e nelle sfumature che le appartengono. È allora così che conoscerle significa poterle riconoscere, valorizzare, proteggere, tutelare educando.

Lasciamo quindi agli specialisti di educazione ambientale, biologi, ecc. il compito di arricchire la nostra formazione con le conoscenze necessarie alla comprensione degli elementi naturali, della vita vegetale e animale del bosco, della campagna o parco in cui si lavorerà e lasciamoci sorprendere dalla bellezza, dalla ricchezza e dalla sensatezza che la natura ci offre ogni giorno a ricordarci quanto ad essa siamo indissolubilmente legati, almeno quanto lo è una trama al suo ordito.

Allo stesso modo attiviamoci a conoscere anche il paesaggio relazionale sul quale andrà in scena il nostro incontro col bambino/gruppo, senza darlo per scontato né sottovalutarlo, perché solo così sapremo davvero aiutare la crescita globale dei bambini oltre che la costruzione di legami profondi con la natura (con tutti i benefici che possono conseguirne per i piccoli e per le intere comunità).

In questa prospettiva la natura dell'ambiente, con il suo potenziale educativo, e la natura infantile, con i suoi bisogni, sono due energie originali e specifiche che vivono una profonda sinergia. L'educatore che si prende cura della crescita globale dei piccoli diviene, pertanto, il facilitatore dell'incontro tra queste due nature.

Possiamo allora intendere la relazione educativa come un territorio ponte sul quale si gioca la qualità della crescita globale quanto quella del rapporto bambino-natura.

Per questo motivo, e nell'ottica psicomotoria di questo lavoro, si ritiene importante che l'adulto educante conosca la specificità delle due nature in questione senza mai dimenticare, tuttavia, che sarà la qualità della relazione educativa a determinare la qualità dell'esperienza in natura, fissandone gli apprendimenti globali e dando loro pienezza e integrabilità (Carpi, Friggeri e Turini, 2014).

Bisogni e diritti naturali

Come già accennato nella *Premessa* e nel capitolo 1, anche in Italia il panorama è variegato.

Le realtà educative formali e informali che hanno messo al centro la relazione tra bambino e ambiente sono numerose, in crescita e in posizione di crescente visibilità. Esse vanno da realtà private come le scuole parentali o libertarie e altri progetti sperimentali, a situazioni più strutturate e/o convenzionali come gli agrinidi, i doposcuola, i campi estivi oppure laboratori offerti dalla scuola pubblica nelle pratiche quotidiane a opera degli insegnanti stessi o di esperti esterni in collaborazione.

In formula pubblica o privata, stabile o «a spot», queste realtà, a volte anche molto diverse tra loro, sono accomunate da uno sforzo innovativo e muovono da alcune consapevolezze (Bertolino, 2014) tra le quali, a nostro avviso, alcune delle più significative sono:

1. noi siamo *bios*. Allontanarsi da questa consapevolezza è allontanarsi dalla nostra realtà di esseri bisognosi di natura (sia spontanea che coltivata) e appartenenti ad essa;
2. stiamo progressivamente perdendo saperi essenziali alla vita;
3. assistiamo a un velocissimo aumento di disturbi da deficit di contatto con la natura (Louv 2005; 2011): difficoltà legate alla riduzione dello spazio vissuto, del movimento, dell'incontro con le forme di vita animali e vegetali e all'aumento esponenziale del contatto con le realtà virtuali offerte dalle tecnologie (ad esempio obesità, disattenzione, svogliatezza, noia, depressione, ansia);
4. la perdita di consapevolezza riguardo a tutto ciò è alla base di un impoverimento dell'identità ecologica, dei comportamenti responsabili e della sostenibilità;
5. l'organismo che distrugge l'ambiente distrugge se stesso;
6. vi è la necessità di recupero della bellezza intesa come fattore estetico quanto sostanziale ed esprime il benessere e l'equilibrio delle forme viventi.

Dal punto di vista più strettamente pedagogico, poi, possiamo affermare, riassumendo la nostra esperienza, che la crescente motivazione a educare all'aperto muove dalla consapevolezza che ciò offre l'opportunità di:

1. fare conoscenza in modo diretto dell'ambiente e maturare il senso di rispetto per lo stesso;
2. esprimersi in modo globale a livello personale e sociale (nei diversi linguaggi che appartengono all'infanzia: motorio, simbolico, rappresentativo);
3. fare esperienze pratiche pienamente coinvolgenti la sensorialità;
4. fare esperienza delle dimensioni esplorative e di adattamento al cambiamento e all'imprevisto;
5. ruolo maggiormente attivo nell'apprendimento;
6. acquisizione facilitata delle autonomie;
7. aumento dello stato di benessere psicofisico.

Nell'ottica psicomotoria è nel diritto al gioco spontaneo che ha origine la globalità di tutti i numerosissimi diritti dell'infanzia poiché, nei termini globali che ci appartengono, giocare significa strutturarsi nel benessere e implica un ambiente e una relazione educativa adeguati, senza i quali il gioco non funziona e la persona non può strutturarsi.

È chiaro che ogni classificazione, elenco o enumerazione dei diritti infantili è solo uno dei punti di vista possibili dai quali guardare all'infanzia e non ha, pertanto, pretese esaustive né intende imporsi come unico punto possibile.

Affronteremo il diritto al gioco nelle sue principali tipologie (diritto al gioco sensomotorio, simbolico, di rappresentazione) nel corso dei seguenti capitoli, pertanto, qui di seguito, ci limitiamo ad approfondire soltanto le sfumature che di questo diritto ci sembrano maggiormente messe in luce dalla riflessione sull'educazione in natura.

Autonomia, rischio, responsabilità

Per quanto riguarda le autonomie personali il discorso può apparire immediato, ma è semplice solo all'apparenza.

Esse vanno dall'organizzazione/gestione della propria persona per quel che riguarda l'abbigliamento e la merenda, fino all'utilizzo responsabile del corpo, dello spazio e del movimento di fronte alle difficoltà e agli imprevisti incontrati nel gioco (sia esso spontaneo o strutturato dall'adulto).

Ciò implica che il processo di acquisizione dell'autonomia venga a svolgersi a confronto con situazioni di rischio ed emozioni come la paura. Ben oltre l'organizzazione dello spazio e del materiale sul banco di scuola, questa dimensione organizzativa chiede ai bambini di attrezzarsi prima di tutto emotivamente, di «farsi

la buccia», e non attraverso un'operazione prevalentemente mentale di controllo dell'azione bensì attraverso il confronto con la paura (ad esempio di farsi male, di perdersi, ecc.) e il rischio (ad esempio di cadere, di sporcarsi, ecc.).

Il binomio autonomia/rischio qui più che mai mette al centro il bambino nella sua globalità, perché è il corpo, non solo la testa, il terreno in cui pensiero e azione possono integrarsi elaborando una conoscenza personale e dell'ambiente sulle basi di una ricerca emozionale.

Il contributo divulgativo che l'outdoor education sta portando a educatori e genitori rispetto a questo tema ci è utile per discriminare tra il significato di pericolo e quello di rischio. Nel pieghevole di presentazione-invito del primo convegno bolognese, del 2013, intitolato *Outdoor education: L'educazione sicura all'aperto*, leggiamo:

Oggi il bambino è «a rischio» non per i pericoli che potrebbe incontrare nella sua vita ordinaria, familiare e scolastica, ma perché non corre alcun rischio, non impara a «mettere in gioco» le sue capacità psicomotorie naturali. Il bambino è in pericolo per inazione. La sua educazione diventa antipedagogica poiché gli vengono «sottratte» (o rese asettiche) le esperienze nella realtà-vera dove sono il corpo, il movimento, i sensi, le relazioni concrete con le cose e con le persone a guidare la sua maturazione.

Il senso autentico dell'educazione è quello di aprire i campi d'esperienza al bambino, non di chiuderli. Ciò che il bambino vorrebbe fare è superare quelle difficoltà che noi preventivamente gli facilitiamo, è esplorare ciò che noi preventivamente gli sveliamo, è porsi domande e cercare risposte prima che siamo noi a dargliele.

La nostra (iper) protezione è tanto amorevole quanto dannosa: teniamo i bambini al sicuro, agli arresti domiciliari o scolastici; nessun attrito, nessuna possibilità di inciampare, di capire che la realtà è affascinante da conoscere perché è anche difficile, ruvida, a volte ostile.

Che l'acqua bagna, che la terra può essere dura o molle, è un evidente quanto fondamentale «realismo» a cui dovremmo (ri)educare i nostri bambini.

Corriamo dunque il pericolo di non permettere ai bambini di correre rischi. Ma quand'è che il rischio diventa educativo?

Non basta partecipare a un'attività all'aperto per cogliere pienamente le opportunità precedentemente elencate. L'apprendimento non avviene per osmosi, l'ambiente naturale in sé non è educativo se a sostenere le occasioni di incontro con l'ambiente non vi è una relazione adulto-bambino in grado di rendere fattive le opportunità.

Affinché la relazione educativa renda il terreno fertile a qualsiasi apprendimento è indispensabile che i bisogni dei bambini, quindi anche il bisogno di rischio,

abbiano spazio nella mente dell'adulto e che l'adulto educante sappia trasformare questa consapevolezza in programmazione.

Ma quale contributo può dare la psicomotricità a tutto ciò?

Nell'ottica psicomotoria il rischio diventa occasione educativa quando la sicurezza non corrisponde a una messa a norma, bensì quando essa, garantita dall'adulto, si esprime come una giusta protezione «che si declini con il giusto spazio di sperimentazione e di esplorazione, che quindi preveda un certo grado di rischio» (Cartacci, 2013, p. 54).

Ma quand'è che lo spazio di sperimentazione e protezione possono dirsi «giusti»?

Si intende qui per «giusto» ciò che è adatto all'età e alle caratteristiche di ogni singolo bambino. Senza rischio adeguato alla persona non vi è apprendimento, quindi. L'autore continua ricordandoci che una crescita armonica può dirsi tale quando a partire da una base sicura (fisica e psicologica) fornita dall'adulto il bambino può sperimentare un graduale apprendimento, fatto di prove e rischi.

Quando ciò non è possibile l'integrazione di pensiero-azione-emozione risulta disarmonica e incontriamo, allora, bambini fragili, inibiti, carichi di aggressività o usi alla provocazione; il diritto alla sicurezza quindi è garantito se a ogni stadio di crescita viene garantito il relativo potenziale di autonomia e rischio.

Ne consegue che sia proprio del compito educativo il predisporre spazi, tempi, materiali, modalità educative facilitanti l'affermazione delle tappe di crescita.

Il rischio, dunque, è utile, ovvero educativo, quando previsto da una «programmazione» che tenga conto delle prove psicofisiche che fanno crescere.

A questo proposito Zatti (2009) ci ricorda quanto la paura del rischio da parte degli adulti, siano essi genitori o educatori, spesso abbia a che fare con la loro paura del movimento e dell'autonomia dei piccoli. Ecco allora più semplice preferire il controllo dei bambini (anche se ciò va ad alimentare la loro dipendenza e le loro paure) relegandoli davanti a computer e televisione ed esprimendo così l'offerta di un senso di sicurezza davvero malinteso.

Tutto questo, peraltro, si manifesta nella crescente incapacità dei bambini di giocare da soli. Sempre più spesso di fronte all'occasione di un tempo adatto al gioco spontaneo sentiamo bambini annoiati chiedere: «... E adesso cosa faccio?», oppure: «... Ma adesso cosa c'è da fare?».

Giocattoli strutturatissimi, luoghi costruiti ad hoc per i giochi in cui gli adulti spiegano loro come si gioca, animazioni direttive per piccoli esecutori sono solo alcune delle evidenze di una crescente perdita di ruolo attivo, creatività e originalità in giochi di cui il bambino ormai diventa solo l'utilizzatore finale (Tonucci, 1996).

L'educatore «base sicura», dunque, e non solo: l'educatore anche come adulto in grado di prevedere, nei limiti del possibile, la situazione di rischio più adatta alla persona o al gruppo.

Questa visione psicomotoria della sicurezza va quindi ben oltre la sicurezza fisica, così come va oltre anche all'apprendimento cognitivo del rischio stesso; essa mette l'accento sull'indispensabile accoglienza del mondo emozionale del bambino e sulla conseguente necessità di competenze professionali atte all'elaborazione delle emozioni e, senza le quali, l'apprendimento diventa, nella migliore delle ipotesi, esclusivamente mentale e perciò non integrato a pieno.

Non indichiamo come apprendimento integrato l'apprendimento della funzione: il bambino che inciampando cade, si rialza, comprende il dove e il come della caduta e, all'occasione successiva, non cade più, compie un apprendimento funzionale, ma non necessariamente integrato.

La funzione certamente ci importa, ma sappiamo che vi è pieno apprendimento solo se ciò è tutt'uno con l'immagine positiva che il bambino ha integrato di sé cadendo e rialzandosi, il che non implica necessariamente che non cada più, ma implica il sentirsi «forte e capace» nonostante la caduta e ciò è possibile se vi è stata precedentemente l'interiorizzazione di uno sguardo adulto solido e fiducioso.

I risultati delle prestazioni, infatti, anche di quelle degli atleti olimpionici, non implicano necessariamente un «bene-stare» con se stessi e con gli altri.

Non è solo il *cosa* i bambini fanno a interessarci, ma il *come si sentono* facendolo, e lo sguardo psicomotorio può insegnarci come leggere e rispondere ai bisogni emozionali, poiché è dimostrato che l'integrazione psicofisica può avvenire solo sul terreno affettivo.

La peculiarità di questo approccio è proprio quella di accompagnare all'elaborazione delle paure alle quali peraltro, in misura adeguata, viene attribuito un ruolo ecologico fondamentale.

Sappiamo che a fronte di ogni elaborazione tonico-emozionale corrisponde un'apertura alla possibilità di provare piacere (psicofisico) e che questo passaggio, condiviso con lo psicomotricista, diventa occasione autentica di apprendimento armonico, apprendimento cioè in cui azione e pensiero trovano integrazione nel terreno corporeo/emozionale.

Ora, non si tratta di diventare psicomotricisti, è opportuno tuttavia considerare l'importanza dei vissuti emozionali dei bambini e individuare questi come aspetti bisognosi di attenzione e di sforzo progettuale qualora si programmino buone pratiche con l'intento di favorire una crescita armonica.

La prima vera inclusione, infatti, non riguarda le disabilità, ma parte dall'inclusione del mondo emozionale di ciascun bambino.

È possibile, quindi, programmare strategie di accoglienza del mondo interno dei bambini, costruire, cioè, quella base sicura di cui si parlava. Solo da lì i bambini potranno partire per incontrare il rischio a loro adeguato e viverlo come utile occasione di apprendimento.

A questo proposito Greenspan (2005) ci fornisce indicazioni interessanti su cosa la sua ricerca in campo psicologico ha evidenziato come utile a crescere bambini protetti e fiduciosi in un mondo non sempre rassicurante (la riflessione dell'autore ha origine a partire dal rapporto genitori-figli ma troviamo sia pienamente declinabile anche all'interno di una relazione educativa di tipo professionale):

1. facilitare rapporti profondi con le persone di fiducia attraverso un adeguato tempo insieme;
2. aiutarli a esprimere i propri sentimenti e preoccupazioni con il gioco e con gli scambi verbali;
3. essere pronti a rassicurarli, ma in forma realistica (senza inganni);
4. considerarli non solo oggetti di cura, ma soggetti in reciproco scambio con le altre persone del mondo;
5. un tempo giornaliero garantito in cui sintonizzarsi con loro e creare una comunicazione condivisa, facilitando il gioco spontaneo, permettendo che aggressività e rabbia entrino in campo, rafforzando la fiducia del bambino nei suoi muscoli e nei suoi sensi.

Cartacci (2013) arricchisce la riflessione riguardo alla sicurezza sottolineando come sia allo stesso modo importante dare ai bambini fiducia, permettendo di compiere delle azioni difficili quando li si vede pronti alla sfida; dare loro compiti non banali, lasciarli eventualmente sbagliare prima di correre in aiuto.

L'autore sottolinea come nella cultura occidentale i bambini siano «serviti» al punto da ricevere incentivata l'immagine di sé come di «persone incapaci» e ciò sia all'origine del processo di crescita dei futuri «bamboccioni». Ciò è vero poiché siccome l'azione rappresenta il «potere» del bambino (il suo «Io posso»), senza azione (e fiducia nella sua azione) al bambino non resta che assumere un ruolo di comando isterico e diventare un piccolo dittatore.

In quest'ottica il concetto di rischio e quello di autonomia portano con sé la restituzione al bambino di un ruolo più attivo nell'apprendimento e ciò porta all'origine del concetto di responsabilità. La psicomotricità ci insegna che l'autonomia e la responsabilità non nascono a fronte del semplice misurarsi con l'esperienza e nemmeno a fronte di un semplice incoraggiamento da parte dell'adulto e tanto meno del misurarsi col risultato prestazionale. È ormai superata l'idea che si diventa responsabili inciampando sulla difficoltà, capendo cosa si sarebbe dovuto fare per evitare di cadere, facendo meglio e automaticamente diventando più forti/capaci. Se così fosse i bambini più abili sul versante motorio sarebbero i più sicuri di sé e i più maturi ma sappiamo bene che molto spesso non è così. Se così fosse, infatti, l'apprendimento infantile sarebbe una questione prima di tutto cognitiva e successivamente diventerebbe emotiva invece, com'è dimostrato dalla ricerca

scientifico e come approfondiremo in seguito (si veda ad esempio il capitolo 5), apprendere durante l'infanzia è prima di tutto una questione emozionale e affonda le radici nel terreno intersoggettivo (solo successivamente e grazie all'elaborazione affettiva può maturarsi un livello cognitivo armonicamente integrato).

Ecco allora che è dell'adulto il compito non tanto di proibire una serie di azioni, ma di aiutare il bambino a regolare le proprie azioni e le proprie scelte. Certo il concetto di regolazione porta con sé l'idea della responsabilità, ma di chi esattamente e fino a che punto?

La natura psicomotoria dei bambini vuole che non vi sia una «valvolina» regolatrice che ogni bambino può all'occorrenza stringere o allentare per ristabilire il giusto equilibrio emotivo e ciò è una buona cosa perché sarebbe la fine delle possibilità intersoggettive e creative di insegnanti e bambini. Il «darsi una regolata» auspicato da tanti insegnanti affaticati riguarda invece una competenza, la regolazione emotiva, appunto, che è insieme di origine neurologica (biologica e maturante nei primi 9/10 anni di vita) e di origine psicologico-relazionale: proprio perché le capacità autoregolative dei bambini non sono ancora mature un ruolo di importanza capitale svolge la funzione regolatrice adulta che l'educatore offre a supporto della capacità autoregolativa in loro possesso.

Non si intende un lavoro di metacognizione del proprio stato emotivo eseguito dal bambino (di riconoscimento dell'emozione in questione e della sua modificazione attraverso un atto volontario) perché questo, appunto, è un atto di consapevolezza possibile in condizioni di benessere e solo a partire dai 9 anni. Si intende, invece, una serie di parole e di azioni regolanti che diventa responsabilità dell'adulto porgere al bambino e diritto del bambino ricevere come può.

D'altra parte le neuroscienze ci dicono da tempo che i bambini funzionano in modo diverso dagli adulti: essi non sono adulti in miniatura, ma persone la cui natura delle dinamiche interne è differente. Non basta quindi (o non per tutti) cimentarsi a lungo con salti e arrampicate per regolare la propria emotività e diventare finalmente responsabili: come detto in precedenza non è importante il fare, ma il come si fa, cioè l'efficacia dell'azione dipende dallo stato emotivo interno nel fare. L'autonomia è vera, quindi responsabile, quando è interiorizzato un solido legame con l'adulto di riferimento; in altre parole autonomia non è «fare senza l'adulto» ma «fare sentendo l'adulto dentro a dare sicurezza». È scientificamente provato, infatti, che l'esperienza dell'azione, di per sé, non è regolatrice del comportamento infantile, che è invece il risultato dell'interazione tra le caratteristiche biologiche dell'individuo e l'eteroregolazione offerta dall'adulto (Nicolodi, 2015).

Approfondiremo in seguito come questa consapevolezza possa diventare buona prassi al momento della progettazione dell'esperienza all'aperto e come sia responsabilità della regolazione adulta aiutare la maturazione di quella del bambino.

Salute

Per quel che riguarda la salute fisica il Servizio Sanitario Regionale e i pediatri più attenti da tempo invitano tutti gli adulti che si occupano di bambini a incentivare il gioco in esterno, gli spostamenti a piedi, lo stare all'aperto in tutte le stagioni. È noto infatti come ciò rinforzi il sistema immunitario e riduca i rischi infettivi oltre a favorire il legame adulto-bambino nella misura in cui si condivide piacevolmente l'attività.

A sostegno dei benefici di una buona attività fisica all'aperto vi è una gran quantità di lavori scientifici, molti dei quali provenienti dagli Stati Uniti. I più recenti sottolineano le seguenti e principali evidenze (per maggiori informazioni a riguardo si veda il sito: www.childrenandnature.org):

1. un miglior sviluppo psicologico, cognitivo e relazionale sia nei bambini sani che in quelli con difficoltà evolutive;
2. una salute fisica migliore, grazie all'attività svolta per gioco (in maniera spontanea e non competitiva) con riduzione dell'obesità e di carenza di vitamina D e di difficoltà respiratorie;
3. una migliore e precoce capacità di acquisizione delle normali attività motorie e di propriocezione e quindi una maggiore consapevolezza e migliore capacità di gestione del rischio e del problem solving, con conseguente aumento dell'autostima e dell'autonomia del bambino stesso.

A testimoniare la serietà e l'urgenza di un nuovo modo di guardare al benessere psicofisico un recente rapporto dell'American Academy of Pediatrics (www.pediatrics.org) mette in luce il forte legame tra una crescita sana e il gioco spontaneo all'aria aperta: si identifica questa opportunità non solo come indispensabile allo sviluppo armonico globale, ma anche come occasione fondante la qualità della relazione con l'adulto nella misura in cui si auspica che il gioco venga condiviso o si svolga sotto lo sguardo dell'adulto significativo per il bambino. Il rapporto prosegue con la richiesta esplicita dell'associazione alle autorità governative del Paese di modificazione delle politiche scolastiche dalla scuola dell'infanzia fino all'università con precisazioni riguardanti i compiti educativi della scuola e quelli dei pediatri.

Nel Nord Europa, poi, le indicazioni fornite abitualmente dai pediatri sono altrettanto esplicite e dettagliate. Nessun genitore si stupisce ricevendo l'indicazione: «almeno un'ora di passeggiata o bicicletta al giorno», o quella: «gioco libero al parco anche col brutto tempo».

Peraltro anche la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sancisce il diritto al gioco libero ed esplicita inoltre, nell'articolo 13, come la

libertà di espressione, la sensibilità e lo spirito di avventura siano tra i diritti da tutelare per un rispettoso sviluppo psicofisico della persona. Nell'articolo 27, poi, riconosce «il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale».

Ma cosa significa esattamente questo diritto per un bambino, e come possono, gli adulti, garantirlo?

Nel procedere alla ricerca di una risposta intendiamo lasciarci guidare dal senso naturale che l'infanzia attribuisce al gioco spontaneo. Questo stesso senso, avvalorato dalla più aggiornata ricerca scientifica in campo psicomotorio, verrà condiviso, a livello pratico-teorico nei prossimi capitoli.

Qualità della crescita e contatto

Il contatto con la natura sembra coincidere in più punti con la qualità della crescita e più in generale della vita. Quanto detto finora ha a che fare allora con bisogni che sono primari, irrinunciabili al punto da assicurare a veri e propri diritti e che potremmo riassumere e includere in due istanze semplici quanto complesse e ricche di sfumature: il diritto all'essere bambini e il diritto all'educazione.

Zavalloni (2012) concretizza queste consapevolezze nella stesura dei diritti naturali di bimbi e bimbe, riportati qui di seguito (si veda tabella 2.1).

TABELLA 2.1
Diritti naturali di bimbi e bimbe

1. Diritto all'ozio	Il diritto a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti.
2. Diritto a sporcarsi	Il diritto a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti.
3. Diritto agli odori	Il diritto a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura.
4. Diritto al dialogo	Il diritto ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare.
5. Diritto all'uso delle mani	Il diritto a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco.
6. Diritto a un buon inizio	Il diritto a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura.
7. Diritto alla strada	Il diritto a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade.

8. Diritto al selvaggio	Il diritto a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi.
9. Diritto al silenzio	Il diritto ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua.
10. Diritto alle sfumature	Il diritto a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle.

Molto più che semplicemente poetici e ben lontani dall'essere utopici questi diritti sono trasversali a ogni cultura, a ogni ambiente aperto o epoca. Essi raccontano occasioni strutturanti la persona in crescita e diventano occasioni educative se supportati e tutelati dall'adulto. A livello pratico queste azioni appartengono al fare spontaneo di adulti e bambini in spazi e tempi di benessere, oggi a livello teorico la comprensione del loro senso può essere possibile grazie alla ricerca scientifica.

Quand'è allora che uno spazio o un tempo possono dirsi spazi e tempi di benessere? Secondo il nostro approccio, e così come per il concetto di rischio, sono occasioni di benessere quegli spazi e quei tempi a misura della persona e dei suoi bisogni (in questo caso dei suoi ritmi). A partire dall'implicita variabilità individuale che contraddistingue i bisogni di ciascuno e la loro originalità possiamo dire che, poiché la persona è un essere bio-logico il suo benessere è legato ai tempi e agli ambienti che permettono la piena espressione delle potenzialità insite nella sua natura, la quale è biologica e relazionale. Del valore delle occasioni offerte dai materiali e dagli spazi all'aperto diremo più avanti (si vedano ad esempio il paragrafo I materiali, nel capitolo 3 e le esperienze narrate nel capitolo 6); ora, a partire dalle riflessioni di Zavalloni, vogliamo invece soffermarci sul concetto di tempo, una dimensione determinante, ma spesso troppo poco considerata anche in educazione.

L'autore ci permette di riflettere sull'alto valore educativo del «perdere tempo»: soprattutto educando in natura (ma non solo), la programmazione e/o la facilitazione di momenti svincolati dalle logiche della produttività scolastica e del prevalere dell'intelligenza cognitiva permette in realtà ai bambini di «guadagnare tempo», di spenderlo cioè in modo utile alla buona qualità della crescita. Rileggendo la sua «pedagogia della lumaca» in chiave psicomotoria potremmo dire che facilitare la presa di *tempi lumaca* (tempi lenti) permette ai bambini di entrare in quella dimensione affettivo-relazionale che, da psicomotricisti, potremmo definire «dimensione del contatto». Contatto tra la persona e chi/cosa?

La nostra idea di contatto ruota a 360 gradi attorno al concetto di ambiente inteso in senso lato; la relazione psicomotoria con l'ambiente avviene e si esprime, infatti, secondo i seguenti parametri: relazione con lo spazio, con il tempo, con il gioco, con gli oggetti, con l'adulto, con i pari, con il Sé.

Poiché il contatto altro non è che una forma d'incontro/sintonizzazione tra due o più elementi e il ritmo è ciò che permette questo accordo e ne determina la qualità, allora i ritmi definiti dalle azioni spontanee della persona sono per natura orientati al benessere della stessa (sono a sua misura) e sono pertanto facilitanti, per esigenza innata, il contatto tra sé e il mondo. Se la persona poi è una persona in crescita tutto ciò avviene principalmente attraverso i ritmi del gioco e quelli dell'osservazione ed esplorazione spontanei.

Ecco allora, secondo la nostra prospettiva, i potenziali educativi che abitano i tempi lumaca; essi si rivelano come occasioni di contatto con i seguenti punti di riferimento.

1. *Con se stessi*: è il tempo che permette di ascoltarsi e ascoltare sé con particolare riferimento al proprio corpo. È anche il tempo che apre disponibilità agli incontri casuali ma significativi con le cose/persona. È un tempo intimo in cui memorizzare meglio e/o organizzare pensieri e fare libere associazioni di idee, riflessioni, ricordi, *insights*; in altre parole è un tempo di contatto col proprio mondo interno. Questo contatto è talvolta facilitato da fattori come la solitudine (quella dello star bene con se stessi), dal silenzio, dall'attivazione sensoriale o dall'attivazione della manualità fine (ad esempio il lasciare «passeggiare» i pensieri mentre si osserva o si costruisce un oggetto).
2. *Con gli spazi*: è il tempo speso senza assillo che fa dell'apprendimento una modalità d'essere piuttosto che un obiettivo da raggiungere; ciò è legato quindi al piacere della scoperta dei luoghi nei momenti di «ozio» inteso come attivazione non finalizzata a uno scopo cognitivo e centrata ad esempio sul sentire, osservare, riflettere, comunicare (solo così, peraltro, è possibile cogliere i particolari che altrimenti ci sfuggirebbero).
3. *Con i materiali*: per ciò che riguarda l'osservazione e la costruzione di oggetti con le mani e non solo. Il tempo lumaca è ciò che permette di relativizzare il valore delle cose che accadono (ad esempio il bel tempo e il brutto tempo non sono altro che punti di vista diversi e ugualmente ricchi di opportunità). È il tempo educativo che non disgiunge l'apprendere dal fare concreto e dall'azione pratica.
4. *Con la dimensione del tempo*, e principalmente attraverso le capacità:
 - di attesa: è la capacità affettiva di pensare in divenire se stessi e le proprie azioni, nonché di maturare capacità previsionali (ad esempio vivere le stagioni o fare l'orto; attendere cioè che un ciclo si compia considerando, come in agricoltura, che ogni pausa è feconda e ogni attesa non è un vuoto, bensì è una preparazione abitata dal senso che le diamo);
 - di osservazione ed elaborazione del pensiero: si tratta del tempo biologicamente necessario ai processi mentali di sedimentazione, rielaborazione, ricordo, immaginazione, decentramento e proiezione affettivi;

Esperienze

Le cinque esperienze qui riportate sono, come dicevamo, alcune delle possibili declinazioni di un lavoro con approccio psicomotorio rivolto alla cura dell'educazione globale del bambino e del suo legame con la natura.

L'alta adattabilità dello sguardo adottato nei contesti è permessa dalla flessibilità del «paio d'occhiali» utilizzato. Come esemplificato in questo capitolo tale flessibilità è intesa come adattamento ai diversi stili educativi degli adulti educanti quanto come adattamento ai bisogni peculiari di quel particolare gruppo/bambino/a nel contesto specifico. Sono stati infatti scelti contesti e stili educativi differenti tra loro anche per mettere in luce la diversità di risorse relazionali, spaziali e materiali che l'educazione in natura può accogliere e che un'adeguata formazione può trasformare in strumento professionale.

Vi sono tuttavia riscontrabili diverse somiglianze a testimonianza del fatto che i bisogni dei bambini sono sempre gli stessi sebbene ascoltabili e rispecchiabili in forme varie, creative e personalizzate. Un esempio sono i cerchi rituali di inizio e fine incontro i quali, come approfondito nella parte teorica a proposito della differenza tra legame e addomesticamento (si veda il paragrafo *Le regole, i patti*, nel capitolo 5), si rivelano momenti cruciali in cui vengono sancite la qualità della relazione con l'adulto e l'appartenenza al gruppo grazie alla valorizzazione educativa delle emozioni in circolo (l'energia di prevalenza è quella dell'attaccamento intesa come capacità dei bambini di sentirsi visti, accolti, pensati, tenuti).

I dati osservati e qui riportati sono stati selezionati, tra i numerosissimi, perché ritenuti i più rappresentativi a illustrare gli aspetti su cui si vuole riflettere. Ciò perché in alcuni casi il progetto è durato un tempo lungo e questo ha permesso un ampio sguardo d'insieme; in altri casi, invece, perché il percorso del gruppo ha individuato singoli dati emergenti particolarmente interessanti sui quali, ai fini del nostro discorso, vale la pena mettere una «lente di ingrandimento».

Questi stessi dati espressi e rispecchiati in psicomotricità darebbero luogo a considerazioni più approfondite e in parte differenti tuttavia, coerentemente all'obiettivo di questo lavoro, ci atterremo unicamente a ciò che permette l'esportabilità del nostro sguardo fuori dal contesto psicomotorio.

Tutti gli educatori coinvolti hanno partecipato, in itinere, a un monte ore di formazione specifica (rispetto ai temi di movimento, gioco e relazione) e a uno di supervisione al progetto educativo. Questi momenti formativi sono stati supportati dall'attività di osservazione condotta dal supervisore al progetto educativo con una frequenza mensile.

Nel corso delle cinque esperienze illustrate è stata utilizzata in prevalenza la griglia osservativa riportata nella tabella sottostante (ho elaborato la tabella integrando, e adattando per l'esterno, le modalità osservative tipiche dell'approccio psicomotorio considerato; strumento già presentato in Antonietti, Bertolini, Carpi e Turini, 2014) (si veda tabella 6.1).

TABELLA 6.1
Griglia per l'osservazione della relazione globale con l'ambiente

		Il bambino/il gruppo in relazione con:					
		Lo spazio	Gli oggetti	Il gioco	L'adulto	Sé	Gli altri
Nel tempo A distanza (fisica e psicologica)	Minima (C1)						
	Media (C2)						
	Massima (C3)						

I parametri di relazione con il mondo (con lo spazio, gli oggetti, il gioco, l'adulto, sé e gli altri) sono organizzati e rapportabili nei diversi contenitori spazio-temporali in cui vengono espressi dal bambino (distanza minima, media, massima). Questo tipo di organizzazione osservativa risulta particolarmente flessibile e adattabile a contesti anche molto diversi tra loro in quanto, chiarito il contenuto energetico della distanza relazionale considerata, ogni educatore può adattare lo schema al proprio specifico contesto.

Ad esempio:

1. contenitore spazio-temporale C1: spazi e tempi dei cerchi di inizio e fine attività (energia prevalente: di attaccamento);
2. contenitore spazio-temporale C2: spazi e tempi dell'attività proposta e accompagnata dall'adulto (energia prevalente: di apprendimento);

3. contenitore spazio-temporale C3: spazi e tempi del gioco libero (energia prevalente: di massima autonomia e di socializzazione).

Ciò permette di valutare e monitorare la quantità e la qualità dell'investimento energetico del bambino/del gruppo nel corso di ogni singolo incontro. Inoltre vengono, così, facilitate l'attribuzione di senso al comportamento infantile e la lettura/verifica delle strategie educative messe in atto oltre che la successiva programmazione. I dati quantitativi e qualitativi raccolti divengono funzionali quindi a un'osservazione volta a:

1. leggere bisogni e risorse in campo;
2. fare ipotesi e progettare prassi;
3. verificare;
4. riformulare nuove ipotesi e nuove prassi.

Oasi faunistica

Il contesto di lavoro della presente esperienza non è antropizzato ed è un ambiente misto: definito per la maggior parte del perimetro dalla sponda di un fiume (nel punto in cui definisce una stretta ansa) il territorio comprende un piccolo bosco di abeti e faggi, un laghetto e alcune radure tra la sponda e i primi alberi. Il gruppo (due educatori e tredici bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni) lavora due pomeriggi alla settimana per sei mesi; il progetto nasce per iniziativa di un servizio educativo privato extrascolastico.

Riportiamo qui di seguito il racconto di un pomeriggio rappresentativo del periodo iniziale (settimo incontro).

I bambini arrivano in pulmino al punto di raccolta per partire alla volta dell'oasi, distante circa 15 minuti di camminata; il percorso stesso è già occasione di scoperta e di autonomia. Durante la preparazione necessaria alla partenza un gruppetto di maschi di età mista fatica a contenere l'entusiasmo e prende ad attirare l'attenzione degli educatori ora nascondendosi ora facendo dispetti ai compagni. Gli educatori si impegnano a ricordare le regole della buona convivenza e del rispetto dei tempi previsti. Il tentativo è poco efficace e il tempo di attesa si allunga fino a spazientire gli altri bambini, alcuni dei quali cominciano a piangere.

Al momento della partenza il gruppetto in difficoltà prende a correre (un portavoce dice: «Per arrivare prima di tutti»); l'obiettivo pare essere il nascondersi per spaventare alcune compagne e lanciare ghiande e «polpette di fango» al resto del gruppo in arrivo. Per gli altri bambini il tragitto a piedi è relativamente tranquillo, essi si mostrano entusiasti e più d'uno si ferma a fotografare impronte di animali, raccogliere rametti dalle forme speciali, osservare particolari inaspettati nel paesaggio.

Raggiunta la radura in prossimità del laghetto i bambini e gli educatori si siedono formando un cerchio (è il rituale di inizio pomeriggio in natura), gli adulti si accorgono che due bambini del gruppetto «in cerca di contenimento» non si vedono, si stanno infatti nascondendo e soddissfatti aspettano di essere trovati. Una volta raggiunti da uno dei due educatori che li riporta con fermezza al rispetto dei tempi stabiliti inizia per i due un riso irrefrenabile che continua durante tutta la verbalizzazione nel cerchio: i due bambini non sono in grado di ascoltare né di parlare di sé, paiono invasi dalle loro emozioni, si lasciano dondolare e cadere addosso agli educatori o ai compagni trasformando il cerchio in un palcoscenico per la loro difficoltà.

Alcuni compagni li imitano mentre il resto del gruppo si lamenta, si arrabbia e/o attende rassegnato. Gli educatori, attrezzati di pazienza e desiderosi di stabilire una buona comunicazione nel gruppo, cercano di aiutare ciascuna parte a esprimere la propria emozione rispetto all'accaduto ma ciò non fa che peggiorare la situazione: la comunicazione pare impraticabile e l'insistenza approfondisce il disagio di ciascuno. Il tempo del cerchio iniziale viene così a dilatarsi oltremodo e infine gli educatori decidono di rimandare la parte didattica prevista (imparare a riconoscere le impronte di animale e ritrovarle nell'ambiente) e dare il via al gioco spontaneo rimarcando che, a causa dell'accaduto, il tempo per giocare sarà inevitabilmente ridotto.

Al momento del «via» l'intero gruppo si addentra correndo nel bosco tra grida di gioia e di sfogo (il patto educativo è: ci si può allontanare dall'adulto quanto si vuole, ma se si esce dal suo sguardo si avvisa cosa si va a fare e dove). Dopo pochi minuti il gruppo prende a investire lo spazio della radura e del bosco in modo relativamente definito e abitudinario.

Un gruppo di bambine staziona all'ombra di un groviglio di rovi (vicino al cerchio di partenza) per preparare pappe per cuccioli e vi spende, come di consueto, tutto il pomeriggio. Esse non lasciano entrare nel gioco alcuni compagni interessati e comunicano a fatica con l'educatore che mostra interesse al loro fare. L'espressività è ora di apertura, ora di preoccupazione per la difesa dello spazio occupato. Il gioco sembra non contenere variazioni rispetto ai sei incontri precedenti.

Poco più lontano alcuni bimbi e bimbe giocano ad arrampicarsi sugli alberi e a camminare in equilibrio su alcuni tronchi che si trovano al suolo; sebbene sembrino sereni il loro gioco non contiene variazioni e l'emozione appare appiattita su un fare di routine.

Contemporaneamente il gruppetto di maschi in difficoltà comunica a uno dei due educatori che andrà alla ricerca di tracce di tasso nella profondità del bosco. Una volta fuori dallo sguardo dell'adulto i bambini sembrano aver perso l'iniziativa, cominciano a vagare senza direzione. Essi verbalizzano progetti che a malapena riescono a iniziare: l'energia del fare sembra esaurirsi poco dopo, la loro espressività è coerentemente «spenta». Cominciano allora, dapprima svogliatamente poi con crescente rabbia, a fare ciò che sanno che non è possibile fare: distruggere i funghi, i fiori, i germogli e torturare gli insetti che trovano attorno a sé. Successivamente essi ritornano alla radura e cominciano a vagare senza progetto. Poco dopo brandiscono bastoni e li usano per

spaventare gli altri; all'interessamento dell'educatore rispondono che stanno giocando «ai giustizieri alati». La loro espressività è ora tesa ora arrabbiata, nelle loro azioni non c'è progetto né piacere; dopo poco si concentrano su di un albero cercando di toglierne la corteccia, il verbale è chiaro: «Per farlo morire... albero di merda!». L'educatore interviene ricordando le regole e per risposta riceve il lancio di una manciata di terra. Il gruppo, redarguito, riprende a vagare senza progetto.

Complessivamente nessuno dei gruppetti esplora distanze differenti da quelle d'abitudine; gli educatori intervengono solamente in aiuto del gioco ed esclusivamente se chiamati dai bambini stessi.

Verso la fine del pomeriggio gli educatori chiamano il gruppo a raccolta e propongono l'attività didattica risultata impraticabile a inizio giornata; la proposta ha poco successo, il gruppo fatica ad ascoltare e lamenta di voler terminare il gioco spontaneo intrapreso. Alcuni bambini si fanno portavoce del gruppetto in agitazione e si rifiutano di seguire l'attività poiché, dicono, «chisseneffrega!»; gli educatori contengono.

Arriva il momento della merenda e del cerchio finale del pomeriggio. Durante la verbalizzazione conclusiva si ripetono le dinamiche del cerchio iniziale e gli stessi bambini prendono a rubare la merenda ai compagni e a lanciarla nel lago; il poco tempo a disposizione aggrava ulteriormente la situazione e il gruppo rientra in fretta tra le lacrime di alcune bambine provocate dalle modalità inadeguate dei compagni in agitazione, che ora corrono sbandando gli uni sugli altri ora scivolano a ridosso dei rovi provocandosi alcuni lividi e graffi alle gambe. Gli educatori cercano pazientemente di contenere l'azione di questi ultimi, ma il tentativo risulta poco efficace.

Durante il ritorno al punto di raccolta il livello energetico di tutto il gruppo è piuttosto basso. Nonostante ciò e nonostante qualche lacrima ancora da finire di consolare una volta arrivato il momento del ricongiungimento coi genitori tutti i bambini mostrano entusiasmo per il pomeriggio appena passato e raccontano di aver compiuto grandi e coraggiose imprese in modo sincero.

Ci appare evidente che le possibilità offerte dall'ambiente naturale (gioco spontaneo, ampi spazi ricchi di opportunità sensoriali ed esplorative) e dall'adulto (approccio contenitivo e non giudicante) siano determinanti nell'alimentare l'entusiasmo dei bambini per l'esperienza. Ci pare altrettanto evidente che ciò non sia sufficiente a far sì che il gruppo instauri un pieno e approfondito legame con la natura e ciò è vero soprattutto alla luce della fissità dei comportamenti di tutti i bambini.

Proviamo dunque a utilizzare gli strumenti teorici approfonditi precedentemente e, per farlo, proviamo a leggere il pomeriggio «in termini energetici» e alla luce dei bisogni espressi dai bambini in relazione alla distanza dall'adulto. Potremmo individuare nella struttura temporale pensata dagli educatori momenti relazionali differenti che potremmo raggruppare nei contenitori spazio-temporali riportati qui di seguito.

1. *Contenitore a distanza minima*: al punto di raccolta (a inizio e fine esperienza) e al cerchio rituale (di inizio e fine). Questi spazi/tempi prevedono che la distanza fisica e psicologica tra adulto e bambini sia minima, sono infatti i momenti in cui i bambini si aspettano di essere visti, riconosciuti, tenuti, accolti o salutati; sono i momenti in cui viene stabilito e risarcito il legame con l'adulto. La prevalenza energetica è quella dell'attaccamento.
2. *Contenitore a distanza media*: gli spazi/tempi per l'attività didattica e quelli degli interventi degli educatori in aiuto al gioco spontaneo. Questi momenti infatti prevedono che il bambino senta l'adulto a una distanza fisica e psicologica sufficientemente vicina da condividere un obiettivo comune e sufficientemente lontana da favorire la presa di autonomia. L'energia prevalente è quella del fare condiviso, della scoperta e dell'apprendimento.
3. *Contenitore a distanza massima*: gli spazi/tempi della camminata di andata e ritorno e del gioco spontaneo nella misura in cui questi momenti prevedono che la distanza fisica e psicologica tra adulto e bambino (in accordo coi bisogni di quest'ultimo) possa essere massima: è il giocare all'ombra dell'adulto che rivela il funzionamento dei motori energetici negli altri due contenitori. L'energia prevalente è quella dell'autonomia e della socialità.

Come hanno funzionato le energie naturali del gruppo? Quali sono i bisogni principali espressi dai bambini? Cosa e come progettare per facilitare un migliore equilibrio energetico?

1. *Contenitore a distanza minima*: i bambini hanno faticato a sentirsi contenuti; l'energia di attaccamento necessita rinforzo. Il gruppetto in agitazione durante i rituali mostra di non riuscire «a pensare» cose di sé o cose offerte da altri. Insistere a chiedere loro di pensare è come insistere affinché offrano ciò che non hanno e che la loro volontà non può regolare: la disponibilità al pensiero e all'ascolto.
2. *Contenitore a distanza media*: non tutti i bambini riescono a chiedere aiuto e/o a uscire dalla ripetitività dello stesso gioco, inoltre alcuni non sono in grado di proiettare buona energia sul legame con l'adulto quindi non sono in grado di condividere un pensiero-progetto offerto dagli educatori.
3. *Contenitore a distanza massima*: i bambini prendono in parte alcune autonomie ma la fissità dei luoghi e degli spazi scelti fa pensare a un «motore in riserva»; le distanze non vengono prese veramente se non dal gruppetto in difficoltà. Quest'ultimo, peraltro, non utilizza la distanza come risorsa di fiducia in sé e nell'altro: in modo ambivalente la vive come occasione di liberazione prima, solitudine poi. La socialità pare compromessa dalla fissità dei comportamenti. È evidente come la presa di distanza non corrisponda a una vera autonomia.

In merito poi al funzionamento dei giochi spontanei e alla luce della grammatica del «giocare bene» possiamo esprimere le seguenti considerazioni.

1. Il gioco delle pappe per cuccioli: sebbene senso e forma risultino appropriati l'emozione che lo caratterizza non è del tutto aperta alla comunicazione e al piacere, la ricerca delle bambine è solo parzialmente efficace.
2. Il gioco sensomotorio del gruppetto in arrampicata e in esplorazione di equilibrio/disequilibrio funziona nel senso e nella forma ma l'emozione risente della poca energia di piacere in campo. Nel fare, la ricerca sembra appiattita in una routine spenta.
3. La ricerca delle impronte di tasso così come gli altri giochi solo abbozzati verbalmente dal gruppetto in agitazione non riesce a prendere senso né forma: il desiderio di giocare non riesce a trovare soddisfazione in un progetto, i bambini non sono in grado di dare corpo e continuità alle loro idee: il loro pensiero pare perdersi fino a sfumare nelle emozioni di tristezza e rabbia. Essi necessitano del supporto di un pensiero organizzato e organizzante da poter integrare.

La ripetitività è un elemento positivo quando il gioco funziona bene. In questo caso possiamo dire che non sia proprio così, ecco perché questo tipo di ripetitività richiede un pensiero educativo da parte dell'adulto.

Al momento della supervisione gli educatori esprimono la loro fatica nel lavoro e alcuni dubbi riguardanti la libertà dei bambini e le esigenze didattiche: pare che il gruppo non riesca a cogliere veramente né l'una né l'altra occasione o meglio riesca a cogliere solo alcune parti di entrambe. Che fare? Con quali priorità? Viene espressa anche qualche perplessità rispetto all'intervento educativo durante il gioco spontaneo: entrare suggerendo possibilità o rimandando considerazioni viene percepito come uno «snaturare» la spontaneità e l'autonomia del momento. Viene allora approfondita la differenza tra rispecchiamento emotivo e induzione ad agire: il bambino che dice: «Guardami!» è davvero poco autonomo? L'educatore che risponde: «Ti vedo! Che forte che sei!» si sta davvero sostituendo a lui limitando la sua ricerca di autonomia?

Inoltre: come interpretare il comportamento di agitazione di alcuni bambini soprattutto durante i rituali? Per quel che riguarda l'agitazione motoria osservata dal nostro punto di vista essa è caratteristica di un'emozione non integrata: la difficoltà di attenzione è in altre parole una difficoltà del pensiero nella quale la capacità di pensare è compromessa da una difficoltà di autoregolazione, alla cui base vi è un'emozione non ben integrata/rispecchiata. La richiesta di riconoscimento/rispecchiamento all'adulto viene dunque a essere lecita ed espressa al momento giusto (distanza minima) ma nel modo inadeguato (cercando il palcoscenico). Non a caso, peraltro, la difficile interiorizzazione della solidità del legame con