

Ore 10.15: entro in una V elementare...durante la ricreazione si organizzano in gruppetti sui banchi e sono tutti intenti a ... Non capisco bene cosa sia e provo a chiedere. Velocemente e un po' stupito Fabio mi spiega: "Maestra è lo scuoppo¹, si gioca così, mi indica e poi continua, lì invece giocano a "striscio"²... continua a giocare. Sono tutti intenti a giocare, i loro corpi sono protesi verso il gioco, testa in avanti, occhi aperti, muscoli tesi...sono movimenti energici ma bloccati. Questa scuola non ha palestra, né giardino, c'è un bel cortile ma è occupato dalle automobili del personale-docente. Un giorno Marco mi dice: "Sai oggi abbiamo fatto ginnastica?" "Bene" gli rispondo, "siete andati in villa?" "No siamo restati in classe" "Avete spostato i banchi?" "No, nei banchi, seduti e muove le braccia per imitare l'esercizio" Mi rattristo, penso ai problemi di Marco e poi tra me e me, mi dico "meno male che esiste lo scuoppo"

L'attività motoria nella scuola dell'infanzia e primaria: un ottimo strumento per le prime ipotesi diagnostiche.

L'intelligenza motoria: dalla palestra alla classe per favorire le relazioni

1.Premessa

Il presente lavoro descrive un intervento di "attività motoria" attuato in una scuola primaria del salernitano, per quasi l'intero ciclo (II-V elementare). Il Progetto è nato ed è stato portato avanti dalla collaborazione tra SipiScuola e SipiSport³.

L'intero progetto ha avuto come finalità principale quella della prevenzione primaria, e si è mosso su tre livelli:

- *Livello a)* gruppo insegnanti (formazione degli insegnanti);
- *Livello b)* gruppo classe (intervento in palestra sul gruppo classe per l'acquisizione e il potenziamento delle abilità motorie-relazionali tra pari e tra adulti e bambini);
- *Livello c)* gruppo genitori (sostegno psicopedagogico al gruppo-genitori).

L'assunto di base che ha dato vita al progetto ritiene che gli insegnanti possono trovare risorse nell'attività motoria utili per meglio comprendere le potenzialità di ciascun alunno e di conseguenza migliorarle a livello intrapsichico e relazionale in tutte le aree: cognitiva-fantastica-emotiva e corporea.

¹E' un vecchio gioco usato molto dai nostri genitori: I bambini raccolgono in un mazzetto un certo numero di figurine e lo posizionano su un piano. Il gioco consiste nel far capovolgere le figurine battendo il palmo della mano racchiuso sul banco.

² Il bambino trascina con il dito la figurina e la fa cadere dal banco il più lontano possibile. Il compagno ripete lo stesso gesto e cerca di far atterrare la propria figurina sulla figurina già a terra.

³ SipiScuola e SipiSport sono due settori all'interno della Sipi che si occupano della formazione degli insegnanti e degli educatori sportivi. La Sipi è un'associazione che gestisce una Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Integrata, riconosciuta dal MIUR (D.M. 20,03,1998), c on sede a Casoria (Napoli).

La filosofia di fondo del progetto è infatti, quella di far apprendere “la relazione” per diventare persone più capaci non solo sui banchi di scuola ma anche nella complessità delle relazioni umane.

2. L'attività motoria nella scuola primaria: discrepanza tra teoria e prassi

“Caro Ministro,

mi rivolgo a Lei in maniera non convenzionale, con spirito di grande collaborazione e disponibilità e allo stesso tempo con rinnovata fiducia e speranza per quella sfida che costituisce il primo degli obiettivi che gli organi del CONI – da poco rinnovati – si sono posti nel programma del nuovo quadriennio: l'effettiva introduzione dell'attività motoria e sportiva, in ogni ordine e grado della Scuola. Come ben sa, perché anche Lei ha praticato l'attività sportiva e ne conosce i suoi valori, nello sport è importante vincere ma è importante soprattutto partecipare, perché nella pratica sportiva si imparano molte cose: non solo uno stile di vita sano, ma anche il rispetto delle regole e degli avversari, il sacrificio degli allenamenti, lo spirito di squadra.

Ebbene questa partita dello sport nella Scuola non solo non si è vinta, ma non si è riusciti neanche a giocarla, e la delusione è grande perché nonostante tutti i tentativi fatti nel corso degli anni, il nostro Paese – che eccelle in molti settori – purtroppo nella classifica della presenza dell'attività motoria e sportiva nell'ambito scolastico è tristemente agli ultimi posti in Europa.

Esattamente cento anni fa, nel 1909, venne approvata una legge, chiamata legge Daneo, dal nome dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione, considerata a suo tempo una pietra miliare dell'avanzamento verso un ideale di educazione fisica nel processo educativo.

Con tale legge venne stabilita l'obbligatorietà, per gli alunni, di uno specifico corso di educazione fisica in ogni scuola pubblica, primaria o media, maschile o femminile. “La durata dell'insegnamento è di mezz'ora al giorno nella scuola elementare e di almeno tre ore settimanali nelle medie. Il voto per la frequenza, il profitto e la buona condotta nell'educazione fisica, costituisce condizione per la promozione al corso successivo e per il conseguimento della licenza finale. Ogni edificio di scuola media deve essere fornito di una palestra e di un'area scoperta ad uso di campo di giuoco. Tali strutture possono essere concesse a società ginnastiche e altre società sportive al di fuori dell'orario per le esercitazioni scolastiche”.

E' passato un secolo e quelle tematiche sono ancora attuali. Purtroppo non sono bastati cento anni per dare attuazione a quelle norme.

Lo sport nel frattempo è diventato un fenomeno sociale praticato da oltre 34 milioni di italiani; è entrato nelle abitudini delle famiglie e dei cittadini, ma non è mai riuscito ad entrare concretamente e stabilmente nella Scuola.

Ciò è tanto più grave perché nella società odierna, a fronte di un incremento costante del numero di coloro che praticano attività fisico o sportiva, corrisponde anche un incremento costante del grado di inattività fisica della popolazione italiana e l'aspetto più preoccupante è che la sedentarietà comincia a crescere già nelle fasce giovanili, nel passaggio alla Scuola superiore, dove i danni alla salute a causa dell'inattività rischiano di diventare irreversibili. E' questa pertanto la fascia di età su cui è necessario concentrare la nostra attenzione, in primo luogo nell'ambito scolastico.”

19 giugno 2009

Giovanni Petrucci

Aprò così quest'articolo, con le parole del Presidente del CONI Giovanni Petrucci in una lettera aperta al Ministro dell'Istruzione On. Mariastella Gelmini per rappresentare le richieste, le aspettative e lo stato d'animo del movimento sportivo nei confronti della Scuola.

Questa lettera riassume bene qual è lo stato dell'arte rispetto all'attività motoria nella scuola di ogni ordine e grado in Italia, a questo aggiungerei la presenza di una grossa differenza tra le regioni del centro-nord con quelle del sud e isole.

Si parla tanto, infatti, di attività motoria, di sport, di benessere psicofisico, ma dobbiamo tristemente constatare che c'è sempre un forte gap tra quello che si teorizza o pubblicizza e i fatti concreti.

Nella cultura psico-pedagogica è ormai diffuso, almeno a livello teorico, il concetto che il bambino per imparare utilizza, come prima modalità, l'esperienza motoria-corporea.

Molti autori hanno ben evidenziato che:

- l'apprendimento di schemi motori avviene seguendo un ordine strutturale, gerarchico: la nascita dell'intelligenza nasce da un'esperienza corporea (Piaget, 1992);
- non ci può essere uno sviluppo pieno senza integrazione armonica della sfera corporea, emotiva, fantastica e razionale (G. Ariano, 2000);
- l'educazione motoria contribuisce alla formazione della personalità. Oltre a favorire uno sviluppo armonico sia fisico che psicologico, aiuta nello specifico la scuola all'apprendimento della lettura, della scrittura e del ragionamento logico – matematico. L'apprendimento e l'adattamento sono legati ai concetti di spazio e di tempo (L'Educazione Motoria di base, 1984).

Ma che cosa si fa realmente per l'area espressivo-motoria?

Più si va avanti nel grado di istruzione, più il corpo è destinato ad immobilizzarsi, a spegnersi, a stare nel silenzio, mentre la sfera razionale diventa regina nella formazione dell'individuo.

L'esperienza acquisita in questi anni ci fa osservare che poche sono le scuole dell'infanzia e primarie in cui veramente vengono attuati interventi di educazione espressivo-motoria. Gli operatori sportivi o gli insegnanti che riescono a portare avanti progetti seri denunciano alcune caratteristiche dei bambini di oggi: impaccio nei movimenti grossi, poca agilità, difficoltà di equilibrio e di coordinazione, non acquisita lateralità adeguata all'età, *difficoltà organizzativa* di fronte ad un gioco libero, *blocco corporeo o movimenti afinalistici* ed emozioni di paura rispetto a spazi ampi, specializzazione in un tipo di *motricità fine legata all'uso dei telefonini, del joy-stick* della play-station, *poca creatività* nei giochi.

E' evidente, infine, come alcune patologie conclamate (*iperattività, isolamento, anoressia, bulimia, dipendenze da sostanze, ecc.*) siano strettamente collegate alla percezione o meglio alla dispercezione del corpo e dello spazio (Bisogno, 2004).

La scuola dovrebbe essere il primo motore per la promozione e attuazione delle attività motorie-sportive, ma ciò non avviene soprattutto in Italia meridionale per vari motivi.

“Nella scuola italiana non è raro trovare delle cenerentole, vale a dire delle discipline ritenute, malgrado le riforme attuate o annunciate, sostanzialmente ancillari rispetto al nocciolo duro delle fondamentali di sempre.

E' certamente singolare, come, spesso, nella condizione di sorelle trascurate si trovino attività, quali l'educazione artistica, musicale, tecnica e l'educazione fisica.

Alle Cenerentole che si aggirano nella scuola italiana capita poi ogni tanto, come nella tradizione della favola, di sentire pronunciare o di vedere scrivere le parole magiche degli incantesimi. Ma, a differenza di quanto avviene nelle favole, non sempre alla formula propiziatoria corrisponde la trasformazione in principessa⁴.”

L'esperienza portata avanti con questo progetto è forse un piccolo incantesimo come nella storia di Cenerentola.

3. Il Progetto

I 22 bambini della sez. E sono stati gli unici ad usufruire dell'attività motoria per un'ora a settimana per quattro mesi dalla II elementare alla V. La classe che ha seguito il progetto è situata in un

⁴ G. Drei (www.racine.ra.it/CONI-Ravenna/amse.html).

plesso in una frazione di una cittadina del salernitano (Cava de'Tirreni), che rientra nel Circolo didattico più importante della città, con un'utenza di circa 1.300 alunni, distribuiti in 4 plessi in varie zone della città. Il plesso in questione ha una bella palestra ma viene utilizzata prevalentemente dalle classi della scuola media presente nell'Istituto.

3.1. La partenza

La sua nascita ha radici in un altro progetto sempre condotto da psicologi di Sipi-Scuola nella stessa scuola che coinvolgeva tutte le prime elementari dello stesso Circolo Didattico.

Il nome del primo progetto era: *"C'era una volta...una principessa, una strega e un folletto che..."*, lo strumento elettivo d'intervento non era l'attività motoria ma la fiaba, quindi la sfera fantastica faceva da "maestra".

Una delle insegnanti che aveva sentito parlare di tale progetto ha voluto provare l'esperienza con l'inizio della prima elementare; il progetto ha avuto lo stesso nome per il primo anno, poi nel corso d'opera ci sono stati alcuni cambiamenti nella struttura e nella metodologia.

La classe era formata da 25 alunni, nessun bambino era portatore d'handicap dichiarato, ma dopo circa 1 mese dall'inizio della scuola le insegnanti si sono ritrovate a gestire una "classe difficile" per varie problematiche comportamentali.

La "così-detta classe difficile" ha spinto ancor di più le due insegnanti a richiedere l'intervento dell'esperto, atteso con speranze miracolistiche affinché potesse trovare soluzioni "immediate" per calmare i "bambini difficili" o meglio "terribili" che erano cinque.

La stessa psicologa, che ha iniziato il suo intervento nel mese di gennaio, dopo l'analisi della richiesta e i primi interventi in classe, ha realizzato che il progetto utilizzato l'anno precedente nelle altre prime, non era adatto e funzionale per questa situazione: ogni tecnica d'intervento non è assoluta e valida per tutti, ma funziona a seconda della struttura di personalità, in questo caso la classe ha una sua struttura con uno "specifico formula di funzionamento".

Definiamo la classe di bambini come un "tutto" (classe), cioè un insieme di parti (alunni), organizzati secondo una formula di funzionamento. Per questa classe possiamo dire che l'energia è superiore alla struttura, le parti sono molte ma non ben organizzate e le formule di funzionamento che dovrebbero garantire l'ordine non sono adatte.

Se dovessimo paragonare questa classe ad una struttura di personalità di un bambino, diremmo che è un bambino con un surplus di energia, i linguaggi d'esistenza⁵ predominanti sono quello emotivo-corporeo e quello fantastico se stimolato, il linguaggio razionale è poco sviluppato e non fa da contenimento e struttura agli altri.

Con questo tipo di classe la psicologa ha dovuto apportare delle modifiche alla metodologia e alla struttura del progetto. Possiamo così riassumere le motivazioni per cui il Progetto sulla fiaba non ha funzionato:

- La classe numerosa (25 alunni);
- la composizione della classe (circa 5 bambini presentavano problematiche comportamentali);⁶
- il team-insegnanti non era pronto per tale tipo di classe;

⁵ Nel m.s.i. di G. Ariano usiamo il termine linguaggi d'esistenza per indicare quattro parti dell'uomo, o meglio i 4 modi con cui l'uomo concretizza la sua esistenza: il linguaggio corporeo, emotivo, fantastico e razionale (Ariano, 2000).

⁶ E' norma che la formazione della classe venga effettuata dalle insegnanti della scuola d'infanzia e da quelle della scuola primaria. A vedere la classe sembra che non ci siano stati dei criteri che abbiano guidato questa fase di programmazione. Forse una giustificazione potrebbe essere che in quel plesso era l'unica prima che si formava, quindi non è stato fatto alcun lavoro. Quest'assenza di programmazione e di riflessione è poi ricaduta sulla classe, sulle insegnanti e sui genitori.

- lo strumento d'intervento (fiaba) non era adatto, per come era stato pensato per tale tipo di classe⁷.

La psicologa⁸ ha dato molto spazio alla diagnosi della classe per aiutare le insegnanti negli interventi attraverso strategie di contenimento e di strutturazione del gruppo-classe. Ha lavorato in classe dividendolo in sottogruppi e facendosi aiutare dalle insegnanti per lo svolgimento dei laboratori-espressivi che hanno avuto comunque come tema portante quello della fiaba.

L'individuazione di casi di bambini con maggiori problemi ha dato poi la possibilità alle insegnanti di fare da ponte con i genitori per spingerli a richiedere alcuni approfondimenti diagnostici.

3.2 Il cambiamento di rotta: dalla classe alla palestra... dalla palestra alla classe.

Il 2° anno la classe era costituita da 22 alunni: 3 trasferimenti di cui 1 era un bambino con problemi comportamentali.

Il Progetto è stato seguito da un'altra Psicologa di SipiSport per difficoltà organizzative della precedente. La collaborazione delle due esperte ha permesso una riflessione puntuale sul percorso fatto ed un attento passaggio di consegna. Ciò ha spinto la seconda esperta⁹ ad utilizzare un diverso strumento d'intervento per il gruppo classe: dal primo giorno ha lavorato in palestra con i bambini, presente alle lezioni l'insegnante dell'ambito linguistico.

Dalla sfera fantastica (fiaba, disegno) si è passati ad un lavoro sul corpo in palestra, dove l'attività motoria (giochi motori, percorsi, giochi con la palla) ha fatto da "regina" quale strumento d'intervento con il gruppo-classe.

Da qui il nuovo titolo: **l'intelligenza motoria: dalla palestra alla classe per favorire le relazioni.**

"L'intelligenza motoria" riprende tutta la teoria piagetiana che ritiene che il bambino sviluppa il suo pensiero cognitivo facendo esperienza corporea-emotiva. "Dalla palestra alla classe" evidenzia come "la palestra" può aiutare a fare diagnosi, nel senso di conoscere e comprendere meglio la struttura di personalità, il funzionamento sia dei singoli bambini che della classe, ciò aiuta a creare migliori relazioni tra pari e tra bambini e adulti.

4. Struttura e metodologia

Il progetto è stato pensato ed attuato sui tre livelli d'intervento, presentati nella premessa.

Il numero complessivo delle ore è stato di circa 30, con piccole variazioni per annualità, così suddivise:

- livello a), gruppo-insegnanti: 10 ore suddivise in 5 incontri di 2 ore ciascuno;
- livello b), gruppo-classe: 14 ore con incontri a frequenza settimanale;
- livello c), gruppo genitori: 6 ore con frequenza mensile.

La durata del Progetto è stata di circa quattro mesi (inizio febbraio-fine maggio).

Gli strumenti usati sono stati differenti a seconda del livello d'intervento.

L'attività motoria in palestra è stato lo strumento *elettivo* per il gruppo classe. L'uso di video effettuati in palestra, discussioni di gruppo, letture, riflessioni, uso di schede di osservazione sono

⁷ Su 25 alunni:4 avevano problematiche di tipo comportamentali, 4-5 erano indietro per l'are cognitiva, 2 avevano problemi di linguaggio.

⁸ Dottoressa Sabrina Daidone

⁹ La seconda psicologa (dott.ssa Ester Capaccio) è una ex istruttrice di ginnastica, oltre ad essere specializzata in psicologia dello sport. La sua formazione ha sicuramente influito su questa scelta.

stati gli strumenti utilizzati durante gli incontri di supervisione con le insegnanti e l'istruttore sportivo, questi sono stati condotti da una psicologa di SipiSport.

Per i genitori lo strumento principale (in una prima fase) è stato quello del gruppo-incontro supportato da riflessione e discussione su temi proposti dagli stessi genitori, partendo dalle loro domande o curiosità; in una seconda fase è stata data la possibilità ai genitori di usufruire di colloqui singoli con la psicologa.

Alla 4° annualità per una maggiore chiarezza metodologica è stata inserita la figura dell'istruttore sportivo¹⁰ che ha lavorato in palestra con il gruppo classe, è stato così più chiaro il ruolo della psicologa¹¹ che ha effettuato le osservazioni in palestra e ha condotto gli incontri di supervisione con le insegnanti e l'istruttore sportivo e gli incontri con il gruppo-genitori.

5. L'intervento con il gruppo-classe

5.1 Finalità ed obiettivi

L'intervento con il gruppo-classe può essere definito "il motore" del Progetto. Esso, infatti, è stato sicuramente l'elemento di aggancio per gli insegnanti, per i genitori e per i bambini.

La finalità principale perseguita a questo livello del progetto è stata quella di mostrare agli insegnanti, ai genitori e agli stessi bambini quanta e quale sia la forza dell'attività motoria come strumento per leggere meglio il funzionamento dei singoli bambini e del gruppo classe, in modo da equipaggiarli meglio ad affrontare nel miglior modo possibile le difficoltà della vita.

Gli obiettivi più specifici prefissati sono stati:

- creare un aggancio emotivo con il gruppo-classe e con ciascun bambino;
- strutturare lo spazio e il tempo e le attività motorie;
- migliorare attraverso i giochi motori le capacità attentive dei bambini sia per qualità che per quantità;
- migliorare i prerequisiti motori di base;
- creare un ponte e una ricaduta tra la palestra e la classe;
- aumentare le loro capacità di stare in relazione partendo da limiti e capacità che li caratterizzano;
- aiutare ogni singolo bambino ad avere maggiore consapevolezza dei pregi e dei limiti del proprio carattere, dandogli in alcune situazioni strategie per migliorare la difficoltà.

5.2 Strumenti e strategie

Abbiamo già detto che la palestra è stato il setting elettivo di tale intervento. In palestra sono stati presenti: l'istruttore sportivo, un'insegnante¹² e ad intervalli di 3 incontri anche la psicologa nel ruolo di osservatrice.

Ogni incontro è stato diviso in tre parti:

- la preparazione del lavoro;
- sviluppo del lavoro per realizzare l'obiettivo specifico della seduta;
- negoziazione con il gruppo per realizzare un'attività da loro preferita (gioco, piccola partita) affinché il gruppo lasci la palestra contento per il lavoro svolto e con una buona dose di entusiasmo per l'incontro successivo.

¹⁰ Gennaro Zito

¹¹ La figura della psicologa nelle precedenti annualità aveva ricoperto il doppio ruolo: conduceva il gruppo di bambini in palestra e supervisionava lo il team.insegnanti.

¹² L'insegnante ha ricoperto più ruoli: osservatrice, ha girato qualche ripresa e qualche volta ha aiutato l'istruttrice.

5.3 Un esempio di lettura: dalla palestra alla classe per meglio comprendere i bambini e costruire migliori relazioni più sane.

Diamo ora degli esempi, presi dai video girati in palestra, che ci collegano ad alcuni concetti presentati nel paragrafo riguardante il livello d'intervento con il team-insegnanti.

Questo gruppo-classe è un gruppo con maggiore energia rispetto al livello di struttura, al suo interno c'è un sottogruppo di circa 6 bambini che presenta una struttura di personalità con maggiore struttura (alcuni per ipostimolazioni, altri per piccole difficoltà neuro-psicologiche), ci sono poi all'interno della classe due-tre casi che preoccupano maggiormente per lo sviluppo globale (sia per l'aspetto cognitivo che relazionale).

Facciamo degli esempi che possono aiutare il lettore a meglio comprendere quanto sia vera la frase: "dalla palestra alla classe per meglio capire alcuni bambini e per favorire le relazioni".

Prendiamo il caso di un bambino, indossa la "maglia blu" e lo chiameremo Gianni: è uno di quei bambini che spesso si trovano in ogni classe, che creano mille problemi, che fanno molto parlare. Gianni è quindi, un bambino con più energia, non rispetta le regole, si muove in continuazione e crea relazioni disfunzionali. L'istruttore da subito l'ha utilizzato come suo "assistente tecnico" per contenerlo ma soprattutto per creare con lui una "relazione", parola per lui del tutto sconosciuta. La parte del corpo più utilizzata e stimolata dall'istruttore sono stati gli occhi, frasi del tipo: "guardami", "usa gli occhi" sono state spesso ripetute. L'istruttore si è fatto aiutare nel dire i nomi dei compagni, a metterli in ordine di altezza, a sistemare gli attrezzi per il percorso motorio. Solitamente gli occhi di Gianni guardano verso l'alto, se guardano non vedono nessuno, l'altro non esiste, più presenti i suoi bisogni, assenti quelli dell'altro.

Passiamo ora dalla palestra alla classe, dove già spazialmente in prima elementare Gianni era posizionato all'ultimo banco, in coppia con un bambino, anche lui con + energia.

In un incontro con il team-insegnanti e l'istruttore sportivo (in III elementare) si è discusso di quanto fosse importante costituire all'interno della classe diadi e triadi funzionali partendo proprio dalla disposizione spaziale, da come quindi fossero disposti nei banchi.

Si è lavorato per individuare e costituire coppie e triadi funzionali in palestra ma anche in classe, ciò è stato fatto tenendo presente della struttura di personalità di ogni bambino, dei loro incastri, del rapporto con l'insegnante e dello spazio a disposizione in classe. Gianni spesso era capitato in II fila vicino alla finestra: i suoi occhi si perdevano tra gli uccelli di primavera e tra le nuvole d'inverno. Gianni era, quindi, spesso fuori dalla classe o tramite la finestra o tramite la porta con la richiesta di andare in bagno. Dopo la discussione in equipe Gianni è rimasto al II banco, ma non vicino alla finestra, è stato affiancato da una bambina vivace ma capace sia di prendersi cura sia di rimproverarlo se necessario. Questo spostamento ha permesso di migliorare la sua presenza in classe da vari punti di vista: comportamento, prestazioni cognitive (in particolare il suo livello di attenzione, sempre molto basso) e aspetto relazionale. Di questo cambiamento ne ha beneficiato anche il suo ex-compagno, anche lui molto vivo, ma in cerca di contenimento-genitoriale non trovato sicuramente nel nostro Gianni.

L'altro caso su cui vogliamo soffermarci è quello della "bambina dalla tuta gialla", che chiameremo Chiara.

Chiara è una bambina piccolina, sembra più piccola della sua età, è silenziosa, sempre sorridente ... non dà fastidio. Chiara è una bambina che le insegnanti non ci hanno segnalato, se invece non fossimo state noi a puntare i riflettori su di lei. In palestra c'è confusione: nel momento della costituzione della fila, la maggior parte dei bambini si agita,... Chiara resta con le mani in tasca, quando il tamburello inizia a battere, lei che è capofila va sempre allo stesso ritmo, sembra proprio non sentire il tempo, non si guarda intorno, ma guarda solo per terra la linea gialla, sembra che non senta e non veda gli altri 21 compagni che in qualche modo la spingono. Sembra che non

abbia le categorie di spazio e di tempo, quasi assente il rapporto con i compagni, maggiore con l'adulto se stimolata.

Cosa fa Chiara in classe? E' una bambina che non viene notata, siede tranquilla nel banco, si relaziona poco con un'unica compagna, i suoi quaderni sono ordinati, prende il minimo in tutte le materie, maggiori le difficoltà in matematica. Questo è l'esempio di una bambina dove la struttura è superiore all'energia, sembra una bambina ipo-stimolata a tutti i livelli, bisognerebbe conoscere meglio la sua storia anamnestica. L'osservazione di questa bambina ha insegnato al team-insegnanti a guardare non solo l'eccesso di energia ma anche situazioni dove c'è una carenza di energia che fa muovere i bambini in una modalità non sana e fuori contesto.

Chiara è una bambina, che ha ricevuto un grande regalo da questo progetto: sono bastate continue stimolazioni, calde, adatte a farla rinascere e a darle quei "sensi" che sembravano morti o che stavano per addormentarsi. Chiara, già dall'inizio della IV elementare corre guardandosi intorno, sente gli stimoli sonori, ride in un modo contestuale, scatta al comando del fischiello...non è più la bambina dalla tuta gialla "invisibile", ma inizia ad esistere con sé e con gli altri.

"L'aula scolastica non avrebbe mai permesso l'emergere delle difficoltà corporee/motorie di questa bambina, inibendo la possibilità di intervenire precocemente e quindi di poter operare il recupero delle sue lacune.

Dunque se da un lato vi è unanime condivisione sulla grande importanza che riveste l'attività motoria nella formazione integrale della persona sin dalla prima infanzia, dall'altra ci sembra che più che di condivisione si possa parlare di "accettazione incondizionata" di uno slogan, di un contenitore senza contenuto. Di un contenitore che nel tempo si è svuotato dei contenuti ovvero delle teorie che sostanziano le dichiarazioni di intenti sull'attività motoria e a cui darebbero maggiore forza nel passaggio alla prassi" (Capaccio E., 2006)

6. L'intervento con il team-insegnanti

6.1 Metodologia

Questo livello riguarda la formazione al gruppo-insegnanti e all'istruttore sportivo, è una parte importante per la buona riuscita del progetto. Non pensiamo che lo psicologo debba sostituirsi all'insegnante, né essere sempre presente, ma la sua figura deve aiutare nella formazione per dare strumenti utili a gestire le relazioni in classe con i bambini e fuori-classe con i colleghi. Uno degli strumenti di cui gli insegnanti non sono forniti è la conoscenza e l'uso del linguaggio emotivo-corporeo, linguaggio elettivo nell'infanzia e adolescenza, che se conosciuto può fornire molti elementi di comprensione più veloce, di qui il titolo del progetto.

L'intervento con il gruppo-insegnanti, vista la durata (4 anni) può essere definito "formazione continua".

Il numero delle ore (10 divise in 5 incontri) è sicuramente basso, ma sicuramente ogni anno è stato sufficiente non solo ad incuriosire le insegnanti ma a fare nascere il bisogno di continuare il percorso.

Le due insegnanti¹³ (ambito linguistico e ambito scientifico) sono state presenti sempre alle supervisioni, mentre una (l'insegnante prevalente è stata presente anche in palestra).

La psicologa, durante gli incontri di supervisione si è mossa sempre su tre livelli d'intervento:

- *La maturazione personale (= essere):* per far crescere la **consapevolezza** rispetto al proprio tipo di struttura psicologica, in modo da poter focalizzare pregi e limiti che influenzano o potrebbero influenzare, positivamente e negativamente, le dinamiche interpersonali che sorgono nella relazione educativa e nella relazione con i colleghi.

¹³ Amalia Grieco e Patrizia Sorrentino

- *La maturazione professionale (saper fare):* l'osservazione in palestra e la possibilità di effettuare piccole conduzioni offre strumenti di lavoro, che possono funzionare sempre se utilizzati con competenza (sapere) e con la consapevolezza che "l'attività motoria" ha una grande forza: quella di facilitare e produrre beni relazionali in qualsiasi fase del ciclo di vita.
- *La maturazione professionale (sapere):* offre la possibilità di riflettere sulla specificità e molteplicità delle problematiche che sorgono nell'uomo lungo il primo ciclo vitale (= infanzia) sia nello sviluppo sano che patologico;

Il momento di riflessione teorica è necessario e indispensabile per ogni tipo d'intervento educativo: solo l'uomo ha la capacità di riflettere su quanto ha fatto (pensiero simbolico-riflesso), questo lo aiuta meglio a teorizzare. Le tecniche hanno sempre bisogno di una buona teoria che le supporti.

6.2 Gli obiettivi dell'intervento con il team-insegnanti

Gli obiettivi prefissati e in gran parte raggiunti per questo modulo sono stati:

- aggancio e motivazione con il team-insegnanti;
- dare una minima consapevolezza rispetto alla propria struttura psicologica per avere chiari pregi e limiti del proprio funzionamento intrapsichico e interpersonale;
- migliorare le capacità relazionali non solo con i bambini ma anche nel lavoro d'equipe con i colleghi;
- apprendere minime nozioni di base del modello teorico (m.s.i. di G. Ariano¹⁴) che guida il progetto;
- apprendere le minime regole per la conoscenza e lettura del linguaggio emotivo-corporeo;
- fornire minime nozioni per leggere e categorizzare il funzionamento intrapsichico e relazionale dei propri alunni;
- fornire la capacità di fare diagnosi del "gruppo-classe" per individuare le diadi e triadi funzionali e disfunzionali alle relazioni e al buon rendimento cognitivo della classe;
- fornire minimi strumenti e strategie per potersi muovere in un modo sereno in palestra, sapendo programmare semplici moduli di attività motoria all'interno della programmazione generale.

6.3 Strumenti utilizzati durante gli incontri di supervisione.

Gli strumenti utilizzati durante gli incontri di supervisione sono stati:

¹⁴ Direttore della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Integrata (Sipi). Da più di trent'anni si occupa di clinica, di didattica e di ricerca in salute mentale con particolare ai pazienti gravi, applicando il suo Modello Strutturale Integrato (m.s.i.). E' autore di diversi articoli e libri, pubblicati con diverse case editrici.

- visione-video del gruppo-classe in palestra;
- uso della scheda di osservazione fornita agli insegnanti (vd. appendice 1);
- domande di approfondimento e domande specifiche su alcuni bambini, diadi e triadi che si costituiscono nel gruppo classe;
- discussione su verbatim effettuati dalla psicologa durante “le osservazione-dirette” effettuate sia in palestra che in classe.

6.4 L’orizzonte teorico di riferimento

Il tema che ha fatto da sfondo agli incontri è stato “la conoscenza o meglio l’alfabetizzazione del linguaggio emotivo-corporeo nel bambino”; questo tema è stato esplorato sui tre livelli prima descritti¹⁵.

Riportiamo alcune domande nate dagli incontri di supervisione, durante la visione dei video e le discussioni di gruppo e le relative risposte che in questo articolo fungono anche da base teorica per meglio comprendere gli interventi effettuati dall’istruttore sportivo in palestra e dalle insegnanti in classe. Le domande toccano vari ambiti: epistemologico, antropologico, pedagogico e psicopatologico.

✓ *Perché è così importante il linguaggio corporeo per lo sviluppo di una sana personalità?*

Per poter parlare del linguaggio corporeo cerchiamo prima di darne una possibile definizione: il corpo è la pelle, è il nostro modo di respirare, sono i muscoli, sono le ossa, il modo di star seduto sulla poltrona, il modo di camminare, il modo di star vicino o lontano da chi lo accompagna, il corpo è la voce, il modo di parlare: il corpo sono io che mi vesto al mattino e che mi pettino.

Una prima distinzione presente nel m.s.i. è tra un corpo vivo ed attivo che sente, vive ed esprime dei bisogni (io sono un corpo) e di un io che si prende cura di un corpo-oggetto (io ho un corpo) (Ariano, 2000, pp.125-126).

La prima cosa da osservare è se il modo di funzionare a livello corporeo corrisponde alla norma o quanto da essa si discosta.

Quando guardiamo un corpo di un bambino-ragazzo, dobbiamo vedere se il suo riferire, il suo vissuto (emozioni, fantasie, pensieri) è in sintonia con ciò che noi vediamo nel corpo. Questa corrispondenza è importante e ci aiuta a capire il rapporto che c’è tra il corpo che sente il suo interno (propriocezione) e il corpo che vede l’esterno, (per es. il corpo di un altro o il mio corpo visto allo specchio, percezione).

Il corpo è il primo linguaggio che nasce, il suo sviluppo condiziona in qualche modo la nascita degli altri linguaggi (emotivo-fantastico-relazionale). Come ci ha insegnato Piaget l’intelligenza corporea-motoria è una delle prime forme d’intelligenza, una sua inibizione o il non sano sviluppo danneggia lo sviluppo dell’intelligenza normale. Attraverso il corpo noi possiamo leggere le emozioni dell’altro: il tipo di pianto di un neonato ci fa capire se ha fame o se ha un dolore. Per un neonato non parliamo di emozioni ma di sensazioni (piacevole e spiacevole) che poi piano piano si differenziano, di qui la nascita delle quattro principali emozioni: paura, rabbia, tristezza e gioia¹⁶.

¹⁵ Maturazione teorica-pratica e personale.

¹⁶ Tutte le emozioni possono essere sia positive che negative perché ci informano sulla bontà o meno per la nostra crescita di ciò che proviene dal mondo interno e dal mondo esterno. Nella gioia l’altro è vissuto come buono per la propria crescita, nella tristezza l’altro è vissuto come buono, ma per circostanze esterne o per volere superiore all’uomo, esso ci è sottratto. La paura e la rabbia ci informano sulla pericolosità di ciò che proviene dal mondo interno ed esterno. Nella rabbia l’individuo, sentendosi più forte dell’altro, lo può aggredire ed eliminare; nella paura l’altro è vissuto come negativo e più forte e quindi da evitare.

La nostra società predilige il linguaggio razionale a scapito degli altri, il pericolo che ne consegue è che lo sviluppo del linguaggio razionale può avvenire prima nel tempo ma con un'assenza di esperienze corporee, queste sono la base per un sano sviluppo di quella che chiamiamo "intelligenza corporea".

La relazione genitore-bambino o educatore-bambino ha sempre un colore emotivo, che influenza in modo più o meno positivo lo sviluppo emotivo-corporeo del bambino.

"...Sara (2 anni) e Serena (1 anno e ½) sono con i rispettivi genitori ad un bar adiacente ad una spiaggia. C'è un gradino abbastanza alto che porta sulla spiaggia; entrambe vanno a passo spedito verso il gradino. La mamma di Sara la blocca con un "aspetta, vengo io"; si alza e la va a prendere in braccio. La mamma di Serena da lontano la continua a guardare e le dice "piano, piano, siediti, c'è il gradino". Serena si ferma si siede, poggia una mano sul muretto, porta avanti il culetto fino a quando tocca con le punte sulla sabbia e si lascia andare, poi inizia per lei un interessante gioco di salita e discesa, dove sembra che stia cercando la soluzione ad un problema di matematica: guarda, si ferma, prova, riprova, cambia strategia, trova la soluzione... stabilizza quella strategia per poi trovarne un'altra più complessa; questo non viene fatto da Sara perché la mamma spaventata per più di una volta l'aiuta prendendole la mano o la prende in braccio per scendere l'alto gradino... eppure Serena è più piccola di Sara."

Questa è "l'intelligenza corporea", potremmo dire che è l'humus per la nascita del linguaggio razionale.

✓ Quali sono le principali tipologie di strutture corporee in un bambino nella prima fascia dell'infanzia (3-10 anni)?

Visto che abbiamo dato importanza al corpo di un bambino e alla sua lettura, cominciamo a distinguere tre tipi di "strutture corporee" nel bambino che poi ci aiutano a meglio comprendere le diverse tipologie di strutture di personalità:

- Il corpo vivo: un corpo attraverso cui riusciamo a leggere le emozioni che sta vivendo in quel momento, è un corpo che solitamente troviamo in bambini che definiamo "vivi", dove l'energia è maggiore della struttura in tutte le sfere.
E' un bambino che ha un corpo ben sviluppato sia per il tono muscolare che per il trofismo, ci può essere una non buona armonia delle parti.
Se si è di fronte ad un bambino con un forte eccesso di energia, di solito c'è un cattivo controllo del mondo emotivo-corporeo, quindi per esempio un cattivo uso della forza oppure ci può essere un eccesso di movimento che è un modo per scaricare la tensione emotiva-corporea. A livello cognitivo manca di stabilità: percepisce bene, manca di stabilità sia per i concetti che per i giudizi, quindi il ragionamento non sempre è funzionale soprattutto quello deduttivo. La creatività ha buone potenzialità, ma può succedere che viene usata al di fuori delle regole relazionali e intersoggettive.
- Il corpo teso: un corpo che ha difficoltà a sentire le emozioni, un corpo nemico, che non sa rilassarsi, non sa entrare nel vero piacere. Le emozioni più amiche sono la rabbia più visibile, e la paura non consapevole; dall'esterno è difficile vedere altre emozioni. La propriocezione è scarsa (sensibilità motoria); ciò comporta uno scarso sviluppo della sfera emotiva. E' un bambino poco creativo nel gioco motorio; si limita ad applicare schemi vecchi anche dove dovrebbe cercarne altri, non riesce a fare questo proprio per lo scarso funzionamento dell'area emotiva-corporea; questo può succedere sia sui banchi di scuola che in palestra in un gioco motorio.
- Il corpo muto o poco parlante: un corpo che non dà segni visibili e parlanti, presente nei *bambini che definiamo rallentati*. Sono bambini che presentano un corpo armonico nelle

parti, ma con muscoli poco sviluppati e flaccidi, scarsa la sensibilità somatica. La propriocezione è ridotta, come la forza muscolare. Abbiamo, quindi, una scarsa agilità motoria e una scarsa attivazione dell'area emotiva. Anche l'area cognitiva presenta un iposviluppo, tanto che spesso gli insegnanti ipotizzano che sia necessario l'insegnante di sostegno. C'è un'ipostimolazione generale nello sviluppo di questi bambini: sono i cosiddetti bambini adattati che in una classe non vengono notati se non hanno particolari difficoltà nell'area degli apprendimenti (Falco, 2004).

Mi spiego con un esempio. Entro in una classe di terza elementare ed osservo la maestra che sta spiegando la storia, mentre gira tra i banchi; ogni tanto si siede alla cattedra per leggere un racconto.

La maggior parte dei bambini sembra difficile da contenere. Qualcuno parla con il compagno, qualche altro chiede di andare in bagno, un altro ci va senza chiedere il permesso e viene rimproverato.

In questa classe così vivace mi colpisce un bambino al secondo banco, di nome Mario, che ascolta silenzioso (scopro il suo nome in un secondo momento, quando volutamente glielo chiedo). Il suo banco è ordinato; c'è solo il libro di lettura. Non fa domande e non parla con i suoi compagni. E' vestito ordinato; sembra un ometto.

Sul banco di dietro, c'è Giuseppe. Sul suo banco c'è di tutto: figurine, matite, fazzolettini e vari quaderni. L'occhio va poi ad Emanuele: occhi svegli, fa domande, tono di voce alto, anche il suo banco è in ordine. Ha, però, un corpo in tensione, una postura rigida. Intanto Giuseppe si è alzato già tre volte per temperare la matita, e alla quarta volta si alza per avvicinarsi a me per chiedermi chi fossi.

Nel m.s.i. indichiamo Giuseppe come un bambino con un'energia maggiore della struttura (corpo vivo) Mario come un bambino dove la struttura è superiore all'energia (corpo rallentato) ed infine Emanuele dove la struttura è in contrapposizione all'energia anche se prevale in apparenza la struttura.

✓ *Tutti siamo consapevoli delle emozioni che proviamo e sappiamo leggerle emozioni?*

Non è facile essere sempre consapevoli delle emozioni che si provano; ciò lo si impara. La nostra società non educa all'utilizzo dell'intelligenza corporea-emotiva, ma è più centrata su un'intelligenza di tipo razionale.

Di frequente lavoro con gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria e quando analizziamo situazioni di difficile gestione, sono soliti porre la domanda: "Cosa stava provando quel bambino mentre dava il morso al compagno?" A questo quesito quasi tutti sanno rispondere che il bambino era arrabbiato, ma già se l'emozione in questione è la paura o la tristezza i problemi aumentano, sembra che siano emozioni da eliminare e che un bambino non deve provare, non gli fanno bene.

I problemi aumentano ancora se chiedo agli insegnanti cosa lei ha provato di fronte a questa scena, ancor di più se chiedo cosa prova per questo bambino.

Quest'ultima è la domanda più complicata, a cui si danno diverse tipologie di risposte: "normale, come dovrei stare; niente cosa centro io; mi innervosisco, questo bambino mi fa innervosire; rabbia, mi fa rabbia in un primo momento ma poi mi preoccupa, anzi mi fa paura il suo comportamento se penso a come può far male e farsi male".

Le risposte seguono un ordine di gradualità dal meno al più rispetto alla consapevolezza emotiva provata di fronte all'episodio del morso. L'ultima presuppone la consapevolezza di una prima emozione, la rabbia, e poi di una seconda la paura, probabilmente la più vera a cui si dà anche una spiegazione razionale rispetto ad una previsione di pericolo per quel bambino e per gli altri.

Quest'ultima risposta apre molte strade costruttive per la programmazione di un intervento psico-educativo utile all'insegnante, a quel bambino e al gruppo classe.

E' importante, quindi, educarci ed educare ad utilizzare il giusto linguaggio rispettandone grammatica e sintassi: per il linguaggio corporeo si usa il termine sensazione, per quello emotivo il termine emozione.

La consapevolezza di ciò che proviamo (lettura del proprio corpo) e di ciò che prova l'altro (lettura del corpo altrui) ci può dare molti strumenti per il nostro operare quotidiano, quindi per come capire l'altro per come incontrarlo e per come relazionarci a lui per il suo bene e per il nostro.

Ribadiamo che tutto ciò va appreso, bisogna educare i bambini a dare più spazio ai messaggi del non verbale proprio e degli altri, quindi il linguaggio emotivo-corporeo va appreso con l'esercizio continuo.

✓ Quali sono le categorie principali da utilizzare per l'osservazione di un gruppo di bambini in palestra?

Le categorie che ci orientano in una prima osservazione sia se guardiamo un gruppo classe sia un sottogruppo che un singolo bambino sono: rapporto con lo spazio, rapporto con l'attrezzo, rapporto con l'altro.

E' importante vedere come un bambino entra in palestra (correndo o camminando), quali spazi occupa, come corre in fila o come in un gioco si muove nello spazio (occupa sempre lo stesso spazio, si muove, guarda la linea per terra, guarda dov'è la palla).

Il rapporto con l'attrezzo (palla, cerchio, un gioco per un bambino più piccolo) ci dà informazioni non solo su alcuni schemi motori acquisiti o mancanti ma anche sulla creatività che il bambino usa con l'attrezzo: un bambino può restare con la palla in mano senza sapere cosa fare o guardare il compagno e copiarlo o può provare ad usarla con le mani, con i piedi o facendola rimbalzare vicino al muro.

La palestra o meglio i giochi motori danno molte possibilità per osservare come un bambino si relaziona agli altri, quando e come gli passa la palla, quanto e come guarda i compagni durante la corsa di riscaldamento stando attento a non spingere il bambino che è avanti e a non diventare muro improvviso per quello di dietro.

Queste categorie sono già sufficienti per fare prime ipotesi almeno sulle prime categorie: più o meno energia, più o meno struttura, capacità intersoggettive. Questo può essere fatto sia per il gruppo classe che per i singoli bambini. L'aver chiarezza su ciò può aiutare a costituire sottogruppi (diadi e triadi) più funzionali per sé e per il gruppo classe.

✓ Perché è così importante guardare la formazione dell'intero gruppo e delle diadi e triadi che si costituiscono all'interno?

Per creare un gruppo-classe con una buona funzionalità non solo nell'area degli apprendimenti cognitivi ma anche in quella relazionale, bisogna guardare l'intero gruppo e i sottogruppi che si formano (triadi, diadi e individui singoli). Ribadiamo un assunto fondante: in una classe se non c'è un buon livello relazionale a vari livelli (insegnanti-bambini, bambini-insegnanti e bambini tra di loro) l'apprendimento cognitivo presenterà sempre qualche rallentamento da qualche parte.

All'interno di una classe si formano sempre spontaneamente diadi e triadi, ma ciò non vuol dire che siano funzionali a loro stessi e all'intero gruppo. E' nostro compito, come educatori avere occhi per vedere e per poter intervenire su quelle diadi o triadi "disfunzionali", avendo chiari alcuni concetti quali: energia-struttura, livello di interpersonalità e aspetto genitoriale. E' sempre buono che in una coppia un individuo sia più energia e l'altro più struttura, è necessario capire quale il bisogno di ognuno e in reciprocità ed è necessario che uno sia più interpersonale dell'altro in una modalità genitoriale.

✓ In che modo "l'attività motoria" può essere usata come "scarica", "contenimento" o "attivatrice di energia"?

Prendiamo l'esempio dei tre bambini in classe da me sopra riportato: Mario (struttura rallentata), Giuseppe (struttura viva) e Emanuele (struttura tesa).

È difficile per qualsiasi insegnante mantenere l'attenzione stabile e duratura di Giuseppe per 4 ore ed è altrettanto difficile far sì che stia seduto per tempi prolungati: bambini come Giuseppe trovano spontaneamente soluzioni creative, non sempre, però a loro permesse quali andare a temperare la matita, andare spesso in bagno o trovare qualsiasi scusa per alzarsi. Per l'insegnante che ha chiaro il funzionamento di bambini come Giuseppe non è difficile trovare soluzioni all'interno dell'aula nel tempo delle 4 ore come mandarli dal bidello o in segreteria per varie commissioni o farli alzare per distribuire le schede. Anche questa è attività motoria, ma quanto aiuterebbe questo bambino se all'interno del suo programma curricolare ci fosse mezz'ora di attività motoria giornaliera (un'utopia) oppure almeno 2 ore a settimana?

La stessa "attività motoria" svolta con giochi ed esercizi strutturati con il gruppo (scansione di spazi e tempi da rispettare) diventa una "struttura e un contenimento" per bambini come Giuseppe, che spesso di fronte ad una molteplicità di stimoli si perdono e si confondono.

Per bambini come Emanuele ci possono essere momenti di forte tensione, dove la loro rabbia può essere attivatrice di rabbia nel gruppo. Può, quindi, succedere che in questi momenti di tensione l'energia può rompere la struttura e creare scoppi di tensione negli altri. Giochi ed esercizi di scarica possono aiutare ad abbassare la tensione e a distrarlo dalla causa generatrice del momento.

Un bambino come Mario ha invece bisogno di essere attivato come quei burattini a cui si dà la corda. Mario è un bambino che in palestra può mettersi in un angolo e non partecipare o fare tutto senza un minimo di creatività, se non vede fare l'esercizio può succedere che non lo comprende. È buono stimolare questi bambini con competenza, empatia e con una giusta misura.

Ad esempio "la bambina dalla tuta gialla" deve seguire durante la corsa il tempo del tamburello...ma sembra non sentirlo... eppure non ha problemi di udito. L'istruttrice la prende per mano, inizia a correre con lei e cambia il ritmo del tamburello, facendo in modo che la bimba accordi il passo con il suo e con il ritmo del tamburello. Sembra qualcosa di simile a quel gioco di sintonizzazione emotiva descritto da Stern (Downing, 1995) che avviene nei primi mesi di vita tra madre e bambino, dove la madre aggiunge sempre qualcosa di nuovo al suo vocalizzo e il bambino prova a seguirla.

Partendo da osservazioni effettuate su video, da riflessioni sulle proprie reazioni emotive si è dato anche un giusto spazio alla riflessione teorica, chiarendo elementi base del modello teorico di riferimento. Come fece notare Kurt Lewin "Non c'è niente di più pratico di una buona teoria" e di conseguenza "non c'è niente di più limitante di una cattiva teoria" (Bowlby, 1989 p. 35).

7. L'intervento con i genitori

Questo è stato l'intervento più esiguo per il numero di ore ma il più difficile, forse quello che ha dato maggiori difficoltà e minori risultati misurabili.

Per una più precisa valutazione, bisogna prendere in considerazione alcune variabili:

- il livello socio-culturale della maggioranza dei genitori era medio-basso (contadini, commercianti, operai);
- il pregiudizio di questo ceto sociale rispetto alla figura della psicologa;
- la presenza di un postulato naturale ben radicato: "i propri problemi non si raccontano agli altri".

Gli incontri di “gruppo” per le 4 annualità sono stati 3 di 2 ore ciascuno¹⁷.

7.1 Obiettivi e strumenti d'intervento

Gli obiettivi perseguiti e raggiunti per i primi tre i sono stati:

- aggancio con il gruppo-genitori e nascita dell'interesse e motivazione agli incontri;
- far comprendere l'importanza dell'attività motoria per la crescita psico-fisica dei loro figli, non solo nelle ore scolastiche ma anche nelle ore pomeridiane;
- aiutare i genitori ad andare oltre il linguaggio verbale dei loro figli, guardando i bisogni e richieste non sempre esplicite ma leggibili dal linguaggio corporeo.

Da evidenziare che già alla fine del 2° anno circa 5-6 genitori hanno iscritto i loro figli ad attività motoria pomeridiana e uno di loro si è attivato affinché le associazioni sportive nel centro della città potessero far nascere corsi di sport per bambini anche nella loro frazione, dove l'unico sport praticato dai bambini era il calcio. Tutti i genitori nel consiglio di classe hanno votato affinché il progetto continuasse per ogni annualità.

Dal 3° anno in poi durante gli incontri i genitori sono stati più attivi nel fare domande sulle difficoltà nel ruolo di “genitori”. Qualcuno ha iniziato a richiedere colloqui individuali.

Al 4° anno è stata inviata una lettera a tutti i genitori, dove veniva spiegato loro una nuova forma di incontri: veniva data la possibilità di richiedere colloqui con la psicologa come coppia genitoriale.

Questo passaggio è stato effettuato sia perché gli incontri di gruppo non sembravano essere più proficui, sia per la necessità da parte della psicologa d'incontrare alcuni genitori per affrontare alcune problematiche più serie di alcuni bambini.

La partecipazione agli incontri di gruppo dei primi tre anni ha oscillato tra il 30-40%, c'è stata una lieve diminuzione per i colloqui singoli: 4 genitori hanno richiesto il colloquio, dei 5 chiamati dalla psicologa e dalle insegnanti 3 si sono presentati e con 2 di questi si è iniziata una piccola consulenza. A fine progetto la psicologa è stata contattata da una coppia genitoriale per una problematica psicologica seria di uno dei 5 bambini per una “presa in carico psicoterapica”.

La valutazione di questo intervento resta difficile e lascia aperti alcuni dubbi, rispetto per esempio alla presenza dei genitori alle riunioni.

C'è da evidenziare che i genitori sono stati sempre presenti in massa alle manifestazioni di fine anno organizzate con il gruppo-classe.

8. L'evento finale

Al termine di ogni anno scolastico, è stato organizzato un evento finale dove i bambini potevano divertirsi e mostrare ai loro genitori e fratellini cosa avevano fatto e imparato durante il progetto. Grande l'emozione e la partecipazione di tutti: bambini, genitori, insegnanti e staff-operatori del progetto sia che venisse organizzata all'interno della scuola che all'esterno¹⁸.

Riportiamo alcune delle testimonianze scritte di alcuni bambini, che descrivono bene come e quanto quest'esperienza ha toccato e ha giovato ad ognuno di questi bambini in modo diverso:

Grazie Gennaro, ti ringrazio per la tua collaborazione perchè sei stato gentile, simpatico, generoso e molto istruttivo come la Torre Eiffel. Grazie Gennaro sei stato per me e per tutti un amico". Aurora

¹⁷ Per un totale di 30 ore per 5 annualità.

¹⁸ Al I anno l'intero gruppo-classe ha partecipato ad un evento sportivo-regionale al campo sportivo aperto a tutte le scuole della città.

"Grazie Gennaro, per averci fatto fare tante attività belle. Ci hai fatto capire molte cose importanti della vita e ci hai aiutato quando eravamo in difficoltà".

Virginia

"Grazie Gennaro, ti ringrazio perchè ogni mercoledì le ore le dedichiamo all'educazione e al rispetto per gli altri. Ti ringrazio per tutto l'affetto che ci doni".

Alfredo

9. Conclusioni

Concludo questo articolo con una frase della già citata lettera del Presidente del Coni (G. Petrucci), che mi ha particolarmente colpita *"...perchè nella pratica sportiva si imparano molte cose: non solo uno stile di vita sano, ma anche il rispetto delle regole e degli avversari, il sacrificio degli allenamenti, lo spirito di squadra.*

...Ebbene questa partita dello sport nella Scuola non solo non si è vinta, ma non si è riusciti neanche a giocarla...".

E' una frase che avulsa dal resto del testo potrebbe far nascere un vissuto depressivo ma nel prosieguo ci sono le proposte operative, che aprono alla speranza e ad avere un atteggiamento costruttivo verso il problema più volte menzionato: **l'assenza dell'attività motoria nella scuola italiana, in particolare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, assenza più forte in Italia meridionale.**

Fermiamo alcuni punti che descrivono lo stato dell'arte, da queste possono nascere proposte e ipotesi di lavoro che trasformano la nostra Cenerentola in una fanciulla che può partecipare al ballo e non restare chiusa nella sua cantina:

- la società e la scuola danno poco spazio all'attività motoria soprattutto nella fasce basse;
- la scuola che dovrebbe essere il primo motore per l'avviamento e promozione dell'attività motoria, per vari motivi (carenza di strutture impiantistiche, non formazione del personale-docente) non lo fa;
- l'assenza dell'attività motoria nella scuola e nella società non promuove la prevenzione nella sanità, ma facilita la nascita di malessere e patologie quali: l'iperattività, i disturbi di apprendimento, l'anoressia, l'obesità;
- l'assenza di formazione del personale-docente non facilita e non stimola gli insegnanti a promuovere progetti e ad utilizzare l'attività motoria nei loro programmi curriculari.

Pensiamo che se questa è la situazione attuale, tanto c'è ancora da fare. Ma come in tutte le cose, i cambiamenti per essere duraturi, non possono essere improvvisi e veloci ma è buono che siano lenti e graduali.

I 22 bambini potranno raccontare ai loro coetanei delle scuole medie che alla scuola primaria sono andati in palestra, le due insegnanti potranno richiedere di ripetere l'esperienza e se vorranno potranno portare in palestra i loro alunni per piccole esperienze di attività motoria; potranno inoltre, proporre al loro Dirigente scolastico l'inserimento di educatori sportivi all'interno della scuola per promuovere l'attività motoria.

Il nostro Gianni e la piccola Chiara insieme a tanti altri ne hanno beneficiato non solo per gli anni della scuola primaria ma probabilmente per l'intera vita: crediamo davvero che l'attività motoria può aiutare ciascun individuo ad essere più forte per affrontare il viaggio della vita.

Possiamo dire che il punto forte di questo progetto è quello di aver lavorato contemporaneamente su tre livelli: bambini, insegnanti e genitori per un periodo longitudinale di 4 anni.

Questo ha permesso di effettuare una prevenzione primaria e secondaria attraverso lo strumento elettivo nella relazione con i bambini: il gioco e l'attività motoria.

Il Progetto ci ha confermato che anche nella scuola l'attività motoria, se ben conosciuta e utilizzata può essere un ottimo strumento per avanzare le prime ipotesi diagnostiche sui bambini e sul gruppo classe.

La parola "diagnosi" può rimandare alla clinica, ma se guardiamo il suo significato etimologico e cioè "conoscere attraverso" possiamo meglio comprendere quanto sia necessario per un insegnante capire il funzionamento corporeo-emotivo-cognitivo del bambino che ha di fronte e di conseguenza le relazioni più o meno disfunzionali che è capace di instaurare.

Quante più categorie e variabili l'insegnante conosce dei suoi bambini e della sua classe tanto più potrà aiutarli meglio nello sviluppo globale per affrontare le difficoltà non solo sui banchi di scuola ma anche nella complessità delle relazioni con i coetanei e con gli adulti.

Ringraziamenti:

L'intero Progetto non sarebbe stato realizzato senza la presenza di coloro che hanno lavorato sul campo, in classe e in palestra: Ester Capaccio, Amalia Grieco, Sabrina Daidone, Patrizia Sorrentino e Gennaro Zito.

Appendice 1: Scheda di osservazione

Osservazione del Gioco			
Bambino		Eta'	
Data Osservazione		Setting	
SPAZIO	Ingresso nel setting	Quali Spazi Occupa	
TEMPO	Durata del Gioco	Alternanza Movimento/Pausa	
Approccio al materiale di gioco	Come e cosa esplora	Cosa sceglie (Materiale +/- strutturato)	
Scelta del Gioco	Cambia spesso gioco		
	Gioco ripetitivo		
	Gioco sensomotorio		
	Gioco di finzione		
	Gioco con regole		
Co	Movimento +/-	Coordinazione +/-	Equilibrio +/-
E	Emozione Prevalente Livello Intrapersonale	Emozione Prevalente Livello Interpersonale	
Rapporto con le Regole	G	A	B
Come regge le frustrazioni		Rapporto con l'adulto	
Scelta del Partner/ Gruppo	Gioca da solo		
	Con chi si relaziona		
	Chi sceglie		
	Preferisce il gruppo o il rapporto individuale		
	Quale gruppo sceglie		
	Quale gruppo costituisce		

Bibliografia

- AA.VV. (1984). *Educazione Motoria di Base*. Comitato Olimpico Nazionale Italiano, Roma
- Ariano G.(1997), *Il Modello Strutturale Integrato. I, epistemologia*, Armando, Roma.
- Ariano G.(2000), *Diventare uomo. II. Antropologia della psicoterapia d'integrazione strutturale*, Armando .
- Ariano G.(2002¹; 2009²), *Comprendere i sogni. Una grammatica per gli infiniti significati*, Armando, Roma, Ariano G., (2005), *Dolore per la crescita. Antropopatologia della psicoterapia di integrazione strutturale. Prolegomeni*, Roma, Armando, 2005.
- Ariano G. (2008) *Esercizi di intersoggettività, I V(v)alori tra relativismo ed intersoggettività*, Napoli, Sipintegrazioni.
- Ariano G., Farace A. (2010), *Il test della figura umana e della famiglia. Strumento per la psicodiagnosi e per la psicoterapia*, Sipintegrazioni, Sipintegrazioni Napoli.
- Ariano G. (2014), *Il Metodo Rorschach. Teoria e Pratica secondo il Modello Strutturale Integrato*, Napoli, Sipintegrazioni
- Biagini A. (1990). *Educazione psicomotoria*. Ed. Nicola, Milano.
- Biccardi T. (a cura di) (2003), *Psicologia per lo Sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport*. SIPI, c.p. Coni.
- Biino V. (2006), *Manuale di scienze motorie e sportive*. Hoekpi. Firenze-Milano.
- Bisogno A. (2004), *“Il bambino, il corpo e l’emozione”* in *Apprendere la relazione*. A cura di R. Ciampi.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*. Raffaello Cortina, Milano.
- Ciampi, R. (a cura di) (2004), *Apprendere la Relazione. La scuola e le istituzioni: prevenzione, cura e formazione*. SIPI.
- De Santis C., Proietti F., Soraci M., Trandafilo S. (1991), *L’educazione fisica di base tra i sei e i dodici anni*. Società Stampa Sportiva, Roma.
- Downing G. (1995), *Il corpo e la parola*. Astrolabio, Roma.
- Falco A. (1998). *Psicologia e Basket*. Federazione Italiana Pallacanestro, Settore Giovanile.
- Falco, A. (2004), *“L’esperienza corporea nello sviluppo del bambino: come si strutturano le diverse personalità”*. In *Apprendere la Relazione*. A cura di R. Ciampi.
- Falco, A. (2004), *“Progetto asilo nido: educazione alla primissima infanzia con il m.s.i.”*. In *Apprendere la relazione*. A cura di R. Ciampi.
- Formisano M.A. (2009), *“La didattica dello sport nel ciclo primario tra normalità e patologia”*, Il giornale Italiano di Psicologia dello Sport, n° 6 (settembre-dicembre), 28-30.
- Marchesiello G.(2009), *Scuola al collasso?*. Sipintegrazioni, Casoria (NA)
- Monetti M. (1987), *Giochi per educare i bambini al successo*. Giovanni De Vecchi, Milano.
- Musella G., Germelli F., Bardaglio G., Vacirca M.F., Rabaglietti E.(2009), *Apprendimento motorio: dai presupposti teorici agli aspetti applicativi della valutazione delle abilità coordinative*. Il giornale Italiano di Psicologia dello Sport, n° 5 (maggio-agosto), 18-24.
- Olivier, J.C. (1998), *Giochi di lotta*. Red Edizioni, Como.
- Piaget J. (1992), *La nascita dell’intelligenza nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze.
- Rosso F. (2009), *Avviamento allo sport e dispersione scolastica: analisi di un intervento motorio integrato*. Il giornale Italiano di Psicologia dello Sport, n° 5 (maggio-agosto), 25-30.
- Sibilio, M. (2003), *Educatori Sportivi*. Edizioni Manna, Napoli.

Consultazione:

- Dispense del corso di Counselling sui linguaggi espressivi di Anita Presterà, (SIPI, 2004-2006)
- Dispense degli appunti e sbobinate del Master di Psicologia dello Sport, SipiSport (Casoria, 2006).
- Capaccio E. (2006), Tesi di specializzazione del Master di Psicologia dello Sport, Casoria.