

Forme e figure della psicomotricità

Ivana Padoan

1. Premessa

L'educazione psicomotoria è diventata una pratica educativa attorno agli anni '60. La sua storia, le ricerche e le pratiche risentono della trasformazione educativa di un modello di intervento di matrice trasmissiva o applicativa verso un processo educativo globale e relazionale della persona attraverso la scoperta, la ricerca, le pratiche attive. Su queste referenze lo specifico psicomotorio si appoggia su un'*epistemologia personale del conoscere e dell'apprendere da parte del soggetto* in quanto sistema globale, autopoietico, dinamico, incarnato nel contesto d'azione. La dimensione educativa della psicomotricità non si limita tuttavia al solo processo educativo. Se la sua origine presenta per lo più una matrice rieducativa, lo sviluppo ha assunto direzioni di prevenzione, di appoggio e sostegno educativo, rieducativo e terapeutico. Le sue referenze culturali e teoriche sono complesse e interdisciplinari e pongono l'accento sul *dominio del soggetto autopoietico e auto-referente del proprio futuro*.

2. Breve excursus storico

La pratica della psicomotricità nasce come base clinica, per curare le difficoltà nei centri psicomotori di malati mentali o lesionati. Una rieducazione psico-motoria debutta negli anni '30 con P. Pétat, professore di educazione fisica, a seguito delle intuizioni dei clinici Tissié e Janet. L'intervento cerca di mettere insieme le nozioni cliniche della psicologia con la rieducazione del movimento per un migliore adattamento dei soggetti clinici o in difficoltà. L'obiettivo era arrivare alla padronanza e al controllo di sé attraverso

Ivana Maria Padoan, Università Cà Foscari Venezia, ipadoan@unive.it, <https://orcid.org/0000-0002-3430-2539>

Ivana Padoan, *Forme e figure della psicomotricità*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI: 10.36253/xxxxxxxxxx, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (online PDF), DOI: 10.36253/xxxxxxxxxx.

il trattamento del movimento considerato la rappresentazione di una psiche disordinata o inibita.

Il trattamento del movimento avviene attraverso esercizi fisici, ipnosi e pratiche corporee meno costrittive di quelle prettamente cliniche e mediche. Vengono proposte azioni di persuasione, di concentrazione, di respirazione. Lo stesso avviene nella cura dei minori, all'interno di istituzioni e scuole speciali per il trattamento delle difficoltà fisiche e psichiche.

Tuttavia la progressiva istituzionalizzazione dell'attività psico-motoria anche nelle scuole riduce lo sfondo psicologico dell'intervento a favore dell'imperativo igienista sportivo. Viene ridotto quindi l'obiettivo della salute psicofisica a favore di un mantenimento fisiologico e delle competenze motorie in funzione di un miglior adattamento. Tuttavia l'incontro fra la psicomotricità e la psicologia avviene nuovamente con la ricerca di H. Wallon¹, che lascia intravedere un legame tra l'affettività e i disordini della motricità. Nasce quindi la rieducazione psico-motoria in clinica e a scuola per correggere i comportamenti dell'equilibrio con l'acquisizione di automatismi di sviluppo, della coordinazione e della padronanza motoria. Tutto il lavoro parte dal presupposto che il controllo del corpo induce la calma dello spirito e della mente. Agli esercizi psicomotori si accompagnano esercizi di rilassamento attraverso fasi simmetriche o asimmetriche, logiche ritmiche di contrasto.

Per ritornare alle riflessioni precedenti, siamo di fronte a un concetto deterministico e strumentale del rapporto corpo mente anche se comincia a emergere il concetto, il riconoscimento di una relazione corpo-movimento-psiche. Siamo sicuramente lontani dalla separazione mente-corpo di Cartesio, ma sempre all'interno di una logica dominante della mente sul corpo. Il corpo è ancora concepito come strumento.

Ben presto l'intervento psicomotorio si allarga al trattamento dei disturbi scolastici e dell'apprendimento, ed è nella rieducazione scolastica che emerge la prima rottura con la psico-motricità anatomo-meccanica. È con lo psichiatra Ajuriaguerra (1980) e la sua équipe medico educativa in ambito scolastico, che vengono definiti alcuni principi educativi ispirati da un'altra logica². Ajuriaguerra mette in relazione difficoltà di parola, di lettura, di scrittura e di pensiero con la motricità. Queste difficoltà si basano su un difetto di maturazione dello sfondo tonico. L'esame dei disturbi nei soggetti dimostra delle reazioni emotive esagerate. Come dunque educarli? Alla base del trattamento di Ajuriaguerra, vi è la concezione di un corpo globale, all'inizio frammentato in zone privilegiate, successivamente ricomposto in uno schema corporeo a partire dal quale si elabora la nozione di spazio. Uno spazio inizialmente limitato al campo visivo, successivamente esteso al movimento, poi spazio estensivo caricato dalle produzioni fisico-emotive e cognitive del soggetto.

¹ Wallon (1984).

² Ajuriaguerra (1980).

Ma Ajuriaguerra va ancora più lontano. Riferendosi ai lavori di W. Reich e A. Freud, che hanno dimostrato il ruolo considerevole dei meccanismi di difesa dell'io, nelle strutture caratteriali e nevrotiche, individua nella concezione di "corpo proprio" di Vallon, un senso dell'io più concreto. Per ritornare alle riflessioni precedenti non siamo ancora in una logica immanente o fenomenologica del corpo, ma nel riconoscimento di una personalizzazione unica e valoriale del soggetto-corpo-movimento, che costituisce ciò che Lacan sottolineava come "stadio dello specchio". Lo stadio dello specchio è il momento in cui il bambino anticipa, attraverso l'immagine, la sua unità corporea che succede alla fase più arcaica, in cui corpo è vissuto nello spezzettamento³. Come avviene infatti il superamento del corpo spezzettato? Grazie alla maturazione del sistema relazionale che non può essere separato dal movimento e dallo schema corporeo. L'unità del corpo non può essere realizzata che nella misura in cui il bambino arriva a padroneggiare di meglio in meglio con la sua motricità la relazione nello spazio-tempo. Nella prospettiva di Ajuriaguerra, la consistenza dell'io non si limita ai meccanismi di difesa, come sostiene una certa psicoanalisi, essa è inerente anche alle esperienze di vissuto e di approccio del soggetto al mondo, nel mondo. Nella misura di un funzionamento neurologico adeguato, le condotte psicomotorie attivano l'apparizione della coscienza del corpo che va a permettere la padronanza progressiva del gesto e la diversificazione delle comunicazioni con l'altro.

Ajuriaguerra diventa il primo autore che tenta una tesi psicomotoria integrata tra le concezioni psicoanalitiche, neurofisiologiche e psicologiche.

3. Paradigmi della psicomotricità

Senza ricorrere ad Aristotele, alla sua fisica del movimento come ontologia del soggetto, il discorso della psicomotricità apre al processo di un'ontologia della forma come autopoiesis organizzativa del soggetto nei vari contesti auto-biografici: comunicativi, relazionali, spaziali temporali, creativi e creazionali.

Il soggetto è l'agente del processo con cui le espressioni e le azioni si esprimono, si misurano, si autoregolano, si sviluppano, si autonomizzano passando attraverso le diverse partnership che il soggetto incrocia nel proprio agire.

Vi sono alcuni epistemi che caratterizzano la psicomotricità come pratica originale nel campo educativo, rieducativo e terapeutico del soggetto.

3.1 In principio era il corpo

Da sempre il corpo è oggetto/soggetto di studio: dal corpo esiliato dalla mente, al corpo strumento della conoscenza, al corpo mistico del divino, al

³ Lacan (1974).

corpo naturale, biologico, tecnologico, inattivo. Sono concezioni generate dai diversi modelli di rappresentazione dell'umano, nel rapporto con la conoscenza, con l'apprendimento, con la cura.

Nella tradizione filosofica e pedagogica, il concetto di corpo è passato attraverso diverse rappresentazioni, basta pensare a Platone, a Kant, a Cartesio e a Hegel. Con Spinoza il corpo prende un altro significato. Deleuze⁴, rileggendo Spinoza⁵, parte da una semplice frase che dice: *noi non sappiamo ancora niente di ciò di cui il corpo è capace*⁶. Per Spinoza il corpo è potenza nella sua espressione soggettivo-sostanziale, costitutivo "vero" dello statuto del vivente. Si tratta di corpo agente e non agito. Un corpo che conosce ponendosi *all'ascolto nella relazione* che si instaura con il mondo ma anche con la trascendenza. Per dirla con Bateson⁷, il corpo, come la mente del resto, non parla di sé ma parla della relazione che l'io/sé trattiene nel e con il mondo esterno e interno.

Ma di quale corpo si parla? Di un corpo fisico? In parte. L'apporto delle scienze neuropsicologiche – non riduttive – e della fenomenologia, sostengono che cervello, corpo e ambiente sono parte di un intreccio inestricabile in cui si situa l'esperienza del soggetto nel corso della sua esistenza. Cosa viene messo in gioco in questa relazione? Che cosa in essa si gioca, risuona?⁸. È la dimensione dell'ascoltare che viene messa in gioco.

Ascolto come prestare orecchio o ascolto come tensione, intuizione, intenzione, attenzione?

Ascoltare, sentire, sentirsi non sono attributi del pensiero razionale, ma lo sono di una mente corporea. Entriamo qui in una dimensione fenomenologica del corpo inteso come corpo pensante, vissuto relazionale, corpo che sente prima di interpretare. La dimensione fenomenologica cambia il senso del sentire. Un sentire non prodotto dei sensi, non percipiente, ma prodotto di una risonanza portata dal senso, un sentire che cambia l'oggetto del vedere della vista, dell'udire dell'udito, del tatto del contatto. Un sentire che viene da dentro e da fuori e che prima di portare alla rappresentazione, porta a una risonanza di un profondo che si manifesta attraverso l'espressione.

Questo corpo che intende può comprendere? Può darsi una ragione? Vi sono due significati nella parola «com-prensione» dice Nancy⁹: comprendere un contenuto e comprendere un senso. Comprendere un contenuto significa attivare un corpo-pensiero, un corpo che conosce già e che usa la

⁴ Deleuze (2007).

⁵ Spinoza (2007).

⁶ Spinoza (2007: III, Prop. 2).

⁷ Bateson (1993).

⁸ Nancy (2002: 8).

⁹ Nancy (2002: 9).

sua mente per definire se stesso e il mondo¹⁰. Comprendere un senso significa *descrivere*, non definire il rapporto del sé con il mondo. La mente pensante non definisce a priori perché è carica di significanti, di sensazioni, di movimenti, di sentimenti e questo la porta ad essere tesa «verso il possibile, il non immediatamente accessibile»¹¹. La questione dell'accessibile limita il prodotto della mente pensante perché viene sottoposta ai vincoli esterni del soggetto. Questo limite condiziona i soggetti attivando principalmente i loro sistemi e le loro reazioni comportamentali.

Al contrario, il senso del possibile lascia spazio all'espressione, all'esplorazione, alla sperimentazione, a quel sentimento di pienezza che solo un corpo pensante può produrre. Pienezza nel senso di sistema corpo/psiche, corpo/mente, dimensione non necessariamente consapevole, ma in grado di allenarsi a ri-costruire coscienza e consapevolezza nella relazione.

La questione del possibile mette in gioco il piano di ragione e le condizioni che i sistemi personali e sociali esprimono. La cultura della ragione intesa come razionalità costruttiva del soggetto, cerca di sottomettere la realtà ai domini imperativi delle norme e delle regole. Il prodotto che ne risulta sono i comportamenti, le strutture corporee e mentali trattate ai fini di norme o di obiettivi intenzionali, rappresentati principalmente dal mondo esterno. Anche il mondo interno del soggetto può essere carico di norme o di obiettivi intenzionali. Sono le tracce derivate da precedenti rapporti con il mondo. Queste tracce non sono necessariamente consapevoli a priori. Sono tracce più o meno profonde, incardinate, incastrate in un vissuto che si presenta come ripetitivo e reificante. Siamo tutti prigionieri della propria storia – dice Mezirow¹² – in quanto discenti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto capaci di dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi partiamo da ciò che c'è stato dato, e operiamo entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento e le sensazioni pregresse. Questo apprendimento avviene soprattutto nell'infanzia, sia attraverso la socializzazione, l'apprendimento tacito informale delle norme; tramite i genitori, i compagni e i mentori, che ci permettono di integrarci nella società; sia attraverso la formazione scolastica.

Nonostante i ripetuti inviti a diventare più autodiretti nel proprio percorso formativo, l'apprendimento fornitoci dalla nostra cultura specifica e dalle imposizioni dei genitori o degli insegnanti, è quello che noi assumiamo principalmente. Quei codici di percezione, di rappresentazione e di interpre-

¹⁰ La psicomotricità parla di mente corporea, di *embodied*. I termini *embodied*, *embedded* ed *enacted*, impiegati dalle teorie della mente corporea, considerano le nostre vite, le nostre menti e le nostre conoscenze come corporee, contestuali e comportamentali, espressione delle proprietà biologiche che l'interazione dei nostri corpi con l'ambiente interno ed esterno organizza come identità e realtà concrete e materiali.

¹¹ Nancy (2002: 11).

¹² Mezirow (2003).

tazione, quei simboli determinati dal linguaggio, dalla cultura e dall'esperienza sociale, concorrono a porre dei limiti al futuro possibile¹³.

L'esclusione del corpo del sistema razionale ha permesso così di separare l'intelligenza dall'empatia, dalla coscienza e dall'etica. Tuttavia il recente sviluppo degli studi neurobiologici e neuropsicologici ha portato all'attenzione il ruolo *dell'agency del corpo* che influisce sul correlato cerebrale di tali processi e sul superamento delle classiche dicotomie cognizione/emozione, mente/corpo, proponendo uno studio della mente incarnata e non ridotta al cervello¹⁴. La mente incarnata ripropone il principio esperienziale come principio di originalità e individualità del soggetto, di riconoscimento del proprio corpo come appartenente al proprio sé, e non solo. Questo meccanismo è anche implicato nell'attribuzione al proprio corpo, di oggetti non biologici, come protesi o strumenti. Si tratta di una caratteristica fondamentale della mente, grazie alla quale si sviluppa la consapevolezza del proprio corpo e di un senso coerente di se stessi nel mondo, in relazione con gli altri. Mente corporea non è solo processo o prodotto cognitivo ma è l'organizzazione delle strutture di azione manifeste e tacite che esprimiamo.

Dall'integrazione della fenomenologia con le neuroscienze emerge un nuovo approccio che considera *nel corpo espressivo la narrazione* attraverso la quale l'esistenza umana dispiega tutte le proprie possibilità. La considerazione del corpo che la psicomotricità esprime, permette di guardare con occhi nuovi all'educazione, alla rieducazione, alla terapia.

3.2 Il secondo episteme: la relazione

Nell'Etica, Spinoza (1632–1677) pone il tema dell'*espressione* come categoria fondamentale dell'ontologia dell'essere:

L'espressione è un movimento connettivo e immanente. La sostanza si distende in infiniti, differenti rapporti, e non si distingue da essi. Nulla accade al di fuori della sostanza. L'espressione è la diretta articolazione di ciò che si esprime¹⁵.

L'espressione mobilita la sostanza, apre alla differenza delle sue componenti. Non necessariamente sono componenti di ragione: pensiero, idee, azioni¹⁶ ma piuttosto una serie di attività differenziate. Non sono attività definibili ma proposizioni, ovvero approcci critici della relazione, rappresentativi di una certa autonomia del soggetto. Partecipano come insieme del movimento, del pensiero, del sentimento.

¹³ Mezirow (2003: 9).

¹⁴ Damasio (1999).

¹⁵ Pardi (2007: 19).

¹⁶ Nietzsche sottolineava che c'era più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore sapienza.

Ma come si realizzano queste connessioni? Attraverso l'esperienza, un rapporto continuo di relazioni, di insiemi, di insiemi di insiemi. Le esperienze si generano attraverso il rapporto nel raccordo tra attività e passività, ne deriva un costrutto complesso allo stesso tempo singolare e distinto. L'espressione si attiva in relazione, entrando in contatto con elementi esterni. Questi elementi provengono dagli incontri, dalla vita stessa. Secondo Deleuze, la sostanza matrice dell'espressione è infinita differenza, in un universo di sfumature qualitative¹⁷.

La sua connessione – dice ancora Deleuze con Spinoza – dipende dall'*affezione*. Anche se il valore formale ne definisce il che cosa, il contenuto dell'espressione, il valore qualitativo è rappresentato dal *come* della relazione. Questo *come* è essenzialmente singolare, allo stesso tempo necessario; impossibile dunque la ripetizione di un altro uguale a se stesso. *L'espressione diventa*, con Deleuze, *la forma produttrice di senso*, una danza¹⁸ più che una forma – come dice Spinoza –, una produzione storica del senso, *una relazione*, non una verità da cercare. Per Deleuze l'espressione scardina la passività del soggetto, produce quella *virtualità* che l'autore considera vita, intesa come affermazione di senso e dunque *potenza*¹⁹.

Ma perché la relazione è così fondativa? All'inizio del testo *Mente e natura*, Bateson si chiede perché gli insegnanti non si occupano della relazione. Per Bateson *la relazione viene prima dell'io e del tu*. È la relazione che sviluppa l'io e il tu. La relazione viene prima dei soggetti o degli oggetti altrimenti non si capisce il senso e il fine degli atti, dei pensieri e dei comportamenti. Richiede una messa a sistema del processo che il soggetto agisce, attraverso una serie di dispositivi flessibili che vanno dall'uso del linguaggio verbale e non verbale, dai dispositivi dello spazio, del senso del tempo e dell'uso degli oggetti, una *spazializzazione* di questi che si presta all'esplorazione, all'osservazione e alla costruzione di significati costruttori di ulteriori relazioni e funzioni.

È una cornice che contiene le performance di cui siamo agenti o agiti. L'apprendimento stesso è relazione. La relazione costruisce cornici per la comunicazione, per la creazione, per l'esperienza, per i programmi disciplina-

¹⁷ Deleuze (2007: 21).

¹⁸ Per Bateson *ibidem* (si riferisce a bateson 2003? numero pagina?) «La logica e la quantità si dimostrano strumenti inadeguati per descrivere i fenomeni dell'organizzazione biologica e dell'interazione umana». L'autore evidenzia la complessa dinamica della condizione umana che, pur non essendo né sostanza né energia, scorre in complessi rivoli all'interno delle menti e fra le menti, compenetrando tutto quello che conosciamo come umano, in disegni che possiedono una misteriosa regolarità. Lo stesso flusso circolare di informazione serve per autoregolarsi e mantenere la propria identità. La mente, non necessariamente in termini di parti componenti, meccaniche e strumentali, conduce la danza delle parti interagenti fissate dalle costruzioni relazionali del sistema a cui corrispondono.

¹⁹ Ivi??. si riferisce a Deleuze 2007, p. 22.??

ri; agisce tra i soggetti e gli oggetti, da senso, identità, comportamento, idea, pensiero forma e figure. È sfondo costruttore di espressioni di autonomia, di pensiero, di calori, di agire, di *capabilities* (saper funzionare in situazioni differenti), di decostruzione del senso precedente. *La relazione traccia legami, confini e differenze tra i partner*. Qualcuno potrebbe chiedersi, e i contenuti? I contenuti dipendono dalla relazione (stocastica) o sono convenzioni.

Nella misura in cui la psicomotricità interviene svelando i paradigmi più profondi che dipendono dalle relazioni primarie, può liberare la mente dai dispositivi, dai vincoli, non consapevoli e aprire alla consapevolezza delle espressioni.

La concezione relazionale apre a una visione olistica e globale dell'esperienza corporea. Lo spazio psicomotorio diventa spazio di incontro in cui si manifestano, si nutrono, si legano gli affetti del "corpo-sostanza" che le espressioni relazionali sviluppano nei contesti di incontro e di dialogo tra l'ambiente e il bambino. Questi spazi nutrono la dimensione inconscia del soggetto. In questo senso i disordini psicomotori e delle condotte, lo stesso disagio scolastico sono sintomi di un più ampio problema affettivo e *affettuale* del vissuto del soggetto. Ciò che cambia è il riconoscimento della connessione fra l'aspetto fisiologico, neurofisiologico e psicologico, in un tutto integrato, in cui l'aspetto emozionale nel senso di *espressione*, è la cifra decisiva dell'agire della conoscenza e delle sue differenze.

Progressivamente cambia anche il significato di difficoltà e di funzionamento. Le fragilità, l'impotenza, gli impedimenti, che le mancanze fisiche e psichiche comportano, non vengono più considerate un'anormalità del soggetto, non più etichette di minorità, ma vengono lette e identificate – per ricordare il termine di Deleuze – come differenze. L'handicap fisico o psichico non rappresenta una condizione umana diminuita, una condizione di minorità, ma identifica la diversità, la differenza della pluralità della realtà umana. Con Bateson, con Maturana e Varela e con il concetto di mente estesa di Clark, il discorso diventa molto più complesso nel comprendere la realtà non soltanto come fatto umano o in rapporto con l'umano, ma come complessità dei viventi e dei non viventi²⁰. Ciò che Deleuze e Spinoza consideravano dinamismo della sostanza, nella logica della complessità diventa sinonimo di sistema aperto alla comunicazione, estensione a venire, incontri stocastici, strutture ricorsive.

3.3 Il terzo episteme concerne l'agire

Wallon, nel 1948, diceva l'agire forma il pensiero? Il pensiero precede e procede dall'atto ma non diventa relazione se non porta all'agire. Bisogna però fare attenzione al fare la cui finalità è la produzione e impedisce "l'a-

²⁰ Bateson (1984); Maturana e Varela (1987); Clark e Chalmers (2002).

gire”, la cui finalità è la creazione. E nello stesso tempo è un modo per ritrovare se stessi.

L’agire psicomotorio permette di padroneggiare la materia interna ed esterna e dare senso alla capacità di trasformare il mondo del soggetto. Quale mondo? Quello della relazione in cui il soggetto si situa. L’essere umano è organizzativamente relazionale – dice Bateson –, e il suo sviluppo si costituisce e si costruisce attraverso la relazione.

Come agiscono pensiero e agire? Uno viene prima e uno viene dopo? Sono separati, sono gerarchici? Hanno dei codici? Nella progressione si disfano delle croste, si abbandonano schemi. Nel momento stesso in cui si abbandona un attaccamento l’io si è già riorganizzato sul quel particolare modello o abbandono. Occorre quindi sorveglianza, adattamento, aderenza continua e ininterrotta. Bisogna costruire un certo grado di intimità nella relazione tra pensiero e azione.

L’educazione psicomotoria ha questo compito: promuovere questa intimità tra pensiero e azione in modo tale che si connettano insieme ricorsivamente.

Questi presupposti vanno a modificare lo sfondo dell’agire educativo, la sua epistemologia, il senso, le pratiche. Cambia l’idea di formazione come trasmissione o esperienza, aprendo all’*autopoiesis* del soggetto, al protagonismo della relazione, l’autonomia, la libertà d’azione; cambia la forma dell’educare, dell’insegnare, non diretta ma indiretta, interrogativa-riflessiva, cambia l’organizzazione degli spazi e dei tempi, l’uso dei materiali, la distribuzione dei contenuti a favore di strutture interne da proiettare e riconoscere nel rapporto con le strutture esterne attraverso l’esplorare, decostruire, ricostruire, costruire, ricercare. Non siamo lontani dal principio di piacere e di realtà di Piaget, solo che fra i due non vi è una separazione ma la relazione ricorsiva e abduktiva. Questo comporta una de-costruzione di interventi educativi e clinici strumentali e una prospettiva di ricostruzione di matrice relazionale della pluralità e complessità dell’intervento.

Ogni prospettiva educativa e di cura diventa allora *etica* nel senso di *aver cura* della potenza della relazione che soggetti attivi e passivi comportano. La prospettiva apre una revisione globale degli interventi educativi e terapeutici; apre un’attenzione ai contesti fisici e temporali delle relazioni dei soggetti nelle diverse attività espressive; apre alla flessibilità delle norme, della gestualità e del comportamento dei professionisti.

L’attenzione all’espressione dei soggetti diventa il primo agire del professionista. Non possiamo più parlare di semplice contenimento, di controllo, di verifica, ma di un continuo monitoraggio che ponga l’attenzione all’aggiustamento dell’espressione di potenza espressa nell’agire. Questo monitoraggio non è rivolto direttamente ai soggetti ma alle loro relazioni. Monitorare l’agire dell’espressione apre al conoscimento delle condizioni relazionali inconse e coscienti del soggetto.

Nell’ambito educativo e clinico, attraversato dal senso che viene ad assumere la relazione, l’agire incontra i dispositivi delle resistenze, dei desideri

dei soggetti e degli stessi professionisti. Le forme dell'agire rappresentano il senso della relazione con la propria potenza. L'agire è fin da subito un a-priori, carico di significati e di simboli – direbbe Mezirow – assorbiti nella propria storia infantile e nelle diverse esperienze acritiche. Per ridiventare carico di senso attivo e non passivo, l'agire va svelato – dice Merleau-Pont –, va decostruito – dice Derrida –, nel senso di ri-conoscere la sua potenza attraverso quella relazione connettiva e di immanenza che lo costituisce come unità sociale-singolare, secondo Nancy²¹. L'agire è un sistema narrativo. Narra la propria storia. Ogni esperienza è una storia che si pone, si sovrappone o si oppone ad altre storie, alle condizioni messe a disposizione, alle possibilità. Per arricchire questa storia bisogna sentire il flusso della potenza attraverso le espressioni che l'agire esprime. Lavorare sulla potenza delle espressioni dei soggetti in educazione e degli stessi professionisti è la cifra identitaria della psicomotricità.

Il concetto di potenza disambigua ulteriormente il concetto di *modo di agire*. La potenza viene dal senso, è «forza critica»²², passione, slancio verso nuovi incontri, eccedenza della relazione, decostruzione e ricostruzione. La potenza in sé non è monitorata dal tempo, ma continua nel tempo, esce dalla logica del presente per sentire il richiamo della sensibilità, si orienta sul futuro nel divenire, nella variazione attraverso la relazione tra diversità. Non è necessariamente incontenibile, ma il contenimento rischia lo svuotamento e la dispersione dell'energia della relazione. Nel flusso, essa è la forza creativa della sensibilità²³. L'esercizio della potenza avviene per contatto. Il processo relazionale del contatto ne delinea il gradiente affettivo. Essa apre ai sentimenti, alle sensazioni, al fare esperienza. Alla base c'è sempre un movimento corporeo, insieme fisico, tonico, psichico, mentale. Il movimento, la relazione lasciano tracce rappresentative della sensibilità delle sensazioni e dei sentimenti. Queste tracce ci dicono in che modo intercettiamo i processi di cambiamento. Il tema dell'affetto che Pardi²⁴ sottolinea nella sua prefazione a Deleuze/Spinoza, diventa la base primaria che coltiva la relazione tra le relazioni. Non è necessariamente il metodo, nel senso di Aristotele, che attiva questa potenza ma quando si attiva una reciproca attivazione, una condivisione questi flussi diventano immagini pronte a nuove possibilità di socializzazione. Quando invece i modi diventano domini di attivazione di norme, di regole di comportamento, o quando i modi sono passivizzati e il loro esistere è costretto da altri, le capacità relazionali vengono ridotte al minimo. Tuttavia nell'operazione vitale di mettere a frutto la potenza relazionale, le emozioni come la gioia, la paura, la tristezza non sono necessariamente negative o positive. Esse possono diven-

²¹ Merleau-Ponty (1999); Derrida (1967).

²² Derrida (1967: 24).

²³ Derrida (1967: 24)

²⁴ Derrida (1967: 7-39).

tare forme di controllo della potenza, quando un sentimento viene prodotto esclusivamente da un agente esterno; in questo modo il significato di potenza cambia di senso. Un modo indotto da altri viene amputato dalla potenza di differenziazione e rischia un blocco del cambiamento.

La psicomotricità come agire non si è spogliata di tutti i contributi che la conoscenza e le pratiche hanno sviluppato, ma ha cercato di sciogliere i presupposti che definivano il corpo un altro da sé, un altro dalla mente, una separazione, una proiezione. Ciò che viene modificato nel discorso psicomotorio è il dispositivo definito a priori, i protocolli generalisti di intervento top down, un potere asimmetrico tra l'allievo e il maestro.

4. La pratica educativa

Un progetto psicomotorio richiede l'attenzione al costruirsi delle relazioni tra i soggetti, i contesti, i materiali, l'organizzazione dell'ambiente. Costruire contesti per la relazione significa coinvolgere i diversi membri partecipanti nella condivisione organizzativa degli spazi, del tempo, delle azioni e degli interventi.

Alcuni dispositivi diventano piste fondamentali per l'educazione psicomotoria.

Il primo concerne *i dispositivi spazio-temporali* per favorire le diverse relazioni educative interne ed esterne, relazioni tra cui l'organizzazione di uno spazio filtro che accompagni il distacco e uno spazio-tempo conversazionale di programmazione e di monitoraggio del percorso.

Un secondo dispositivo è rappresentato dalla *seduta di psicomotricità*, uno spazio di incontro di esplorazione e di personalizzazione, uno spazio collettivo di espressione dell'incontro del/dei bambini/bambine con un contesto non strutturato, in cui permettere l'espressione e la potenza identitaria dei soggetti. Questo spazio si presta a forme di autoriconoscimento, autorizzazione della propria identità attraverso l'esplorazione delle relazioni con gli altri gli oggetti, le regole, il progetto, i risultati. Si tratta di costruire un contesto ove primeggi la dimensione narrativa del vissuto relazionale dei bambini ma anche degli adulti stessi in quanto partecipi del processo educativo in quanto partner simbolico, di legge e di ascolto.

Il terzo dispositivo è rappresentato dagli *spazi formali di apprendimento*. Sono spazi a geometria variabile, differentemente contestualizzati nel tempo, mobili, flessibili, organizzati di volta in volta a seconda dei programmi educativi e degli interessi come pure delle competenze dei soggetti in atelier, in aree disciplinari, in spazi euristici innovativi, in forme di autorappresentazione. L'obiettivo è sempre il costituirsi di un percorso educativo di processo che sveli il costituirsi della relazione dei soggetti con l'apprendimento, con l'evoluzione.

Si tratta di disegnare un ambiente che si presti all'attenzione dei bambini per l'evoluzione dei loro bisogni e desideri, che si presti alla scoperta, alla

ricerca, alla costruzione di progetti. L'educatore traccia una mappa di quei processi che fungono da orientamento ma li lascia s-comporre e ri-creare dai bambini. In questo senso lo spazio, il tempo, il materiale, diventano partner educativi dinamici, luoghi di *capabilities*.

5. La formazione professionale della psicomotricità

La pratica psicomotoria richiede un'attenzione specifica alla professionalità dello psicomotricista e di tutti coloro che agiscono l'educabilità o la rieducazione dei soggetti.

L'educatore in generale ha a che fare con il corpo, il movimento e le espressioni relazionali. Accedere all'espressione della potenza nella relazione richiede pochi dispositivi ma fondamentali.

5.1 Un primo dispositivo è rappresentato dall'ascolto

Il processo del conoscere secondo si sviluppa attivando il dispositivo dell'ascolto, nel disporsi al conoscere. *Mettersi all'ascolto* secondo Jean Luc Nancy concerne il nostro rapporto con le cose, con il mondo, con il corpo, «al di là e prima degli apparati concettuali o sensoriali codificati»²⁵.

La formazione all'ascolto costituisce il dispositivo fondamentale che va verso la comprensione (non nel senso di interpretazione ma di intendere) del processo relazionale. Significa disporsi ad attendere che l'altro agisca, osservare le condotte dell'azione che esibiscono la produzione dell'inconscio e del consapevole nel dare senso a ciò che anima la relazione. Questo è un doppio dispositivo che si attiva in ambedue i termini della relazione: il bambino e l'educatore all'interno dei contesti di azione. Per arrivare alla produzione di senso dell'agire del soggetto diventa necessario attivare altri sotto-dispositivi comunicativi, come la rassicurazione, l'incoraggiamento in grado di attenuare l'ansia della potenza.

L'atteggiamento professionale all'ascolto non è rivolto direttamente al soggetto ma alla relazione che il soggetto instaura o viene instaurata nel contesto. In questo l'attivazione dell'espressione non sempre è comandata dal soggetto, anzi nell'età infantile è più facile sia attivata dagli oggetti, dai contesti e dagli adulti. Tuttavia la risposta del soggetto diventa la cifra importante del riconoscimento della sua potenza. *All'ascolto* della potenza, mette in campo la possibilità di individuare nell'espressione dei soggetti e degli oggetti i vincoli e le risorse di cui sono portatori.

Cosa vuol dire disposti all'ascolto?

²⁵ Nancy (2002: VII). L'autore è un filosofo della condizione umana e del sapere che la condizione umana ha sviluppato lungo fin dal sistema di tutta la sua esistenza.

Significa uscire dalla logica isomorfica della rappresentazione attraverso il vedere e partecipare al dinamismo della forma, del suo cambiamento. Ed è questa tensione dinamica, questo flusso di forme che diventa la matrice, lo sfondo di riconoscimento delle tracce di possibilità.

A partire del dispositivo all'ascolto, l'osservazione cambia di segno. Essa serve a discernere le linee di forza che permettono al professionista di intervenire attraverso un secondo dispositivo quello dell'accoglienza.

5.2 Il secondo dispositivo è rappresentato dall'accoglienza

È lo sfondo dell'apparato tecnico dell'intervento psicomotorio.

Si tratta di saper animare un ambiente che si presta a far esplodere le potenze espressive della relazione, di instaurare quella condizione, quei contesti che promuovono l'espressione di relazioni in grado di dare senso allo sviluppo personale e differenziato nella crescita dei soggetti.

L'accoglienza è prima di tutto uno stato d'animo, un'attitudine dinamica, empatica. Si fa riferimento all'aggiustamento tonico che le relazioni esprimono quando si è in situazione comunicativa facilitante. Quando si parla di livello tonico vi è una combinazione di strutture psicologiche, fisiche e neurologiche iscritte nella loro storia inconscia più che in una relazione cognitiva. Il sistema dell'accoglienza non è rappresentato dai momenti iniziali dell'intervento ma dal sistema stesso di contenenza dell'intervento. Essa attiva quelle capacità comunicative linguistiche e comportamentali del professionista in grado di facilitare l'espressione della potenza.

5.3 Il terzo dispositivo è imparare a problematizzare il conoscere

Come sottolineato in precedenza, nell'educazione, nell'apprendimento, nella storia scolastica dei soggetti, la conoscenza è prevalentemente soggetta a dispositivi di trasmissione, di ripetizione, di parcellizzazione del sapere, quando non è direttamente sottoposta all'applicazione di una teoria. Del resto vi è un contesto istituzionale e sociale che richiede l'adattamento a protocolli, a norme a direttive, risultanti di idee dominanti o intenzionali. La prospettiva di realizzazione della proposta psicomotoria non si situa in questa dimensione. Tuttavia non la esclude perché essa presenta un'altra dimensione di realtà con la quale tutti noi abbiamo a che fare. Come fare allora?

Esiste un tempo per una pratica corporea di domanda, di criticità espressiva e relazionale ed esiste un tempo per le pratiche applicative. Dobbiamo essere in grado di reagire ambedue. Ma come possibile correlarle senza tornare alla separazione cartesiana? Qualsiasi pratica di tipo applicativo non rappresenta la produzione diretta di un soggetto ma rappresenta la *condizione di rapporto con...* È dunque questa condizione di rapporto che bisogna imparare a problematizzare. Attivare il dispositivo di problematizzare gli attributi della relazione, i risultati degli interventi, la conduzione dei pro-

cessi, mette i soggetti in reciproca apertura, in uno spazio di de-costruzione dinamica, di riconversione dell'agire.

Il compito formativo non è quello di formare qualcuno ma è quello di mettere quel qualcuno in rapporto alla propria formatività²⁶.

Riferimenti bibliografici

- Ajuriaguerra J. de (1980), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris.
- Bateson G. (1993), *Mente e natura*, Adelphi, Milano (ed. orig. 1984).
- Clark A. e Chalmers D. J. (2002), *The Extended Mind*, in Chalmers D. J. (a cura di), *Philosophy of Mind*, Oxford University Press, Oxford: **PAGINE**.
- Damasio A. (1999), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Deleuze G. (2007), *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona.
- Derrida J. (1967), *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Milano.
- Honoré B. (2000), *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.
- Lacan J. (1974), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in Contri G. (a cura di), *Scritti*, Einaudi, Torino: **PAGINE**.
- Maturana H. e Varela J. F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Merleau-Ponty M. (1999), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina editore, Milano.
- Nancy J. L. (2002), *All'ascolto*, Cortina editore, Milano.
- Pardi A. (2007), *Prefazione*, in G. Deleuze, *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona: **PAGINE**.
- Spinoza B. (2007), *Etica*, Bompiani Milano (ed. orig. 1677).
- Wallon H. (1984), *L'enfant turbulent*, Quadrige, PUF, Paris (ed orig. 1934).

²⁶ Honoré (2000).