

Attività motorie e sportive

Un'esperienza laboratoriale sulla corporeità come variabile indipendente nell'ambito della ricerca educativa

FILIPPO GOMEZ PALOMA* - SIMONETTA MARROCHELLI** - GIANPIERO PAPPAGALLO***

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa e Parthenope di Napoli; ** S.M.S. "Don S. Vitale", Giugliano in Campania (NA); *** Psicologo

Riassunto

Nell'ambito dell'educazione l'esperienza laboratoriale sulla corporeità ha l'obiettivo di presentare e di far vivere una metodologia alternativa di apprendimento che la scuola non può più ignorare. Tale metodologia s'ispira al campo della ricerca attraverso il corpo, che sviluppa le capacità espressive attraverso un percorso che valorizza la personalità di ciascuno, in relazione all'originalità, alla creatività, al pensiero divergente.

Inoltre, la forte connotazione emozionale, l'uso dei sensi, la coscienza delle sensazioni e tutto il potenziale empatico, immaginativo, immedesimativo, liberano l'autenticità individuale e recuperano la disponibilità al cambiamento.

Parole chiave: psicomotricità, apprendimento, espressione, autonomia, autostima, competenza logica.

Summary

In the educational world, laboratory experience by the means of corporeity has the goal to show and put in practice an alternative learning methodology that school cannot ignore.

Such methodology follows the research through body that fosters the development of expressive capability by a way that brings out everybody's own personality, in relation to peculiarity, creativity and diverging thought.

Moreover, the strong emotional connotation, the use of senses, the consciousness of sensations and all the emphatic and imaginative potential help to be more authentic and ready to the change.

Key words: psychomotion, learning, expression, self-government, self-confidence, logical competence.

INTRODUZIONE

La proposta di ricerca è stata progettata da un gruppo di coordinamento composto dagli stessi autori dell'articolo e coordinato scientificamente dal Prof. Filippo Gomez Paloma. Il progetto è stato redatto nel giugno del 2004 ed autorizzato, nonché finanziato con una borsa di ricerca dall'IRRE Campania (Istituto Regionale di Ricerca Educativa), a dicembre dello stesso anno. L'istituzione che ha usufruito della borsa di ricerca è la Scuola Media Statale "Don S. Vitale" di Lago Patria in provincia di Napoli; la scuola, diretta dalla Prof.ssa Piera Cigolotti, in ottemperanza all'art. 21 della legge 59/1997 sull'autonomia di sviluppo e sperimentazione, ha offerto un ampio spazio e contribuito alla ricerca nell'ottica di una proficua crescita culturale e professionale.

Più docenti, infatti, hanno avuto modo di impegnarsi, vivendo un'esperienza innovativa che li ha portati a rivisitare il loro approccio nella didattica di tutti i giorni. E' per questo che il gruppo di coordinamento li ringrazia sentitamente per il contributo offertogli.

La ricerca ha previsto un intervento laboratoriale che, secondo le teorie da noi riconosciute, si giustifica con le seguenti motivazioni.

Come per altre ricerche già menzionate, infatti, il

paradigma di riferimento sotteso si è avvalso in particolar modo delle riflessioni affrontate da H. Gardner⁽¹⁾ sulla pluralità delle forme intellettive che ci portano a considerare l'apprendimento come un processo complesso che coinvolge la messa in gioco di intelligenze differenti.

E' stato posto in essere un tentativo di applicare in didattica la teoria di D. Hebb⁽²⁾, quella dello scarica e connetti: "quando gli imput deboli e forti verso una cellula nervosa sono attivi nello stesso momento, la via debole risulta potenziata grazie alla sua associazione con la via forte". L'apprendimento quindi si consolida quando uno stimolo debole viene associato ad uno stimolo forte. Gli studi di E. Boncinelli⁽³⁾ e più in generale quelli neuroscientifici, hanno rivalutato dal basso la radice cognitiva del movimento, la sua capacità di transfert conoscitivo, il suo ruolo nella costruzione di una plasticità che investe altri meccanismi della conoscenza umana e, soprattutto, il rapporto che intercorre tra motricità ed apprendimenti umani.

Ci si è innestati sulle teorie di Freeman sulla percezione⁽⁴⁾ che guardano a quest'ultima come a "un processo continuo e per lo più inconscio che viene campionato e contrassegnato in maniera intermittente dalla consapevolezza, e ciò che ricordiamo sono i campioni, non il processo". Il nostro compito di docenti e di ri-

cercatori in didattica ci pone di fronte all'esigenza di far sì che, affinché vi siano forme di apprendimento, la nostra azione didattica deve mirare a modificare quei "processi" di cui ci dice Freeman, non trascurando però la consapevolezza del soggetto che apprende.

Damasio⁽⁵⁾, relativamente ai processi apprenditivi, afferma che "la prospettiva esperienziale è una sorgente di metafore negli organismi dotati di ricche capacità cognitive quali l'ampia memoria convenzionale, la memoria operativa, il linguaggio e le capacità di manipolazione che classifichiamo come intelligenza". Questa prospettiva esperienziale "viene incessantemente costruita dall'elaborazione di segnali da parte di una grande varietà di fonti" e stimoli che coinvolgono tutta l'attività umana.

Ci si è avvalsi, inoltre, del contributo delle scienze umane ed in particolare della filosofia; ci troviamo d'accordo con quanto viene affermato da Maurice-Merleau Ponty⁽⁶⁾ che sostiene la necessità di "trovare l'origine dell'oggetto nel cuore stesso della nostra esperienza". Le nostre esperienze ci suggeriscono significati, ci permettono di effettuare ipotesi e "tale procedimento mette in evidenza il metodo spontaneo della percezione, [...] quella specie di vita dei significati che rende immediatamente leggibile l'essenza concreta dell'oggetto e lascia apparire solo attraverso di essa le sue proprietà sensibili". Difatti l'oggetto/soggetto del nostro percorso di ricerca risulta essere il corpo nella sua interazione e piena integrazione (M. Sibilio, 2002) con uno specifico ambiente di apprendimento in cui gli stimoli sensoriali opportunamente predisposti hanno offerto un'originale chiave di accesso ai saperi disciplinari e non. Difatti "l'afflusso di informazioni provenienti da organi sensoriali e la continua interazione con l'ambiente determinano poi in che modo il cervello prenda forma"⁽⁷⁾.

E' anche vero, però, che la ricerca ha previsto che l'attenzione potesse soffermarsi, tramite il test DFU, sulla proiezione dei soggetti sperimentati in merito alla loro forma, entità e valore di conoscenza corporea.

Quando il soggetto allontana da sé e trasferisce nell'altro, sia persona che cosa, infatti, i propri desideri o qualità che misconosce o rifiuta, abbiamo la proiezione. Essa è in azione particolarmente nella paranoia, ma anche nella "normalità" di comportamenti come quello superstizioso (Laplanche-Pontalis, 1968)⁽⁸⁾. Secondo Ombredane (1952) esistono tre forme di proiezione:

- speculare: il soggetto ritrova nell'altro caratteristiche sue o che vorrebbe lo fossero (cfr. *stadio dello specchio* di Lacan)⁽⁹⁾;
- catartica: il soggetto attribuisce all'altro caratteristiche che, a torto o a ragione, non vorrebbe possedere;
- complementare: gli altri sono vissuti come elementi che "costringono" a pensare o a comportarsi in un certo modo.

La situazione proiettiva induce una regressione brusca verso la sfera del profondo, "si «materializza», così, un fantasma inconscio che cortocircuita il passaggio per il preconcio" (Anzieu)⁽¹⁰⁾.

I proiettivi ci consentono una visione complessiva del soggetto: le sue emozioni, le modalità di relazionarsi

con gli altri, le tendenze e i desideri (consci ed inconsci), i nuclei conflittuali più nascosti. I test basati sul disegno risultano essere quelli che più si avvicinano ad un tipo di interpretazione psico-grafologica perché tengono conto della disposizione, della pressione sul foglio, del tratto, ma anche dei fattori psicologici proiettati nel disegno, i quali evidenziano subito problematiche inconscie relative alla sfera affettiva.

Il Disegno della Figura Umana è un test proiettivo messo a punto, nelle sue applicazioni, da Karen Machover. La finalità di questo strumento è di rilevare lo sviluppo intellettuale globale dei soggetti e di evidenziare alcuni problemi di personalità (aree emozionali, relazionali, conflitti). Il test è particolarmente utile per la comprensione di soggetti in età evolutiva, poiché dà indicazioni circa le potenzialità o le difficoltà intellettive di soggetti in età infantile o preadolescenziale. Dopo la preadolescenza il Test di Machover viene utilizzato prevalentemente a scopo clinico.

La valutazione del disegno della persona tiene in considerazione vari livelli: grafico, formale e di contenuto

I test riguardanti il disegno, applicati ai bambini, presentano molti vantaggi: sono facilmente compresi (anche dai soggetti con ritardo intellettivo), utilizzano il linguaggio universale "carta & matita", stimolano la produttività, consentono un "contatto" con coloro che hanno difficoltà di vario genere a comunicare. Infatti il bambino si serve del disegno come base espressiva più immediata di quella verbale (Polacèk & Carli, 1977)⁽¹¹⁾.

L'uso del disegno e della pittura hanno una lunga tradizione nella psicologia, che da sempre li ha integrati nel colloquio per facilitare al soggetto l'espressione di contenuti emotivamente difficili, per attenuare l'ansia, per rendere più produttivo il rapporto col terapeuta (Boncori)⁽¹²⁾. I dati sull'oggettività della classificazione sono stati validati dagli studi di Jones e Thomas⁽¹³⁾. Passi, Tognazzo⁽¹⁴⁾ e Castellazzi⁽¹⁵⁾ hanno curato volumi di adattamento alla popolazione italiana, essi sono punti-cardine di riferimento per la validità dei Reattivi da Disegno in Italia.

Secondo la Passi, il bambino "disegna ciò che sa e non ciò che vede; il disegno spontaneo eseguito di preferenza, fino ai 10 anni, è quello della figura umana. Il disegno della figura umana non è altro che la proiezione dell'immagine del proprio corpo, o meglio dell'immagine del proprio Sé".

Per ciò che è relativo poi alla strutturazione dell'immagine di Sé si è potuto verificare che la pratica motoria può, in età evolutiva, contribuire non soltanto a facilitare il rapporto interpersonale e il processo di socializzazione, ma anche agevolare la risoluzione di problemi legati all'immagine di se stessi e del proprio corpo. L'immagine di Sé "non esiste, alla nascita, ma viene sorgendo dal processo dell'esperienza e della attività sociale" (G. Mead, 1934)⁽¹⁶⁾. Alla formazione dell'immagine di Sé fornisce certamente un rilevante contributo l'esperienza del movimento soprattutto per ciò che è relativo alla costruzione di quella importante parte di questa struttura chiamata "immagine del corpo". Que-

st'ultima è, come sappiamo, un processo psico-fisiologico complesso, dipendente da molteplici fattori, con "caratteristiche fisiche" e "correlati emozionali" (Palmonari e altri, 1979)⁽¹⁷⁾. Relativamente al disegno della figura umana ci si riferisce, ai fini ermeneutici, ai costrutti di *schema corporeo* e *immagine corporea*. Tali costrutti sono usati spesso in modo intercambiabile nell'ambito psicologico, per questo motivo è necessario chiarire in che senso li riteniamo utili e perché.

Il termine di *schema corporeo* fu introdotto da Bonnier⁽¹⁸⁾ già nel 1893 nei suoi studi sulle funzioni del sistema nervoso. Schilder⁽¹⁹⁾, in un suo studio fondamentale, pose una distinzione tra il concetto di *schema corporeo*, che mette in risalto le sensazioni (posturali, tattili, muscolari, vestibolari e visive) dell'individuo e la loro integrazione a livello corticale, e il concetto di *immagine corporea*, intesa invece non semplicemente come una somma di percezioni su base fisiologica ma come una struttura libidica, dinamica e mutevole in funzione dei rapporti con l'ambiente sociale.

Più precisamente, Schilder, attraverso un'integrazione della concezione neurofisiologica con quella psicoanalitica, definì l'*immagine corporea* come il risultato di un'interazione del fisiologico con lo psichico, un'immagine che continuamente si evolve attraverso processi di integrazione, di differenziazione o di destrutturazione. In quest'ottica, l'immagine corporea non è quindi semplicemente una *Gestalt*, una struttura ma una *Gestaltung*, una strutturazione. Da ciò consegue che l'*immagine corporea* è "il quadro mentale che ci facciamo del nostro corpo, vale a dire del modo in cui il corpo appare a noi stessi" (Schilder, 1935). E' quindi una rappresentazione non necessariamente corrispondente alla reale conformazione del corpo.

Riflessioni più sistematiche, in campo psicoanalitico, hanno maggiormente chiarito la differenza tra i concetti di *immagine corporea* e di *schema corporeo*. Del resto, già Freud (1922)⁽²⁰⁾ aveva sottolineato che l'Io è primariamente una struttura corporea: "Esso è, prima di ogni altra cosa, un Io corporeo". L'Io propriamente detto è visto come il primo oggetto narcisistico e, successivamente, come il risultato di una relazione oggettivale di tipo identificatorio, sia introiettivo che proiettivo. In questa prospettiva l'esperienza corporea si pone come il fondamento dell'identità e della continuità della persona.

Greenacre (1958)⁽²¹⁾ sostenne che, nel neonato, le percezioni corporee, collegate all'avvicendamento di stati di piacere/dispiacere, tensione/dis-tensione, costituiscono la base della consapevolezza del corpo e quindi della primitiva immagine corporea. Su tale immagine viene poi fondato il senso della propria identità.

Fisher e Cleveland⁽²²⁾ elaborarono il costrutto secondo il quale l'immagine corporea è il risultato di un processo di differenziazione, più o meno netta, tra il Sé e gli oggetti. Applicando le scale di *Barriera* e di *Penetrazione*, elaborate partendo dall'analisi dei protocolli del test di Rorschach, gli autori individuarono due tipi di soggetti: coloro che percepiscono il loro corpo come altamen-

te differenziato dal resto del mondo (*Barriera*), per cui hanno una precisa delimitazione della loro identità, e coloro che percepiscono il proprio corpo come un'entità sfocata (*Penetrazione*). La percezione più o meno chiara dei confini corporei dipende dalle relazioni sperimentate con le figure genitoriali nei primi anni di vita.

Perché si possa parlare di un'immagine corporea fondamentalmente positiva, osservarono i due autori, è necessario che i punteggi non siano troppo alti in nessuna delle due scale. In questa prospettiva si può quindi parlare di *corpo vissuto*, di *corpo percepito*, di *corpo conosciuto* e di *corpo rappresentato*, dove l'immagine corporea che l'individuo possiede non è altro che la risultante di fattori percettivi, cognitivi e affettivi che si evolvono nel tempo. Pertanto, possiamo dire che l'immagine corporea è il risultato di un processo psicofisiologico piuttosto complesso, connesso a variabili sia interne che esterne, quali:

- il contatto con sé e con gli altri;
- l'organizzazione spaziale;
- le sensazioni provenienti dagli organi interni e periferici;
- la soddisfazione o la frustrazione dei bisogni;
- l'approvazione o la disapprovazione dell'ambiente familiare e sociale.

L'immagine corporea che l'individuo si forma è, dunque, una rappresentazione mentale interiore, un'immagine dinamicamente vissuta e in gran parte inconscia.

Appare chiaro che, facendo capo al disegno della figura umana come strumento per conoscere la personalità dell'individuo, sia più produttivo il ricorso al concetto di *immagine corporea* rispetto a quello di *schema corporeo*, anche se quest'ultimo non va certo ignorato. L'immagine che viene espressa nel disegno rivela il vissuto fantasmatico, e quindi soggettivo, del proprio corpo.

L'ipotesi della ricerca, pertanto, è la seguente.

Un intervento di didattica laboratoriale a carattere psicomotorio, attraverso consegne ludico-motorie (I media), consente, non solo di sperimentare sul piano emotivo, affettivo e relazionale situazioni reali anche molto complesse, ma, soprattutto, di coinvolgere a tutto tondo gli aspetti cognitivi della logica nell'azione e nel pensiero.

METODI E MATERIALI

Il nostro progetto di ricerca ha previsto:

1. fase di costruzione dei test d'ingresso e di uscita da parte del team di ricerca;
2. fase di condivisione tra i docenti dell'iniziativa progettuale;
3. fase di somministrazione dei test d'ingresso (gruppo campionatura e controllo);
4. fase di realizzazione dei primi 4 incontri di laboratorio per gli studenti;
5. fase di riflessione e raccordo per i docenti (verifica personale);
6. fase di realizzazione dei secondi 4 incontri di lab. per gli studenti;

7. fase di somministrazione dei test di uscita (gruppo campionatura e controllo);
8. fase analisi e valutazione risultati⁽²³⁾.

Tutti gli incontri hanno previsto una applicazione metodologica a carattere laboratoriale e hanno usufruito di materiale specifico, definito "non strutturato"⁽²⁴⁾ e si sono svolti nell'aula di psicomotricità.

E' stato richiesto l'utilizzo di uno stereo con CD. E' stato indispensabile che i partecipanti indossassero abbigliamento comodo (tuta, calzini di spugna e scarpe da ginnastica) e che siano stati provvisti di un telo di pile personale.

Gli strumenti di cui si è usufruito si dividono in test e schede di osservazione.

I test d'ingresso e di uscita utilizzati sono:

1. test per la valutazione delle capacità logiche (350 copie);
2. test per la valutazione del criterio di auto-attribuzione dei valori (350 copie);
3. test per la DFU (Disegno della Figura Umana) (350 copie).

Le schede di osservazione utilizzate sono:

4. scheda di auto-osservazione per la valutazione del gradimento soggettivo dell'esperienza (diario dell'alunno) (650 copie);
5. scheda di osservazione per i docenti partecipanti (a rotazione) per la valutazione delle dinamiche intrapersonali, interpersonali e di gruppo, nonché delle conoscenze, abilità e logica degli alunni. Tale scheda è accompagnata da una guida di riferimento allegata che elencherà per ogni area gli indicatori di cui poter tener conto (40 copie);
6. scheda di osservazione per i docenti del consiglio per la valutazione dell'andamento generale della classe (8 copie).

Tutti i risultati delle schede di osservazione sono stati utili per comprendere quali elementi possono essere identificati, alunno per alunno, quali fattori scatenanti per una modifica di comportamento⁽²⁵⁾, in merito all'autostima ed alla lievitazione dei valori auto-attribuiti, nonché per una modifica di azione cognitiva a carattere logico-matematico.

Il quadro sinottico a fondo pagina consente una lettura significativa dell'impianto della ricerca.

La catalogazione, intesa come criterio di attribuzione dei valori quantitativi per i primi due test e qualitativi per il test DFU e le schede di osservazione, è stata la seguente.

1. Test per la valutazione delle capacità logiche.

Il test è composto da 10 quesiti; ciascun quesito ha una validità di risposta che oscilla da 0 a x punti, a seconda di quante sono le possibili risposte esatte. Il totale è misurabile in 37esimi.

2. Test per la valutazione del criterio di auto-attribuzione dei valori.

Il test è composto da 10 domande a risposta multipla (4 risposte per ciascuna domanda) e prevede un punteggio da 0 a 3 per ogni risposta. Il totale è misurabile in 30esimi. Calcolati i singoli punteggi degli alunni si vede a quale rango appartengono.

3. Test per la valutazione della strutturazione dello schema corporeo.

Il soggetto è invitato a disegnare una persona; nella consegna non bisogna specificare dati che potrebbero condizionare l'alunno. La lettura del grafico ha un'interpretazione psicologica che individua la personalità del soggetto seguendo la metodica di Machover e Passi. A tale lettura corrisponderà un profilo personale.

4. Scheda di auto-osservazione per la valutazione del gradimento soggettivo dell'esperienza (diario dell'alunno).

I contenuti di questa scheda sono esposti dall'alunno in modo descrittivo (risposte aperte a soli 5 stimoli aperti). Il loro significato verrà comparato in verticale con l'evoluzione della stessa scheda del soggetto che si manifesterà nell'arco dell'esperienza e verrà incrociata in orizzontale con i dati dell'osservazione rilevati dalla scheda n° 5 redatta dai docenti partecipanti.

5. Scheda di osservazione (con indicatori) dei docenti partecipanti (a rotazione) per la valutazione delle dinamiche intrapersonali, interpersonali e di gruppo, nonché delle conoscenze, abilità e logica degli alunni.

I contenuti di questa scheda sono esposti dai docenti in modo descrittivo (risposte aperte a 3 aree). Ogni area elenca una serie di indicatori. Il loro significato verrà comparato in verticale con l'evoluzione della stessa scheda del gruppo che si manifesterà nell'arco

N° TEST o SCHEDA	OGGETTO TEST/SCHEDA	ATTORI/DESTINATARI	FASE PROGETTO e CALENDARIO
Test n° 1	Valutazione delle capacità logiche	Alunni/alunni	Fase n° 3/prima sett. di febbraio 2005 (ingresso) Fase n° 7/ultima sett. di maggio 2005 (uscita)
Test n° 2	Valutazione del criterio di auto-attribuzione dei valori	Alunni/alunni	Fase n° 3/prima sett. di febbraio 2005 (ingresso) Fase n° 7/ultima sett. di maggio 2005 (uscita)
Test n° 3	DFU	Alunni/alunni	Fase n° 3/prima sett. di febbraio 2005 (ingresso) Fase n° 7/ultima sett. di maggio 2005 (uscita)
Scheda n° 4	Valutazione del gradimento soggettivo dell'esperienza	Alunni/alunni	Fase n° 4 e 6/in tutti gli 8 incontri nell'arco dei mesi febbraio/maggio 2005
Scheda n° 5	Valutazione delle dinamiche intrapersonali, interpersonali e di gruppo, nonché delle conoscenze, abilità e logica degli alunni	Docenti partecipanti/alunni	Fase n° 4 e 6/in tutti gli 8 incontri nell'arco dei mesi febbraio/maggio 2005
Scheda n° 6	Valutazione dell'andamento generale della classe	Docenti del consiglio/alunni	Fase n° 3/prima sett. di febbraio 2005 Fase n° 5/ultima sett. di marzo 2005 Fase n° 7/ultima sett. di maggio 2005

dell'esperienza e verrà incrociata in orizzontale con i dati dell'osservazione rilevati dalla scheda n° 4 redatta dagli alunni.

6. Scheda di osservazione dei docenti del consiglio per la valutazione dell'andamento generale della classe.

Contiene solo 3 domande aperte con richiesta di risposte altrettanto aperte. La sua funzione è stata quella di valutare l'andamento (comportamenti e profitti) della classe in parallelo alla realizzazione del progetto. È uno strumento fondamentale per connettere l'esperienza con la didattica ordinaria, per leggere in un futuro l'eventuale sua ricaduta e spendibilità nell'ambito del gruppo-classe.

Metodologicamente il progetto di ricerca (tipologia applicata) ha basato le sue fondamenta su una doppia somministrazione di test (d'ingresso e di uscita) tra i quali offrire, al solo gruppo di campionatura, 8 interventi di 2 ore ciascuno distribuiti nell'arco di circa 4 mesi (Febbraio-Maggio).

È stata fatta richiesta di un consenso scritto ai genitori degli alunni che hanno partecipato alla ricerca. Sono state coinvolte 8 classi prime, 4 come gruppo di sperimentazione (campionatura), 4 come gruppo di controllo.

Il singolo intervento, come modello di protocollo, ha richiesto la partecipazione di due docenti appartenenti al consiglio di classe con cui si porta avanti la sperimentazione. Il reclutamento dei docenti, considerata la tesi alla quale la ricerca è stata finalizzata, ha tenuto conto della predisposizione alla messa in discussione, alle competenze di conduzione didattica, alla motivazione e all'interesse per l'ambito di riferimento e del campo d'indagine, nonché al grado di *belief* (convincimento) che si mostra in merito alla proposta euristica⁽²⁶⁾.

I due docenti si sono alternati nei loro ruoli (4 incontri ciascuno) di conduttore e osservatore. Entrambi i ruoli hanno avuto delle mansioni ben specifiche che sono state meglio delineate in occasione del primo incontro tra l'intero corpo docente.

Fermo restando che:

- la rivalutazione della corporeità come soggetto d'apprendimento e come motore d'accesso ai saperi,
- l'utilizzo del potenziale emotivo per costruire itinerari didattici che superino gli schemi dell'omologazione e
- l'acquisizione di competenze formative finalizzate al sapere, saper fare e al saper essere dei discenti nell'ottica delle loro attitudini e talenti

rappresentano il tessuto pedagogico su cui edificare attività e contenuti, gli obiettivi a cui ha puntato questo percorso laboratoriale, inteso come variabile indipendente della ricerca, sono stati trasversali ai tradizionali obiettivi della didattica curricolare.

Pertanto essi sono:

- presa di coscienza di sé e degli altri;
- rispetto delle regole;
- appropriazione degli spazi;
- senso del limite e del contenimento;
- modulazione dell'espansività;

- reciprocità nelle relazioni;
- riflessioni su propri vissuti;
- confronto alla pari;
- gestione delle difficoltà.

Tuttavia esso ha mirato anche a favorire gli apprendimenti relativi alla percezione degli spazi e della interconnessione tra essi utilizzando anche il livello operativo logico-matematico⁽²⁷⁾.

- Orientamento nello spazio e nel tempo
- Individuazione operativa di concetti specifici quali pieno/vuoto, dentro/fuori, ecc.
- Connessione di operazioni logiche in funzione del raggiungimento della soluzione di un problema
- Risoluzione di "problemi" emersi o vissuti nell'ambito della didattica ordinaria.

Durante le sedute di lavoro, le variabili presenti sono state le seguenti:

- Creazione di una situazione laboratoriale reale, in cui tutti siano attivi ed interagiscano.
- Stabilire un clima di fiducia e di affidamento.
- Favorire i contatti corporei.
- Demolire gli stereotipi della comunicazione facilitandola mediante canali diversi e poco utilizzati
- Liberare l'immaginario e la creatività.
- Creare contesti ludico-motori finalizzati all'apprendimento di abilità di base.

I docenti della classe partecipante al progetto hanno pianificato un incontro a monte degli 8 interventi previsti per stilare con gli studenti un "contratto formale"⁽²⁸⁾. Questo ha avuto delle connotazioni che hanno portato a considerare indispensabili i seguenti requisiti:

- il laboratorio va svolto in un'aula specifica con un setting specifico;
- la durata deve essere di due ore;
- gli alunni e i docenti devono essere provvisti del telo di pile e di un abbigliamento comodo (tuta, calzerotti);
- la verbalizzazione deve essere condotta con la tecnica del circle-time;
- agli alunni va chiesto quali sono le loro aspettative in merito;
- il docente dovrà orientare il gruppo, secondo gli obiettivi e le metodologie previste, in una condivisione comune delle aspettative⁽²⁹⁾;
- condurre gli allievi a trovare i modi, i tempi e le regole per la soddisfazione delle aspettative concordate;
- stilare un "contratto formativo" sottoscritto da tutti gli studenti e i docenti.

Per uniformare orientativamente l'intervento dei docenti nelle rispettive classi, si è pensato di adottare una sorta di "regolamento" che ha così previsto:

- chi non è provvisto di pile, tuta e calzerotti non partecipa all'intervento formativo;
- il docente deve porsi nei confronti dei propri alunni come aiuto-guida e regista delle esperienze formative senza dare in alcun modo l'idea di esercitare un potere autoritario e trasmissivo;
- al fine di sollecitare stili alternativi di comunicazione⁽³⁰⁾, è indispensabile che gli allievi utilizzino meno possibile il linguaggio verbale;

- ricordare che per “educare” all’ascolto e richiamare l’attenzione è opportuno manifestare una dichiarata postura di attesa senza sovrapporre la voce; • tener presente, solo come *indicazione*, la seguente scansione oraria per ogni intervento:

1° Fase - illustrazione della consegna;	20'
2° Fase - attività;	40'
3° Fase - rilassamento;	20'
4° Fase - espressione grafico-manipolativa;	
5° Fase - riflessione e condivisione;	15'
6° Fase - ritorno in classe ⁽³¹⁾ .	

Per correttezza e trasparenza, ci permettiamo di illustrare, brevemente, come esempio di percorso laboratoriale, il programma realizzato nel primo incontro (5').

1° Fase - Illustrazione della consegna: dopo aver depositato le scarpe all'esterno dell'aula, il gruppo si riunisce in circolo sui teli in posizione seduta per permettere che il docente illustri l'attività del giorno. Il docente chiarisce agli alunni che è importante fare domande e avere spiegazioni in merito, ma solo al termine della spiegazione. Il compito del docente è di approfondire tutti i punti della consegna senza, però, offrire indizi che possano condizionare il comportamento dei ragazzi.

La norma base, infatti, è che alla fermezza delle regole si contrappone una libera espressione psicomotoria, senza alcun condizionamento da parte dei docenti (conduttore e osservatore)⁽³²⁾.

2° Fase - Attività: Se fossi acqua... Gli obiettivi perseguibili sono:

- Presa di coscienza di sé e degli altri;
- Rispetto delle regole;
- Appropriazione degli spazi;
- Senso del limite e del contenimento;
- Modulazione dell'espansività;
- Reciprocità nelle relazioni;
- Orientamento nello spazio e nel tempo;
- Individuazione operativa di concetti specifici quali pieno/vuoto, dentro/fuori, ecc.

3° Fase - Rilassamento: ogni bambino si sdraia possibilmente su “qualcosa”, assumendo una posizione comoda. E' molto utile una musica lenta ascoltata come sottofondo. Anche le indicazioni, sempre flessibili e circostanziali, devono essere pronunciate molto lentamente, con un tono di voce caldo e pacato.

“Sei disteso e ti riposi, chiudi gli occhi, il tuo corpo è pesante, schiacciato sul pavimento... senti i piedi... sono pesanti... le gambe... la schiena... le braccia... le spalle... la testa... senti tutto il corpo disteso, che si riposa. Fai un profondo respiro. Ora pensa a un oggetto, immagina che ti accompagni in un volo leggero e lunghissimo, su in alto... Sotto di te vedi i prati in fiore... le montagne

coperte di neve... senti l'aria su tutto il corpo... ora sorvoli il mare... azzurro e bellissimo... calmo...; atterri dolcemente sulla spiaggia, ti sdrai al sole, senti il calore sul corpo e ti addormenti”.

“Ora, senza aprire gli occhi, inizia a muovere le dita dei piedi e delle mani lentamente, ruota i polsi e le caviglie lentamente, apri e chiudi il palmo delle mani, muovi le braccia e le gambe molto lentamente, piegale e quando sarai pronto apri gli occhi senza parlare. In fine lentamente puoi metterti seduto ed attendere in silenzio che tutti siano pronti”.

4° Fase - L'isola che non c'è: in un contesto di serenità, con luci soffuse e musica di sottofondo si costruisce un'isola di cartoncini spillati (senza alcuna forma geometrica specifica). Una volta pronto il materiale cartaceo si seminano pastelli a cera per l'intera isola e si invitano i ragazzi ad assumere un atteggiamento in decubito prono, tutti in cerchio attorno all'isola. Gli alunni, senza l'utilizzo del linguaggio verbale, possono liberamente esprimere i loro bisogni, le loro esigenze attraverso una sentita condivisione dello spazio e l'intrigante rispetto del diritto/dovere di realizzazione grafica del singolo.

5° Fase - Riflessione e condivisione verbale: gli alunni seduti in cerchio esprimono le loro sensazioni e emozioni.

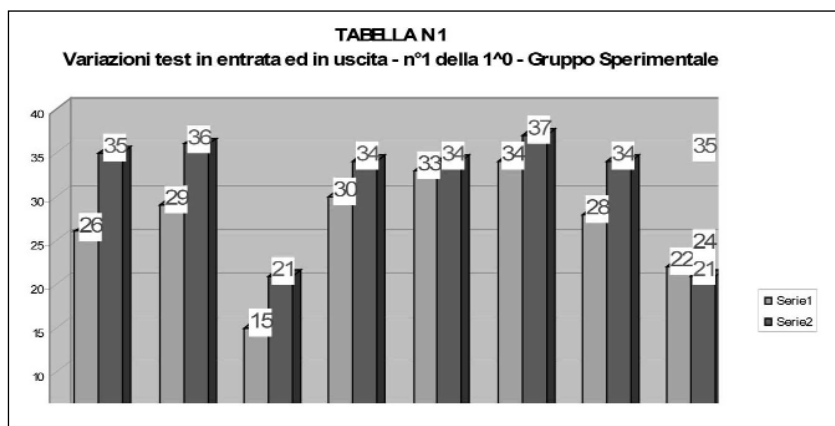
6° Fase - Ritorno in classe.

RISULTATI

Il progetto ha coinvolto otto classi per complessivi 118 allievi/e: quattro classi (63 allievi/e) hanno usufruito delle attività di psicomotricità, mentre le restanti (55 allievi/e) sono state utilizzate come gruppo di controllo.

Tutti i test sono stati somministrati in ingresso e in uscita ad entrambi i gruppi negli stessi periodi.

Per quanto riguarda i test sulla logica, vedi le Tabelle n° 1 e 2.



Per ciò che riguarda, invece, i test sull'auto-attribuzione dei valori, vedi la Tabella n° 3

Per quanto concerne, invece, il test DFU, il primo screening delle variabili rilevanti ha coinvolto 12 categorie di “tratti” (considerati “positivi” quando sono con-

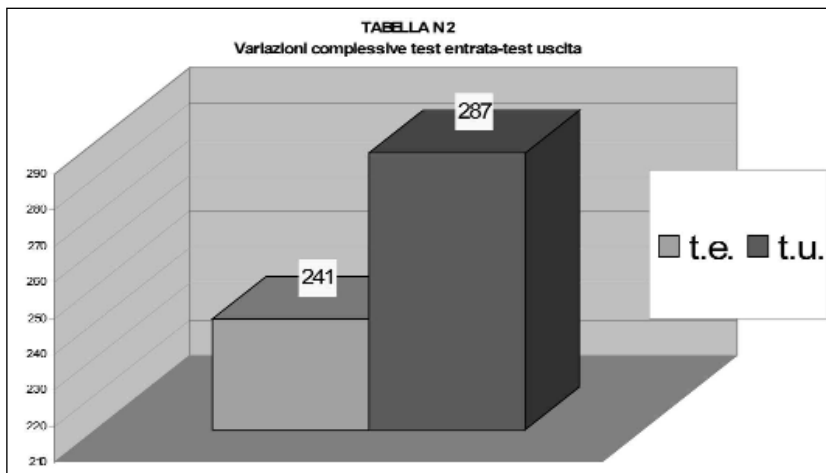


TABELLA N3

TEST DI AUTOATTRIBUZIONE	1° C	1° L	1° M	1° O	Totale	Scarto	Margine	Alunni	Media punt.	Scarto
Gr. Sper.										
Ingresso	414	409	428	213	1464			63	23.23	
Uscita	473	514	536	249	1772	+ 308	+ 21.05 %	63	28.12	+ 4.89
Gr. Cont.										
Ingresso	371	296	341	354	1342			55	24.40	
Uscita	410	334	387	380	1511	149	+ 11.11 %	55	27.47	+ 3.07
TEST DI AUTOATTRIBUZIONE										
Margini	Pegg. (-)	Stab. (/)	Migl. (+)	Mi. (++)	Mi. (+++)	Mi. (++++)	Alunni			
Gr. Sper.	1 (1.58%)	11 (17.48%)	20 (31.74%)	15 (23.80%)	14 (22.22%)	2 (3.17%)	63			
Gr. Contr.	2 (3.63%)	9 (16.36%)	28 (51.02%)	13 (23.64%)	3 (5.45%)	0 (0%)	55			
Scarto	-1 (2.05%)	2 (1.12%)	-8 (19.28%)	2 (0.16%)	9 (16.77%)	2 (3.17%)				

Segni, contenuti e strutture formali rilevati sono stati i seguenti:
 Cancellature moderate;
 Collocazione centrale;
 Figura frontale;
 Consonanza sessuale;
 Linee dentellate;
 Atteggiamenti di azione violenta;
 Denti;
 Naso a becco;
 Occhi grandi, scuri, minacciosi;
 Collocazione (ang. sin. in alto);
 Figura a bastoncino;
 Figura vuota;
 Incapsulamento/compartimentaz. fig.;
 Braccia rigidamente incollate al corpo;
 Mani dietro la schiena;
 Occhi coperti;
 Occhi piccoli o chiusi;
 Occhi vuoti, senza pupille;
 Omissione lineamenti del viso;
 Linea di terra;
 Bocca enfattizzata;
 Bottoni;
 Oggetti in mano: libri, borse ecc.;
 Tasche.

Le restanti otto categorie sono state gradualmente espunte dal computo poiché:
 a. rilevavano alcuni elementi patologici non funzionali alla presente ricerca
 b. trasferivano il discorso in un ambito prevalentemente clinico
 c. non erano numericamente rilevanti.

siderati nei disegni gli aspetti auspicabili, "negativi" quando sono considerati nei disegni gli aspetti sfavorevoli) rilevati nei disegni dei ragazzi e qui di seguito riportati:

1. Adattamento;
2. Ricerca di affetto;
3. Aggressività;
4. Ansia;
5. Depressione;
6. Dipendenza;
7. Egocentrismo;
8. Identità sessuale;
9. Insicurezza;
10. Difficoltà instaurare rapporti interpersonali;
11. Socialità / estroversione;
12. Bassa autostima.

I livelli di interpretazione del DFU coinvolgono tre aspetti differenti ma complementari: segno grafico, strutture formali, contenuti. In base alla pregnanza qualitativa e quantitativa di tali livelli interpretativi, sono stati enucleati 4 categorie di "tratti": Adattamento e immagine di Sé, Aggressività, Rapporti interpersonali, Autonomia/Dipendenza.

I DFU analizzati in entrata, partono da una sostanziale "somialianza" dei valori ricavati:

- Adattamento e immagine di Sé, range tra 65 e 70% per entrambi i gruppi (Presenza dei Tratti Adattativi)
- Aggressività, range tra 34 e 39% per entrambi i gruppi (Presenza dei Tratti Aggressivi)
- Rapporti interpersonali, range tra 38 e 43% per entrambi i gruppi (Presenza dei Tratti di Difficoltà Relazionale)
- Dipendenza, range tra 31 e 36% per entrambi i gruppi (Presenza Tratti di Dipendenza)

I DFU analizzati in uscita rivelano, invece, interessanti "cambiamenti":

- Adattamento e immagine di Sé, per Presenza dei Tratti Adattativi, Gruppo Sperimentale (GS) 80%, Gruppo di Controllo (GC) 72%
- Aggressività, per Presenza dei Tratti Aggressivi, GS 30, GC 38%
- Rapporti interpersonali, per Presenza dei Tratti di Difficoltà Relazionale, GS 34, GC 40%
- Dipendenza, per Presenza dei Tratti di Dipendenza, GS 28, GC 34%.

DISCUSSIONE

Dalla lettura dei risultati del primo test, presenti nella tabella n° 1, risulta evidente un notevole miglioramento delle capacità logico-matematiche (+ 24%) negli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione (da 27.66 punti di media a 34.30). Seppure dal GC emerge un leggero miglioramento (8.71%) questo è frutto di un gap che parte da 29.87 punti di media per arrivare a 32.47. Si denota, pertanto, negli studenti del GS un salto di 6.64 punti che manifesta la lunga percorrenza dello stesso. Esso, infatti, parte da un punteggio di media (27.66) più basso di quello del GC (29.87) per giungere ad un punteggio di media (34.30) più alto del GC stesso.

Anche dalla lettura e analisi dei risultati del secondo test, presenti nella tabella n° 2, emerge un evidente differenza nel grado di miglioramento tra GS e GC. Analizzando la tabella di riferimento, infatti, il salto tra un range di grado basso ad uno di grado alto è presente in entrambi i gruppi (33); quando, però, il salto è di ben 3 gradi (il che denota un effetto consistente di miglioramento) i risultati si mostrano scarsi (quantitativamente parlando) per il GC e notevoli per quello di sperimentazione.

Per ciò che concerne il test DFU, il campione evidenzia una evoluzione positiva sensibile nel GS accanto ad un aumento o "asestamento" dei valori in quello di controllo. Gli allievi/e del GS mostrano, in ultima analisi:

- migliore accettazione del mondo circostante: i disegni mostrano engrammi maggiormente definiti, con minori cancellature e atteggiamenti "aperti" alla socialità più che chiusura e ripiegamento su se stessi. L'auto-descrizione evidenziata dal DFU mostra consonanza sessuale e incrementa il carattere 'frontale' del disegno stesso, cioè i ragazzi tendono ad affrontare meglio ciò che li circonda.
- incrementato contenimento degli impulsi aggressivi: gli atteggiamenti provocatori, i dettagli aggressivi mostrati nei disegni d'ingresso risultano "temperati". I tratti dei volti mostrano maggiore distensione e appaiono omologati agli standard. Le dita delle mani risultano distanziate, aperte; gli occhi diminuiscono la loro minacciosità o oscurità, ecc.
- moderata apertura verso le relazioni interpersonali: le figure risultano centrate, le braccia sono aperte verso il mondo, gli occhi sono disegnati con maggiore senso di proporzione. I lineamenti dei visi risultano più aderenti alla realtà e tendono ad essere "completi".
- iniziale avvicinamento all'indipendenza dell'età adulta: i disegni mostrano una tendenziale "stabilità" delle figure tratteggiate. Esse sono descritte anche senza appoggi, distanti dalla linea di terra, centrate nel riquadro; gli orpelli sono ridotti, gli oggetti divengono accessori e le descrizioni (marche di stilisti, nomi, frasi esplicative) tendono a scomparire.

I risultati sono, dunque, compatibili con l'ipotesi di

partenza secondo la quale "esprimersi attraverso il movimento" vuol dire attribuire valore e significato all'ambiente in un fruttuoso e "circolare scambio" di competenze tra l'Io e l'Alterità, laddove per "Alterità" possiamo intendere sia "ciò che è al di fuori di me", sia ciò che "non è ancora noto a me riguardo me stesso".

Dunque le finalità di carattere formativo, delle quali il DFU sembra evidenziare il raggiungimento (in senso di incremento rispetto al test d'ingresso e rispetto al confronto col GC), risultano essere:

- autocoscienza del proprio sé corporeo e psichico;
- orientamento spazio-temporale;
- "contenimento" attraverso le regole;
- apertura alla "relazione" o gestione di essa;
- confronto con i propri vissuti e con il gruppo;
- gestione delle proprie "parti" aggressive, in senso junghiano.

In margine a ciò, va tuttavia notato che esistono delle variabili che possono aver 'influenzato' positivamente o negativamente i gruppi: evoluzione psico-fisiologica, ambiente socio-familiare, interventi educativi concorrenti, ecc. Esse devono essere tenute in conto per avere una visione "realistica" dell'impatto della ricerca. Anche per tale motivo i risultati del DFU sono stati comparati con quelli:

- delle osservazioni
- dei questionari
- delle valutazioni dei conduttori

I dati ottenuti possono, ad ogni modo, sottolineare quanto la psicomotricità segua, accompagni e favorisca, sotto il profilo psicologico, lo sviluppo della strutturazione del sé dei ragazzi/e oltre a fornire ulteriori e feconde domande di approfondimento della tematica affrontata.

CONCLUSIONE

I risultati della ricerca rafforzano scientificamente ed ulteriormente una serie di ipotesi per le quali l'educazione psicomotoria può essere anche definita il metodo del vissuto corporeo, finalizzato:

- * alla problematizzazione e quindi acquisizione dei vari significati e concetti numerici, spazio-temporali e topologici tramite movimenti, esercizi, giochi, situazioni individuali e di gruppo⁽³⁴⁾;
- * all'espressione interdisciplinare di talune attività in cui il corpo e il movimento ne rappresentano gli elementi fondamentali;
- * all'elaborazione dell'immagine di sé come coscienza di sé⁽³⁵⁾;
- * al recupero di soggetti in situazioni particolari.

Non si può, pertanto, pensare ad un'educazione psicomotoria "separata" dall'educazione intesa globalmente. La psicomotricità non è un particolare tipo di comportamento o una specifica facoltà; essa rappresenta un approccio funzionale alla formazione della persona, a

partire dall'uso del movimento. I suoi obiettivi, in tal modo, non si definiscono in termini quantitativi, di contenuto delle conoscenze, ma si indirizzano verso l'organizzazione dei meccanismi di acquisizione. Tale forma di educazione, come tutti i metodi attivi, coglie i bisogni del soggetto, il suo interesse al raggiungimento di scopi, come leva dell'attività. Così egli reagisce globalmente, come unità, ai problemi posti dall'ambiente socio-culturale e questo processo è un fattore di equilibrio, sul piano psico-affettivo⁽³⁶⁾.

All'educazione si attribuisce, infatti, il compito di formare l'essere umano sia nel pensiero che nel comportamento. Modernamente, però, non si pensa più che il bambino porti con sé sin dalla nascita una conoscenza preformata (innatismo), né che si possa modelarlo o plasmarlo a volontà nostra (comportamentismo), ma si ritiene che egli abbia delle disponibilità genetiche o capacità che vanno potenziate⁽³⁷⁾.

L'educazione, come è ormai acquisito, dunque, rap-

presenta un processo di sviluppo delle potenzialità della persona che mira a formare condotte atte a fronteggiare le situazioni della vita, a partecipare con la maggiore autonomia possibile alla vita sociale e, con le competenze necessarie, a quella produttiva, ad utilizzare creativamente il proprio tempo libero.

L'educarsi e l'educare, in altri termini, costituiscono un processo di comunicazione, alla cui origine si collocano proprio il corpo ed il suo specifico linguaggio: il movimento.

La nostra ricerca, quindi, va letta come un'ulteriore giustificazione scientifica sulla quale riflettere. Sarebbe auspicabile, infatti, che la categoria docenti costruisca nuovi impianti metodologici, dove la corporeità e il movimento vengano valorizzati al fine di non creare rigidi "steccati disciplinari", ma un largo "prato" culturale dove il soggetto spazi liberamente nel tentativo di costruire conoscenze e convertirle in competenze da spendere motivatamente in altri contesti della vita.

Bibliografia

- GARDNER H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2002.
- HEBB D., *The organization of behavior*, Wiley, New York 1949.
- BONCINELLI E., *Il cervello, la mente, l'anima*, Mondadori, Milano 2002.
- FREEMAN W.J., *Come pensa il cervello*, Einaudi, Torino 2000.
- DAMASIO A.R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 2000.
- PONTY M.M., *Fenomenologia della percezione*, Bonpiani, Milano 2003.
- SIBILIO M., *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Ellissi Gruppo Simone, Napoli 2002.
- LAPLANCHE-PONTALIS, *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Milano 1968.
- LACAN J., (1949), *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*, tr. it.: Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'Io, in: Scritti, vol. 1, Einaudi, Torino 1974.
- ANZIEU D., *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris 1984, tr. It. Il gruppo e l'inconscio, Borla, Roma 1979.
- Polacèk & Carli, *Test della Figura Umana*, Organizzazioni Speciali, 1977.
- BONCORI L., *Teoria e tecniche dei Test*, Boringhieri, Torino 1997.
- JONES & THOMAS, *Studies on Figure Drawings*, in: Psychiatric Q. S., vol. 35, Il 1961.
- PASSI TOGNAZZO D., *Metodi e tecniche nella diagnosi di personalità*, Giunti, Firenze 1991.
- CASTELLAZZI V., *Il Test della figura umana*, LAS, Roma 2003.
- MEAD G., 1934, *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Chicago; tr. It. Mente, Sé e società, Giunti, Firenze 1966.
- PALMONARI, CARUGATI, RICCI BITTI, SARCHIELLI, *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna 1979.
- BONNIER P., L'aschematic, in: Revue Neurologique, 13, Masson, Nanterre 1905.
- SCHILDER P., *The image and appearance of the human body*, International Universities Press, New York, 1950; tr. it. Immagine di sé e schema corporeo, Franco Angeli Editore, Milano 1973.
- FREUD S., *Opere*, Boringhieri, Torino, vol. 9.
- GREENACRE PH., *Studi psicoanalitici sullo sviluppo emozionale: L'impostore*, Martinelli, Firenze 1979.
- FISHER S. AND CLEVELAND S.E., *Body Image and Personality*, Nostrand, USA 1958.
- LUCISANO P., SALERNO A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.
- GOMEZ PALOMA F., *La didattica laboratoriale centrata sul motorio*, Ellissi Gruppo Simone, Napoli 2002.
- COTTINI L., *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia*, Mursia, Milano 2002.
- GOMEZ PALOMA F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*, Guida, Napoli 2004.
- SIBILIO M., *Il laboratorio come percorso di ricerca. Esperienze laboratoriali a carattere motorio nel curricolo formativo degli insegnanti della scuola primaria*, CUEN 2002.
- GOMEZ PALOMA F., *Una introspezione formativa nel percorso universitario degli insegnanti della scuola di base*, Ellissi Gruppo Simone, Napoli 2002.
- GAMELLI I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Milano 2001.
- MANGO P., *La comunicazione corporea attraverso il gioco*, Ellissi Gruppo Simone, Napoli 2003.
- GOMEZ PALOMA F., *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper... essere*, Guida, Napoli 2004.
- MANGO P., *Strumenti di osservazione e comunicazione corporea*, Ellissi Gruppo Simone, Napoli 2002.
- COTTINI L., *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia*, Mursia, Milano 2002.
- FABBRI F., *Educazione attraverso il movimento*, Roma, AVE 1976.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B., *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma 1982.
- LE BOULCH J., *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*, Edizioni scolastiche Unicopoli, Milano 1989, p. 15.
- TRISCIUZZI L., *Il dizionario della didattica*, ETS, Pisa 2001, p. 161.