

corporeo, fattore indispensabile della personalità (vedi Le Boulch). E' chiaro che i metodi di educazione sono in stretto rapporto con le cause che determinano i disturbi del carattere e del comportamento quindi, non possono essere riassunti in una serie di norme. Esse variano da un bambino all'altro, anche se si tratta di soggetti che presentano le stesse carenze, in quanto gli stessi disturbi possono avere cause e motivazioni differenti. E' assurdo ritenere di poter attuare un'efficace azione educativa, sul piano dell'orientamento spaziale, che non tenga conto in modo continuativo dei riferimenti proposti in particolare dall'insegnante di attività espressive, specie per quanto riguarda la rimozione di eventuali "blocchi", di orientazioni inesatte, di difficoltà rivelate nell'uso della matita o di altri mezzi espressivi, di sfasature composite che chiamano in causa lo stile psicomotorio nella prospettiva di una seria terapia da programmare a livello di équipe.

TEMPO

Ci si accosta alla "costruzione" della nozione di tempo partendo dal punto di vista genetico.

ESPERIENZA IMMEDIATA DEL TEMPO

- a) L'adulto ha un'esperienza immediata del tempo e questa precede la "nozione" dello stesso. Le nostre funzioni organiche hanno un ritmo che si riflette sulla coscienza sotto forma di "sentimenti di durata" (sentimento e non nozione). Dal bisogno di sonno e di cibo, dallo stato di riposo e di sazietà si sente che la giornata, la notte, sono più o meno inoltrate.
- b) Esiste una coscienza del tempo vissuto che dipende dalla importanza o dalla qualità affettiva dei fatti che lo riempiono.
- c) L'adulto, accanto a questa coscienza del tempo, ne ha una nozione (di tipo astratto e simbolico). La rappresentazione del tempo può avvenire solo per mezzo dello spazio, ad esempio: il passato è a sinistra ed il futuro è a destra, oppure uno è indietro e l'altro è avanti,). La designazione del tempo nel linguaggio, i diagrammi tradizionali (calendari), la misurazione scientifica del tempo (gli orologi) si basano tutti sullo stesso simbolismo di tipo spaziale.

La nozione di tempo, per l'adulto, è molto labile e basta un lieve disturbo mentale per alterarla. Per il bambino essa rappresenta un dato di lenta e difficile acquisizione, la cui origine corrisponde geneticamente alle sue capacità rappresentativa, associative e simboliche.

Le espressioni di tempo di cui si serve il bambino sono formule qualsiasi, le prime che gli vengono in mente, che non hanno altro significato se non quello di esprimere una durata.

IL SORGERE DELLA NOZIONE DI TEMPO

Secondo il Piaget (1), quando il neonato grida per la fame conosce certe "durate" quali quelle dell'attesa.

- a) Fino a due mesi d'età non vi è alcuna percezione del tempo, ma il neonato sa già coordinare nel tempo i suoi movimenti e compiere certi atti "dopo" altri. Il tempo ha carattere esclusivamente pratico e non è altro che una successione di percezioni e movimenti senza essere ancora una percezione della successione come tale.
- b) Fra i tre e gli otto mesi, con la reazione circolare secondaria (la tendenza a ripetere un movimento non appena se ne è percepito il risultato, con movimenti non più centrati su se stessi), vengono disposti nel tempo non più solo i movimenti del corpo, ma anche i movimenti degli oggetti.
- c) Dagli otto ai dodici mesi vengono ordinati più avvenimenti successivi, anche relativi a più campi percettivi (combinazione contemporanea di schemi motori e schemi visivi).
- d) Dai dodici ai diciotto mesi, con le relazioni circolari terziarie (costituzione di nuovi schemi percettivo-motori, non casuali come nelle secondarie, ma realizzati attraverso una sorta di sperimentazione, di ricerca attiva), la obbiattivazione delle serie temporali si completa ed il piccolo diviene capace di ricostruire una serie limitata di avvenimenti successivi.
- e) Dai diciotto mesi ai sei anni il bambino acquista sempre più coscienza delle sue esperienze temporali e allarga continuamente i limiti del proprio orizzonte temporale. Egli però non intende i concetti temporali come valori indipendenti dalle percezioni spaziali e non può operare con essi. Il tempo è essenzialmente legato all'azione concreta, pertanto l'espressione "dopo" equivale a "più lontano" mentre "prima" equivale a "più vicino" manifestando, in tal modo, che l'ordine di successione degli eventi è un riflesso delle relazioni spaziali degli eventi stessi. Il Piaget usa a questo proposito il termine di irreversibilità. (2)

(1) Piaget J. : Le développement de la notion de temps chez l'enfant; Paris, P.U.P., 1946.

(2) Il concetto di "reversibilità" è stato analizzato ed approfondito da Petter S. in : Dall'infanzia alla preadolescenza ; Firenze, Giunti e Barbera, 1972

TEMPO FISICO E TEMPO VISSUTO

La nozione di tempo fisico-durata, comune a tutti gli eventi vissuti come "esterni" (movimenti degli oggetti), è il risultato di una costruzione operatoria. Il bambino vi giunge, non prima dei nove-dieci anni, liberandosi progressivamente delle frammentarie intuizioni soggettive e primarie legate, essenzialmente, al primato dei dati percettivi sulle operazioni mentali.

Solo "componendo dati eterogenei e discordanti e non del 'già accaduto' giunge a possedere la nozione del tempo tipica dell'adulto" (Piaget).

Secondo la teoria del Piaget, la consapevolezza della durata interiore, vissuta, si sviluppa gradualmente attraverso le medesime incertezze e per i medesimi stadi che contraddistinguono il formarsi della nozione di tempo fisico. Il tempo vissuto comprende la nozione di età (tempo vissuto dagli altri) e quello della durata interiore (tempo vissuto dal soggetto).

IL RITMO

Il concetto di ritmo, con tutte le sue implicazioni riguardanti lo spazio e le materie strumentali, va affrontato:

- 1) dal punto di vista della coscienza del sé che si radica nella coscienza del corpo e delle sue possibilità;
- 2) dal punto di vista dell'equilibrio della personalità tributaria della sicurezza che deriva da un adattamento agevole nella costruzione del tempo e dello spazio.

Il ritmo è acquisizione della padronanza del movimento, degli schemi motori necessari ad un comportamento quotidiano autonomo e socializzato, è acquisizione degli schemi necessari all'attività scolastica, è preformazione che precede l'acquisizione dei gesti professionali specializzati.

Il problema del ritmo, studiato dal punto di vista psicologico da più di un trentennio, è oggetto di ricerche iniziate a Ioviano sotto la direzione di Michotte, proseguite a Parigi sotto la direzione di H. Pieron e continuate da Fraisse.

Non si è ancora giunti ad individuare la genesi del ritmo pur parlando di "ritmo" nella prosa, nella poesia, nella musica, in biologia, in fisiologia, in psicologia, Che cosa è il ritmo? Scrive il Fraisse in "Psychologie du temps": "Partire da una definizione precisa è possibilità negata a tutti coloro che studiano il ritmo, se si vuole indicare una definizione nella quale concordino tutti, o almeno, molti di quanti si occupano di questo argomento (musicisti, biologi, psicologi)".

Non essendo, quello del ritmo, un concetto univoco, Fraisse ne in

dica alcune idee base:

- 1) ritmo é, nel senso proprio del termine, ritmo temporale;
- 2) é ordine nella successione temporale;
- 3) nel concetto sono impliciti due poli o aspetti principali e complementari: periodicità e struttura;
- 4) la strutturazione può essere di tipo intensivo (battere e levare, differenza di accentuazione) o di tipo temporale (breve e lunghe, ad esempio valori delle note musicali);
- 5) sebbene il concetto astratto di ritmo si applichi anche a ritmi desunti, partendo da una serie di osservazioni discontinue (ritmo delle stagioni, ritmo delle lunazioni, ...) sul piano psicologico come insieme unitario di periodicità e di struttura di fasi, esso é colto direttamente nella nostra esperienza immediata. (1)

Si parla di esperienza piuttosto che di percezione del ritmo, perché, sebbene alla base dell'esperienza del ritmo vi sia una percezione, questa é sempre accompagnata da reazioni affettive e vi gioca la componente motoria. (2)

Il Fraisse insiste: "Il ritmo é una cadenza riprodotta con delle strutture" dove il termine "cadenza" denota la percezione di un succedersi di stimoli identici che si ripetono ad intervalli uguali, quindi non é usato in senso musicale, ma nel senso estensivo di un succedersi di durate temporali, uguali, con accentuazioni.

Per cercare di avvicinarsi all'essenza del ritmo, si incontra un paradosso: tra le esperienze assolutamente fondamentali, per chi vuol prendere coscienza del ritmo vi é il silenzio. Quest'ultimo é il tessuto fondamentale sul quale si ritaglia il ritmo.

Ad esempio: battere ! !!! oppure !! !! , si creano due ritmi che, sebbene abbiano lo stesso numero di colpi, sono diversi per la maniera in cui il silenzio é stato strutturato in pausa. Senza il silenzio, senza il suo rispetto (prenderne coscienza), non vi é ritmo: vi può essere appena del rumore. Ciò che é vero

(1) Fraisse P. : Les structures rythmiques; ed. Erasme, 1956.

(2) Data l'impossibilità di definire in modo univoco il ritmo, ci si limita a riportare alcune definizioni che lo stesso Fraisse presenta: "Il ritmo é una emozione che si scarica in movimento ordinato" (Meumann); "Movimento nel tempo caratterizzato dalla eguaglianza delle misure e dalla successione di tensione e rilassamento"; "Il ritorno seriale di un intervallo temporale dato da un gruppo di intervalli temporali, marcato da suoni, da movimenti organici" ; "Percezione di una forma temporale nella quale gli elementi ripetuti periodicamente sono variati in maniera sistematica in uno o più dei loro attributi qualificativi e quantitativi" .

sul piano uditivo, lo è ugualmente sul piano visivo. Sia nel disegno di un bambino, che nel quadro di artista, noi cerchiamo un rapporto, una proporzione tra i pieni e i vuoti.

-Musica: "ritmo per l'orecchio"

-Pittura: "ritmo per gli occhi"

-Danza: "ritmo di tutto il corpo"

Musica, pittura e danza si creano non per una agitazione, un gesticolare incessante, ma per una alternanza di movimenti e di riposo, per una distribuzione armonica nel tempo e nello spazio. Perché vi sia del ritmo occorre che delle entità opposte siano messe in gioco: "suono-silenzio", "pieno-vuoto", "movimento-riposo".

Il ritmo, alternanza di energie opposte e complementariamente generatrici per necessità vitale, regola così le attività fisiche e psichiche in maniera diversa in ciascuno, determinandone, in parte, l'originalità della struttura.

Pur restando assolutamente originale, il ritmo può e deve modularsi ad altri ritmi, di altre persone e della collettività. Questo ritmare insieme è maturità. Questo adattamento è difficile o impossibile, sia nel bambino sia nell'adulto, quando fosse avvenuta la dissociazione, nella disarmonia interiore (si pensi alla angoscia che rende impossibile ogni variazione di ritmo).

TAPPE DELL'EDUCAZIONE RITMICA

a) Fino ai tre anni non si può avere una educazione vera e propria del ritmo, ma è possibile creare le condizioni ottimali per lo sviluppo del ritmo (sicurezza, stabilità, relazioni con la madre soprattutto,)

b) Verso i quattro-cinque anni il bambino può attivamente variare il suo ritmo di esplicitazione tra il "lento" e il "veloce". Può modificare i suoni che produce tra il "forte" e il "debole". Solo a questa età si può iniziare l'educazione del ritmo: inizialmente divertendo il bambino ed affermarsi o ad esprimersi secondo il suo tempo personale, poi proponendogli di osservare dei ritmi diversi dal suo (quello di altri bambini, di elementi naturali, di animali, di macchine meccaniche,) e di imitarli.

Già a questa età ci si può render conto di perturbazioni del ritmo nel bambino e si dovrà allora parlare di rieducazione.

c) Dai cinque agli otto anni l'evoluzione continua, dominata dalla acquisizione di "universo" orientato nel tempo e nello spazio. Le nozioni: "avanti-appresso-ieri-domani-più svelto-più lento-di sopra-di sotto-e destra-a sinistra" acquisite attivamente, passeranno sul piano simbolico del linguaggio e anche sul piano grafico.

d) Fra gli otto e i dieci anni, al massimo, il bambino diverrà capace di adattare i propri ritmi, i propri gesti a quelli degli altri bambini o dell'adulto. Sarà felice di conquistare dei ritmi sempre più complessi. E' uno stadio di equilibrio e di espansione fisica e psicologica. Un buon principio per stimolarlo, è aprirlo ai ritmi di altre epoche, di altri paesi, non perché li imiti ma perché sia stimolata la creatività, avvantaggiata la unità della sua persona, così che non si perda in una istruzione esclusivamente celebrale.

e) Per il giovane il ritmo corporale e musicale sarà il mezzo privilegiato per sentirsi padrone del proprio corpo in piena evoluzione e per entrare in relazione con gli altri, per essere, sempre più, se medesimo nella propria personalità e creatività.

E' importante che i momenti di educazione ritmica, propriamente detta, siano di scoperta e di vissuto personale, suggeriti dalle possibilità attuali e concrete del bambino. Ciò non esclude una disciplina anche rigorosa, ma esclude categoricamente l'addestramento (o "dressage") e soprattutto l'addestramento collettivo. Non è certo per il saper battere correttamente delle misure che il bambino avrà acquistato il senso del ritmo e, soprattutto, sarà meglio adattato alla vita.

Le mete educative fondamentali restano l'autonomia dell'educando e la sua creatività, alla luce delle quali vanno ripensate costantemente le metodologie, reinventandole ogni volta a secondo del bambino o del gruppo di bambini con cui si opera.

DISTURBI DELL'ORGANIZZAZIONE RITMICA E TURBE DELL'ORGANIZZAZIONE DEL TEMPO:

Si tratta di difficoltà di comprensione, di riproduzione e di rappresentazione di un ritmo semplice e complesso; sono turbe percettive della rappresentazione mentale, della realizzazione motoria. Vengono catalogate nella sindrome psicomotoria che si riferisce ai disturbi gnosico-prassici. Sono deficit delle funzioni simboliche sul versante prassico e sul versante gnosico.

Fattori etiopatogeni possono essere: disturbi delle afferenze sensitive sensoriali e propriocettive e della loro integrazione, dovuti a fattori ~~innativi~~ ^{innativi} lesionali o ad alterazioni funzionali del S.N.C.

Afferma il De Negri: "Si riscontra con notevole frequenza nell'età pediatrica un imperfetto, disarmonico, irregolare sviluppo delle funzioni gnosico-prassiche e ciò si osserva non solo nei bambini con lesioni cerebrali clinicamente riconoscibili, ma anche nei bambini che, ai comuni test psicometrici, dimostrano uno sviluppo

intellettivo nella norma e anche al di sopra della norma.

Anzi, è proprio in questi bambini, apparentemente normali, che la diagnosi delle disfunzioni pratto-gnosiche (talora chiamate disgrafia, dislessia, disortografia, discalculia, meno propriamente 'difetti mentali lacunari') assume la massima importanza clinica.

Innanzitutto perché questi difetti sono frequenti, e inoltre perché essi sono corredatai con difficoltà di adattamento talora molto considerevole". (1)

Anche l'associazione di disfunzioni pratto-gnosiche e di turbe dell'adattamento affettivo, è frequente. Questa associazione viene interpretata alla luce di alcune considerazioni:

- a) Primitività dei disordini *emotivi* che, ostacolando il formarsi, nel corso dello sviluppo psicologico, dei rapporti oggettuali e razionali, indurrebbero secondariamente una distorsione o insufficienza delle attitudini conoscitive e operative;
- b) primitività delle disfunzioni pratto-gnosiche, le quali, comportando esperienze frustrative nella vita ludica, scolastica e competitiva in senso lato, indurrebbe stati di sofferenza emotiva, a loro volta matrici di disadattamento di tipo neurotico e caratteriale.

Per correttezza metodologica, l'esposizione di principi fondanti la teoria della psicomotricità è stata articolata in una premessa generale e in due parti corrispondenti alle due categorie di tempo e spazio. È stata però sottolineata, nel corso della trattazione, l'interazione fra le due categorie, come pure la interdipendenza di queste alla sfera emotiva.

È chiaro come nel ritmo, inteso nella sua accezione più vasta, si possa individuare esistenzialmente la risultante dei concetti sopra illustrati, connotante addirittura la personalità nella sua autonomia e creatività.

Trattandosi però, nel presente lavoro, di analizzare non tanto una o più teorie, ma un'esperienza effettuata all'interno di un istituto strutturato secondo precise scelte pedagogiche, ci sembra di dover ancora aggiungere alcune considerazioni metodologiche e didattiche sulla interiorizzazione dell'elemento ritmico-temporale. L'iter, dal vissuto psicomotorio alla astrazione simbolica, si può articolare nei seguenti momenti operativi:

- a) insistenza sul vissuto sensorio-motorio affinché il bambino, attraverso esperienze positive, giunga alla gratificazione;

(1) De Negri M. : Lezioni integrative di neuropsichiatria infantile; II^a ed. aggiornata, Padova, Piccin, 1967/68.

- b) prima l'inserimento, nella fase presimbolica, di codificazioni singole (di tipo lineare e che implicitamente contengano il numero), poi la accentuazione ed infine il vissuto applicabile.
- c) una volta conquistata dal bambino la corrispondenza biunivoca tra codificazioni multiple e particolari vissuti, avviene l'inserimento di proposte visive affinché il soggetto le decifri e le traduca in atti motorio-espressivi;
- d) dopo una amplificazione e complicazione di tutte le situazioni vissute, anche le più sottili e segmentarie, avviene la trasposizione delle conquiste sul piano simbolico con tutte le possibili applicazioni scolastiche e strumentali.

O S S E R V A Z I O N I C R I T I C H E

All'inizio delle attività educative non è opportuno attribuire un'eccessiva importanza ai disegni dei bambini, in quanto le loro rappresentazioni della figura umana (in relazione alla conoscenza e all'esperienza del corpo) sono per lo più condizionate dall'addestramento, della memoria, dagli stereotipi, ecc...

Indipendentemente da questi fattori, riteniamo ugualmente utile prendere in considerazione il loro modo iniziale di esprimersi caratterizzato spesso da deformazioni o da omissioni.

Non di rado, infatti, in alcuni soggetti è riscontrabile un'isione unitaria nelle espressioni grafiche, per cui i ritmi adottati dai bambini risultano monotoni e carenti sul piano compositivo.

Le deformazioni sono determinate soprattutto dalla mancanza di orientamento nello spazio e nel tempo, senza contare che l'omissione di qualche particolare, denuncia carenze dello schema corporeo e del senso della lateralità.

Più che di arresto ad uno stadio inferiore, possiamo parlare di una sorta di disarmonia o mancanza di integrazione fra termini motori e termini percettivi, la cui sintesi è indispensabile in ogni attività espressiva.

L'esistenza delle suddette anomalie ha un seguito di sintomi, per cui abbiamo ritenuto necessario localizzare quelle più preoccupanti. Alle oggettive difficoltà dei soggetti si aggiungono spesso, in modo evidente, ansiosità, disfunzioni posturali e prassiche e perturbazioni affettive, che ^{anche} nei bambini normali pregiudicano notevolmente la maturazione dello spazio.

L'ansiosità digitale, per esempio, ha spesso un rapporto di dipendenza con la difficoltà nel riconoscimento della parte destra e