CONFLITTO E VIOLENZA NEI CONTESTI EDUCATIVI E NELLA CONTEMPORANEITÀ

IL RUOLO TRAFORMATIVO DEL GIOCO

A cura della Redazione

L'articolo che segue raccoglie diversi contributi, frutto di un appello lanciato a inizio ottobre 2025 dalla Redazione.

> Cari colleghi e care colleghe, questo è un appello da parte della rivista «La Psicomotricità nelle diverse età della vita».
>
> Il prossimo numero tratterà un argomento importante e delicato: *Conflitto e violenza nei contesti educativi e nella contemporaneità. Il ruolo traformativo del gioco.*
>
> Ci interessa raccogliere esperienze vissute nei luoghi della professione o della vita quotidiana: dinamiche conflittuali, comportamenti violenti e gioco come mediatore.
>
> Attendiamo articoli o brevi racconti scritti che noi ci occuperemo di assemblare.
>
> La Redazione

Siamo felici del fatto che l'esperimento sia riuscito: abbiamo ricevuto 9 contributi, di psicomotriciste/i e no, di cui 7 raccolti in questo testo. Alcune posizioni e proposte che si ripetono nel testo testimoniano di un pensiero comune che ci identifica: quindi *non le abbiamo toccate*! Abbiamo ordinato i contributi in senso evolutivo: zero-dieci e adolescenti e adulti.

PRIMA PARTE: ZERO-DIECI ANNI

Tatiana Alexeev
Puericultrice e Psicomotricista, Milano

La mia professione mi porta a varcare la soglia delle case, entrando nella quotidianità più intima delle famiglie. È qui, in questi microsistemi, che il conflitto e le sue ombre, anche minime, si manifestano chiaramente. Lavoro spesso con neonati e *toddler*

© 2026 Erickson

(bambino/a che fa i primi passi) nelle loro case: a dodici mesi, la forza vitale dei bambini inizia a scontrarsi con i limiti del mondo.

Matteo, un bambino di un anno compiuto, un corpo solido, ma ancora povero di parole. Il suo modo di comunicare frustrazione o semplicemente la sua potenza in crescita era il lancio.

Non appena gli si porgeva un giocattolo, un sonaglio, o qualsiasi oggetto afferrabile, Matteo lo scagliava con forza. Non lo lasciava cadere, lo tirava con un movimento deciso dell'omero. Era una vera e propria aggressione motoria verso l'ambiente circostante e, implicitamente, verso l'adulto che gli offriva l'oggetto. La mamma era in crisi: vedeva nel lancio un segnale di cattiveria o di distruzione, e la tensione era palpabile. Ho riconosciuto immediatamente questo come un fondamentale bisogno sensomotorio: Matteo doveva vivere la sua forza e capire l'effetto della sua azione. La mia cornice psicomotoria mi impone di non reprimere l'azione, ma di contenerla e dirigerla.

La soluzione fu semplice: materiali poveri ma ricchi di significato. Ho recuperato un grande secchio di plastica, robusto, che fa tanto rumore, e una manciata di palline leggere ma resistenti. Ho posizionato il secchio a poca distanza da Matteo, invitandolo a lanciare solo le palline e solo in quell'unico contenitore. Ho iniziato anche io a lanciare le palline, amplificando il piacere del suono. Quando la pallina colpiva il fondo o le pareti del secchio, dicevo forte «boom!» e battevo le mani. Matteo è stato rapito. L'azione proibita (lanciare oggetti a caso) era stata trasformata in un gioco potente e autorizzato. Ha iniziato a lanciare con foga, non più con l'aria di chi sfida, ma con la gioia di chi crea un suono e sperimenta la propria efficacia. Più Matteo sperimentava quel gioco, più la sua pulsione di lanciare si soddisfaceva in quel contesto simbolico e ritmico. Ha potuto vivere la sua aggressività motoria in un ambiente che non reagiva con la paura o la rabbia, ma con il piacere condiviso. In meno di due settimane, la pulsione di lancio è diminuita drasticamente. Matteo aveva integrato la sua forza. Era avvenuto il decentramento: l'energia non doveva più sfociare nel conflitto (lancio a vuoto), ma poteva essere gestita e incanalata (lancio nel bersaglio).

Questo dimostra che il gioco psicomotorio non corregge un comportamento, né trasforma il significato. In un povero secchio di plastica, abbiamo trovato la soluzione a un ricco conflitto relazionale, dando a Matteo non solo un limite, ma una sicurezza per la sua crescente autonomia e potenza.

Beatrice, sei mesi. Non un gesto plateale di violenza, ma un disagio sottile che si irradiava dal genitore alla bambina. La mamma era esausta, provata da notti insonni e dalla percezione che ogni pianto di Beatrice fosse un «rifiuto» delle sue cure. Il conflitto non era tra pari, ma tra un bisogno inespresso (quello di Beatrice di essere contenuta) e un bisogno frustrato (quello della mamma di sentirsi competente).

Beatrice rispondeva con una tensione tonica perenne: un corpo rigido, un arco costante quando la si prendeva in braccio. Questo schema motorio era la sua difesa, il suo modo di esprimere, a livello non verbale, una forma di «violenza» subita: quella della mancata sintonia. La mia intuizione fu: se Beatrice esprime rigidità, dobbiamo offrirle un'esperienza di rilassamento tonico e di sicurezza affettiva che contrasti quella tensione. Non ho chiesto alla mamma di «fare di più», ma di «fare diversamente», usando il gioco come linguaggio.

Ho proposto un gioco semplice: avvolgere Beatrice in un telo morbido e dondolarla, poi farla rotolare lentamente sul tappeto. Non il rotolamento meccanico per la ginnastica, ma un rotolamento lento e ritmico, accompagnato dal suono della voce della mamma. Il rotolamento simula il contenimento uterino e offre alla bambina l'esperienza di abbandono e di fiducia nel corpo dell'adulto. Ho detto alla mamma: «Quando la fai rotolare, stai giocando a darle il permesso di lasciarsi andare». E di fronte a nuovi pianti e nuove rigidità ho incoraggiato la mamma a trasformare quella tensione in ritmo comunicativo. Ho suggerito di toccare le mani, i piedi e il torace della bambina con movimenti costanti e gentili, un po' schiacciandola, quasi una percussione silenziosa, e di sussurrarle una filastrocca. Questo ha trasformato il conflitto tonico (la tensione della bambina vs. la frustrazione della madre) in interazione ritmica. Il corpo di Beatrice, in risposta al ritmo, ha iniziato a sciogliersi, e il pianto a trasformarsi in lallazione.

Per la madre, il gioco è stato il veicolo per il decentramento tonico-emozionale. Quando ha smesso di vedere il corpo rigido di sua figlia come un attacco personale e ha iniziato a leggerlo come un bisogno da mediare con il gioco, ha potuto prendere distanza emotiva dal conflitto e agire con intenzionalità e tenerezza.

Silvia Proto
Psicomotricista, Udine

Nell'ambito psicomotorio, il *conflitto* non è considerato un evento negativo da evitare, ma piuttosto un *momento fondamentale del processo di crescita e di relazione*. Il bambino, attraverso il corpo e il movimento, esprime tensioni, bisogni, desideri e limiti. Il conflitto, dunque, rappresenta una modalità naturale di comunicazione e di costruzione del sé in relazione all'altro.

Ogni bambino, fin dai primi anni di vita, sperimenta il desiderio di affermarsi e di essere riconosciuto. Durante le attività psicomotorie, questo desiderio può tradursi in giochi di potere, contese per gli oggetti, o comportamenti oppositivi. Quando nasce un conflitto, il bambino *sta comunicando un bisogno*: di spazio, di attenzione, di contatto, di riconoscimento, che lo psicomotricista è chiamato

ad accogliere e decodificare. Il conflitto, vissuto nel gioco psicomotorio, è un'occasione per imparare a *conoscere i propri limiti e quelli dell'altro.*

Ad esempio:

– un bambino che «lotta» con un compagno per un materasso non sta solo cercando di vincere, ma prova a capire *quanto può spingersi*, quanto l'altro *resiste o cede*, e come *regolare la propria forza*;
– in un gioco di regole, il conflitto con l'adulto può nascondere il bisogno di *mettere alla prova l'autorità*, ma anche *la richiesta ambivalente di essere contenuto e protetto.*

Come sottolineava Henri Wallon (1941, p. 123), l'alternanza tra impulso e controllo è alla base dello sviluppo dell'intelligenza affettiva. Il conflitto, quindi, è un passaggio naturale che permette al bambino di *passare dall'azione istintiva alla consapevolezza del proprio agire.*

Durante la seduta psicomotoria, il conflitto può trasformarsi: da gesto impulsivo diventa *azione simbolica*. Il bambino che prima spinge o colpisce può, con l'accompagnamento dell'adulto, arrivare a *rappresentare la sua rabbia*, per esempio, nel gioco, nella costruzione o nel disegno. Questo passaggio è fondamentale perché permette di *rappresentare* invece di agire; nel contesto psicomotorio, il conflitto è un *momento di crescita* che consente al bambino di sperimentare sé stesso, di riconoscere l'altro e di imparare a regolare le proprie emozioni e azioni.

L'adulto – educatore o psicomotricista – ha il compito di *contenere, comprendere e accompagnare* il conflitto, offrendo al bambino la possibilità di trasformarlo in conoscenza di sé e in relazione autentica.

Grazia R. Gulletta
Insegnante di scuola dell'infanzia, psicomotricista PPA, presidente ODV «Il Bandolo della Matassa», Centro di psicomotricità relazionale in ambito educativo/rieducativo, Novara

L'articolo racconta l'esperienza di un progetto psicomotorio realizzato in una scuola dell'infanzia multiculturale a sostegno di Adam, bambino di quattro anni con difficoltà di autoregolazione e comportamento oppositivo. Attraverso la psicomotricità relazionale e il lavoro di rete con le insegnanti, si è costruito un percorso di ascolto e accoglienza del corpo come luogo espressivo delle emozioni. La riflessione pedagogica si muove attorno al tema dei cosiddetti «bambini terribili» come soggetti che esprimono, attraverso l'agire, un bisogno profondo di relazione e sicurezza.

Dietro i comportamenti «difficili»

Da molti anni lavoro nella scuola dell'infanzia e come psicomotricista relazionale. Ho incontrato molti bambini, ciascuno con la propria storia e i propri modi di comunicare. Alcuni restano impressi nella memoria per la forza con cui occupano la scena educativa: bambini «difficili», «impossibili» o, come ancora si sente dire, «terribili». In realtà, spesso dietro questi comportamenti si nasconde

un messaggio che chiede di essere ascoltato. La storia di Adam, che racconto qui, è emblematica di questa complessità.

La situazione di partenza

Adam ha quattro anni, è un bambino di origine nigeriana, alto, robusto e vivace. Frequenta una sezione di 15 bambini di diverse nazionalità. Fin dai primi giorni manifesta il desiderio di entrare in relazione con i compagni, ma senza riuscire a modulare le proprie azioni: invade lo spazio altrui, reagisce con forza, si mostra impulsivo e imprevedibile. Le sue esplosioni mettono in difficoltà il gruppo e le insegnanti, fino a suscitare preoccupazione nelle famiglie. Il dirigente scolastico, in accordo con i genitori, dispone un orario ridotto per Adam e la possibilità di lavorare in piccoli gruppi.

Contestualmente viene attivata la segnalazione ai servizi di neuropsichiatria infantile. La famiglia, seppure in condizioni di fragilità linguistica ed economica, si mostra collaborativa e partecipe del percorso.

Il progetto psicomotorio: il gioco come cura

Per rispondere a questa situazione complessa, viene attivato un progetto psicomotorio di sezione, finalizzato a favorire l'espressione delle emozioni in una dimensione di ascolto e sicurezza mediante il gioco e il piacere senso-motorio.

Il lavoro si articola su due piani: un percorso psicomotorio per tutti i bambini e incontri di confronto e riflessione con le docenti per condividere osservazioni e strategie. Lo spazio psicomotorio viene ricavato nella stessa aula, destrutturata e allestita con materiali morbidi, cuscini e cubi di gommapiuma. Adam partecipa in un piccolo gruppo di sette bambini. All'inizio non riesce ad attendere: entra nello spazio correndo, calcia i materiali, cerca il mio sguardo come sfida. Verbalizzo il suo desiderio di giocare, rimetto in ordine, nomino ciò che accade. Quando gli parlo in inglese, lingua che conosce, il suo sguardo cambia: inizia a collaborare. Con il passare degli incontri, Adam scopre la possibilità di muoversi senza distruggere, di giocare insieme agli altri. Il suo gioco preferito è quello dell'inseguimento: il corpo si libera, si muove, si lascia coinvolgere in una danza simbolica di avvicinamento e distanza. I gesti diventano meno aggressivi, più integrati. Il volto si apre al sorriso. Il corpo ritrova fiducia.

Alleanze e sinergie educative

Gli incontri di riflessione con le docenti diventano spazi di pensiero condiviso: osservare insieme consente di ridurre il senso di impotenza e di restituire significato ai comportamenti. Vengono individuate strategie operative: accogliere e nominare le emozioni, verbalizzare ciò che accade, curare la comunicazione non verbale, offrire contenimento sensoriale, garantire ritualità e prevedibilità, organizzare spazi chiari e leggibili, proporre alternative accettabili ai comportamenti impulsivi. Durante l'anno, la diagnosi conferma un Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP). Vengono inserite nuove figure di supporto – insegnante di sostegno e educatore comunale – e si ricostruiscono equilibri e continuità di intervento.

Ho seguito Adam anche nel suo ultimo anno di scuola dell'infanzia e nel delicato passaggio alla primaria. Come prevedibile, il cambiamento ha riacutizzato alcune difficoltà: nuovi spazi, nuovi adulti, nuove richieste. Ma ogni volta che il corpo «esplode», continua a dire qualcosa: una domanda di aiuto, un bisogno di contenimento, di riconoscimento, di appartenenza.

Una pedagogia del corpo

Non esistono soluzioni rapide né formule educative universali. Ogni bambino «terribile» ci obbliga a cambiare sguardo, a sospendere il giudizio, a metterci in ascolto del linguaggio profondo del corpo.

«Occorre una pedagogia del corpo sperimentata, introiettata e non solo studiata, affinché l'adulto-educatore sia autenticamente reso sensibile a riconoscere i bisogni profondi che il bambino esprime, perlopiù tramite il gioco e il movimento. Anche e soprattutto quando il bambino si mostra "terribile", come estrema e nascosta domanda di aiuto» (Gamelli, 2015, pp. XIV-XV).

Annamaria Quaglia
Insegnante di S. d'I. e psicomotricista, Milano

Negli ultimi anni ho condotto un percorso di ricerca e intervento come insegnante e psicomotricista in alcune Scuole dell'Infanzia di Milano e Segrate, con l'obiettivo di promuovere il conflitto come dimensione costitutiva dell'esperienza umana, superando la tendenza, ancora diffusa in ambito educativo, a considerarlo un fenomeno negativo, disfunzionale o da reprimere.

Questa riflessione nasce dall'osservazione di numerose situazioni quotidiane in cui il conflitto, la discussione o il litigio tra bambini vengono interpretati come comportamenti inadeguati, da evitare o interrompere, piuttosto che come occasioni di crescita relazionale ed emotiva. Nel mio lavoro intendo mostrare come il conflitto rappresenti un processo naturale di differenziazione e di incontro con l'altro, un passaggio necessario per la costruzione dell'identità e della convivenza. In questa prospettiva, educare al conflitto significa riconoscerne la funzione evolutiva, sostenendo i bambini nell'acquisizione di strumenti per viverlo, comprenderlo e trasformarlo.

Trovo particolarmente significativa l'espressione *vivere il conflitto*, poiché restituisce l'idea di un'esperienza da abitare in tutte le sue dimensioni e complessità, piuttosto che da evitare o risolvere immediatamente. Vivere il conflitto implica accettare la tensione che nasce dall'incontro tra differenze, trasformandola in un'occasione di apprendimento, relazione e costruzione di significato condiviso.

Nella pratica quotidiana emergono frequentemente situazioni in cui i genitori manifestano difficoltà nel comprendere e gestire le modalità relazionali dei propri figli. Si tratta spesso di comportamenti che gli adulti faticano a decodificare e ai quali rispondono con incertezza, per paura di perdere la relazione con loro.

Parallelamente, si osserva una tendenza crescente da parte degli adulti a delegare ai bambini scelte che eccedono le loro reali possibilità di discernimento e comprensione delle conseguenze. Nel tentativo di promuovere autonomia e responsabilità, i genitori finiscono talvolta per attribuire ai figli un apparente potere decisionale, che in realtà comporta un carico emotivo e cognitivo eccessivo rispetto alle competenze evolutive dei bambini e nutre una loro potenziale onnipotenza.

All'interno di questo quadro, emerge con frequenza l'invito, più o meno esplicito, a evitare il conflitto, nella convinzione che l'assenza di scontro rappresenti un indicatore di buona educazione e di equilibrio relazionale. Camminando nei corridoi al momento dell'ingresso dei bambini a scuola o prima di un'attività a loro dedicata, non è raro sentire raccomandazioni come: «Fai il bravo!», «Non litigare con nessuno oggi», «Se qualcuno ti dà fastidio, cambia gioco», «Se un bambino ti porta via un gioco, dillo subito alla maestra così lo sgrida». Tali espressioni riflettono un bagaglio culturale caratterizzato da difficoltà nella gestione del conflitto.

Questo orientamento si inserisce in un contesto storico e culturale segnato da un'elevata esposizione alla violenza e ai conflitti, sia su scala globale sia nella vita quotidiana. Le guerre, le crisi sociali e ambientali, insieme alla crescente percezione di insicurezza e impotenza evidenziata da recenti studi, contribuiscono a delineare un clima emotivo collettivo di fragilità e timore. In questa prospettiva, la tendenza all'evitamento del conflitto nei contesti educativi può essere interpretata come una risposta difensiva a una percezione diffusa di vulnerabilità. Nel desiderio di costruire per i propri figli un mondo più pacifico e protetto, gli adulti rischiano tuttavia di rimuovere o negare la dimensione conflittuale dell'esperienza, privando i bambini della possibilità di apprendere, attraverso il confronto e la divergenza, competenze relazionali fondamentali per la convivenza e per la trasformazione sociale.

Parallelamente, il conflitto tra adulti educanti viene spesso vissuto con difficoltà e contraddittorietà, evidenziando che anche chi si occupa dei bambini incontra ostacoli nel gestire differenze di opinione o punti di vista contrastanti. È possibile osservare da un lato esplosioni emotive per questioni risolvibili mediante il dialogo, dall'altro un'eccessiva chiusura con accettazione passiva del punto di vista altrui. La difficoltà nell'abitare il conflitto deriva spesso dalla paura del giudizio e dal desiderio di piacere agli altri, generando situazioni di pace apparente che celano tensioni interne non risolte, pronte a manifestarsi con il minimo stimolo. Solo attraverso la consapevolezza di sé e il riconoscimento delle proprie emozioni è possibile gestire e trasformare il «fuoco interno» in modo costruttivo, evitando di nuocere agli altri.

Negare ai bambini occasioni di confronto e scambio significa impedirgli di sviluppare la capacità di relazionarsi autenticamente, portando alla repressione della propria natura. Per questo motivo, risulta fondamentale un intervento educativo volto a evidenziare gli aspetti positivi del conflitto come strumento di costruzione dell'identità e di resistenza all'omologazione.

Il ruolo del gioco e degli albi illustrati

In questo contesto, il gioco assume un ruolo centrale. Come sottolinea Peter Gray (2015), i bambini possiedono un impulso biologico al gioco, che rappresenta la modalità più spontanea e naturale di apprendere. Fin dai primi anni di vita, il bambino acquisisce abilità e conoscenze attraverso l'istinto, la curiosità e la giocosità, senza necessitare di istruzioni. Affinché il gioco favorisca l'apprendimento, è fondamentale la libertà di azione: il gioco deve essere spontaneo o autotelico, cioè un'attività disinteressata in cui i bambini decidono autonomamente cosa e come giocare, modificando scopi e regole senza essere guidati dall'adulto.

«Le cose che imparano di loro iniziativa, giocando liberamente, non si possono insegnare in nessun altro modo. […] Quando si dà loro la libertà e i mezzi per dedicarsi ai loro interessi in contesti sicuri, i bambini chiedono aiuto agli adulti ogni volta che ne hanno bisogno» (Gray, 2015, pp. 13-15).

Il gioco non è solo fondamentale per lo sviluppo di abilità fisiche e cognitive, ma anche per imparare a confrontarsi con gli altri e a gestire conflitti e litigi. Attraverso la

negoziazione di regole, la collaborazione e il rispetto dei turni, i bambini sperimentano la convivenza, apprendono a riconoscere e modulare le proprie emozioni e quelle altrui, e sviluppano competenze relazionali indispensabili per vivere in comunità.

L'adulto, in questa prospettiva, non è un semplice osservatore né un conduttore direttivo, ma una presenza significativa capace di sostenere il bambino nella sua espressione corporea e simbolica, mantenendo un equilibrio tra vicinanza affettiva e distanza funzionale. Come sostiene Aucouturier, il compito dell'adulto è quello di accogliere i contenuti del gioco infantile senza giudizio, sintonizzandosi sul vissuto del bambino e offrendo un contenimento affettivo e corporeo (Aucouturier, Derrault e Empinet, 1986).

Attraverso l'ascolto profondo, l'attenzione ai segnali non verbali e l'uso consapevole del proprio corpo, l'adulto si fa specchio emotivo e contenitore dell'esperienza del bambino. Come afferma Nicolodi, il bambino chiede implicitamente: *ricevi l'emozione che il mio movimento mi suscita e mandami la tua, perché io possa vivere il mio corpo come qualcosa di bello e amabile* (Nicolodi, 2015).

La pedagogia della fiducia (Cartacci, 2021) ha guidato il mio approccio: promuovere l'autonomia, sostenere l'iniziativa del bambino, offrire libertà all'interno di un contesto strutturato. Ciò significa non lasciare semplicemente «fare», ma predisporre uno spazio-tempo pensato, accogliente e flessibile, in cui l'adulto è presente con attenzione ma non invade.

Ritengo che in una pratica educativa sensibile al tema del conflitto non possa mancare la lettura di storie e albi illustrati. Come sostiene Antonella Capetti: «Gli albi illustrati consentono a grandi e a piccoli di incontrare figure significative in cui riconoscersi: personaggi che, come loro, stanno scoprendo se stessi, nell'ascolto intimo e attraverso il confronto con gli altri e il mondo (Capetti, 2025, p. 10).

Albi illustrati espliciti, come *Oggi come stai?* di K. Schärer e *A che pensi?* di L. Moreau, aiutano i bambini a dare un nome ai propri vissuti interiori, sperimentati nella vita quotidiana e nel gioco. Anche storie non specificamente incentrate sulle emozioni, come il classico *Nel paese dei mostri selvaggi* di M. Sendak, consentono ai bambini di immedesimarsi nel protagonista, vivendo e modulando una vasta gamma di sentimenti. In questo modo, il bambino sviluppa consapevolezza di sé e competenze relazionali fondamentali per affrontare il conflitto. Gli albi illustrati dedicati al conflitto, come *Il litigio* di C. Boujon, mostrano in modo divertente e concreto la nascita, lo sviluppo e la risoluzione dei litigi.

La narrazione, spesso mediata da personaggi non umani o fantastici, facilita l'immedesimazione senza generare minaccia, consentendo ai bambini di esplorare emozioni complesse come rabbia, frustrazione o gelosia. Gli albi illustrati diventano così strumenti di mediazione tra esperienza interna e mondo esterno, promuovendo regolazione emotiva, negoziazione dei conflitti e apprendimento sociale.

Così la lettura condivisa di storie e albi illustrati, unita all'osservazione del gioco e al dialogo con l'adulto, costituisce un potente veicolo per accompagnare i bambini nel percorso di riconoscimento, gestione e trasformazione del conflitto, permettendo loro di vivere esperienze relazionali ed emotive in modo sicuro, consapevole e creativo.

Infine, ritengo importante destinare uno spazio fisico, delimitato e riconoscibile, nel quale il conflitto possa trovare una sua legittima collocazione. Mi riferisco alla cosiddetta *sedia per litigare bene* (Novara, 2013). Creare un luogo specifico dedicato al conflitto assolve a una duplice funzione: per i bambini, rappresenta uno spazio separato dal contesto in cui è nato il litigio, che consente di mettere in pausa l'attività in corso per dedicare tempo e attenzione alla discussione, al riconoscimento reciproco e alla ricerca di un equilibrio condiviso. Per gli adulti, la presenza di uno spazio nominato e visibile, anche attraverso un semplice cartello, diventa invece un invito alla riflessione: un segnale concreto della volontà di accogliere il conflitto come parte integrante della vita educativa e relazionale. In questo senso, lo spazio fisico si trasforma in uno spazio simbolico di consapevolezza, che promuove il dialogo tra educatori, genitori e bambini sul significato del confronto e della divergenza nella crescita umana.

In conclusione, accogliere il conflitto nella pratica educativa implica innanzitutto che gli adulti si concedano il tempo per riflettere su questo tema, per conoscersi e riconoscere le proprie modalità di affrontarlo. Solo attraverso questo processo di consapevolezza è possibile accompagnare i bambini in modo autentico, diventando modelli coerenti e credibili.

Gabriele Di Santo
Psicomotricista relazionale e educatore sociale, Bologna

Nel cuore di un progetto, dove ogni giorno è una sfida e una scoperta, si è manifestata una dinamica straordinaria tra due bambini autistici, diversi per età e carattere, ma uniti da un profondo bisogno di connettersi. Il caso di Marco (10 anni) e Luca (7 anni) illustra in modo vivido l'incommensurabile potere del gioco come strumento trasformativo, specialmente per i bambini nello spettro autistico.

Inizialmente, la relazione tra Marco e Luca era segnata da frequenti scontri e comportamenti aggressivi. Questi episodi nascevano dalla frustrazione e dall'incapacità di entrambi di comunicare i propri bisogni. Marco, con la sua energia travolgente, tendeva a dominare, spingendo Luca, più chiuso, a reagire sulla difensiva, trasformando ogni interazione in una potenziale battaglia all'interno dell'ambiente terapeutico. L'obiettivo primario era trovare

uno strumento per mediare il conflitto e offrire loro un modo alternativo di comunicare.

La risposta è arrivata, inaspettatamente, non dalle parole ma da un gioco. Avvicinandosi a una scatola di vecchi costumi e giocattoli, i due hanno iniziato a interagire in un modo completamente nuovo, dando vita a un *mondo fantastico.* Marco si è proclamato *il sovrano*, un re saggio e potente, e ha invitato Luca a vestire i panni del suo *principe guerriero*. Nonostante le iniziali esitazioni, Luca ha accettato il ruolo, e le dinamiche tra loro sono cambiate radicalmente. Il gioco è diventato il loro *linguaggio segreto*, un ponte che ha superato le barriere della loro disabilità. Le urla e le spinte sono state sostituite da ordini regali e risposte cavalleresche.

Il conflitto non è scomparso, ma si è trasformato. Le loro lotte non erano più aggressioni personali, ma parte del copione. Il sovrano e il suo principe si scontravano per difendere il loro regno, risolvendo le dispute attraverso la trama che loro stessi tessevano. Questo gioco di ruolo ha offerto a entrambi un modo sicuro e controllato per incanalare le proprie emozioni e frustrazioni:

- Marco ha trovato una via per esprimere la sua leadership senza sopraffare Luca;
- Luca ha scoperto la forza e il coraggio che aveva dentro di sé.

L'aggressività, che un tempo era un ostacolo, è diventata un *elemento costruttivo* del loro racconto, permettendo loro di interagire in un modo prima impensabile.

Il caso di Marco e Luca dimostra chiaramente che il gioco è molto più di un semplice passatempo. È un potente veicolo *per l'apprendimento, la comunicazione e la crescita emotiva*.

SECONDA PARTE: ADOLESCENTI E ADULTI

Roberta Villa
Operatrice teatrale, formatrice, scrittrice

Alla ricerca di strade di pace

Arrivo in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Varese il 17 marzo 2022. Il momento è particolare: è iniziato da meno di tre mesi il 2022 e gli operatori possono di nuovo rientrare nelle scuole dopo la pandemia. Con le dovute precauzioni. Infatti, il laboratorio si svolgerà interamente all'aperto, nello spazio entro i cancelli della scuola.

Il 24 febbraio 2022 le truppe russe erano entrate in Ucraina. Il laboratorio di teatro sociale che conduco coinvolge 34 tra ragazze e ragazzi delle classi prime. Tra loro c'è anche una ragazza ucraina scappata dal suo Paese e accolta in una famiglia del posto. Lei non parla italiano ma i compagni si avvicendano a tradurle tutto attraverso lo smartphone. D'altra parte, il lavoro del laboratorio ha privilegiato il canale non verbale, utilizzando tecniche di clownerie. Il linguaggio del clown per sua natura sdrammatizza e porta una *leggerezza-bambina* e poetica nella visione del mondo. Ho stimolato il gruppo a utilizzare le tecniche che a mano a mano apprendevano per affrontare tematiche che sentivano urgenti in quel momento speciale, dove ancora si stavano prendendo le misure con il trauma collettivo di quanto era appena successo a livello mondiale e dove le principali vittime erano stati proprio i bambini e i ragazzi.

È emerso prepotente il tema del conflitto: innanzitutto a livello macro la guerra, che i ragazzi sentivano tanto vicina, grazie ai media e ai social che ne davano ampio spazio e alla presenza della ragazza ucraina il cui smarrimento dava un segno concreto e tangibile di ciò che stava davvero accadendo, non solo dietro a degli schermi anonimi e anestetizzanti; e poi a livello micro, il conflitto quotidiano, che esplode anche per futili motivi. L'argomento di riferimento ha attraversato i temi della guerra, del litigio, dell'aggressione, raccontati con ironia e leggerezza, con uno sguardo forte sul presente e provando a sognare un lieto fine.

Le scene e le improvvisazioni hanno avuto come focus delle domande precise che si sono posti i ragazzi: come accade che riusciamo sempre a litigare? Come succede che gli incontri finiscono in violenza? Abbiamo provato a immaginare cosa potrebbe succedere se ci fermassimo un attimo prima della «tragedia», prima del punto di non ritorno. È nato così lo spettacolo «Alla ricerca di strade di pace» interamente realizzato con le idee dei ragazzi: due schiere si fronteggiano in un climax di aggressività

sempre più alto fino a uno stop. Entrano in scena due ragazze che interpretano due donne anziane che osservano e commentano «la strage», decidendo di rinchiudersi in casa a guardare la televisione. La quale però continua a rimandare situazioni di violenza: dalle notizie dei telegiornali che, attraverso lo sguardo dei ragazzi, esasperano le notizie, ai film, ai tifosi fuori dallo stadio, ai calciatori dentro lo stadio, ai bambini che a scuola litigano, alle persone che discutono per una mascherina. Le due vecchine sono sempre più spaventate e provano a immaginare cosa potrebbe succedere se si modificasse qualcosa prima che scoppi la scintilla che non permetterà più di tornare indietro. Forse un gesto di gentilezza? Forse una parola buona? Forse un ripensamento? Le scene mostrano proprio tutte queste possibilità, attraverso l'impiego del linguaggio non verbale e dell'espressione corporea. Sul finale viene ripresa la prima scena: le due schiere che si fronteggiano e stanno per annientarsi, ferme in uno stop sospeso. Un personaggio si anima e aiuta l'avversario a rialzarsi, contagiando gli altri in una catena. Mentre parte la musica finale le due schiere mettono in atto gesti che raccontano un confronto non ostile, al posto dell'aggressione.

Novembre 2023: inizio un laboratorio di teatro sociale con una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado della periferia di Milano. Il gruppo è formato da 18 persone tra ragazze e ragazzi. Le date dei primi incontri del laboratorio hanno coinciso con il grave fatto di cronaca che ha coinvolto Giulia Cecchettin, a cui i media hanno dato ampio spazio. In particolare, il 21 novembre 2023 era il secondo incontro del laboratorio. La settimana prima avevo detto ai ragazzi che quel giorno avremmo raccolto le idee per un percorso condiviso su cui lavorare durante il laboratorio. Quel 21 novembre mi sono trovata davanti delle ragazze e dei ragazzi atterriti: non sapevano dove guardare, i loro occhi fuggivano spaventati, non sapevano cosa dire. Era come se tutti quelli seduti con me per terra in cerchio si volessero richiudere su sé stessi, sempre di più, sparire, non sentire, andarsene. Ho aspettato. A un certo punto si è rotta la diga e le parole sono uscite tutte: una sull'altra, confuse, gridate, sussurrate. Un ragazzo ha gridato più forte e con rabbia: «Io di queste cose non parlo davanti alle donne!» Ho preso la parola: «Io sono qui seduta di fianco a te. Io sono una donna e tu sei un giovane uomo. Io voglio sapere cosa hai da dire». Risponde sottovoce, con gli occhi bassi: «Qua sembra che tutti i maschi sono sbagliati». Altre e altri continuano, in un confronto di due ore. «Io lo so perché. Ci trattiamo male», «Pensiamo le solite cose gli uni delle altre», «Non è sempre vero, non è sempre così»... Ho proposto che questo fosse il tema del nostro laboratorio, provando anche a dare leggerezza a quello che è un tema pesante, una leggerezza che il linguaggio artistico permette. Quel giorno abbiamo definito il percorso che poi ci avrebbe portati allo spettacolo «Terra!».

Il gruppo si è messo in gioco sugli stereotipi di genere, partendo proprio da loro stessi. Prendendosi in giro, si sono scambiati i ruoli, divertendosi a ironizzare sui luoghi comuni tra ragazze e ragazzi nella loro vita quotidiana: le ragazze pensano solo alle unghie finte e i ragazzi solo al calcio e alle gang. Questo ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di provare a guardare oltre il proprio pensiero. Il gruppo ha deciso di utilizzare il linguaggio dell'ironia e della comicità per parlare di un tema così grande.

Un ragazzo, molto critico e scettico nei confronti dell'argomento trattato, vittima di un retaggio familiare discriminatorio, ha trovato una sua modalità di stare nel lavoro con i compagni, e il suo pensiero al riguardo è diventato parte dello spettacolo. La mia idea è che la provocazione sia un elemento prezioso di cui tener conto: la voce ostinata e contraria può essere la chiave drammaturgica che anima il lavoro, il perno attorno cui ruota la storia. Lui ha fatto due scene in cui ha dato voce ai pensieri discriminanti in cui si trova a vivere, ma che in realtà non appartengono solo a lui.

Tutto questo lavoro ha portato a una performance originale, dove un gruppo di alieni, per un errore di rotta, arriva sulla Terra e si trova a confrontarsi con situazioni che per loro sono di un'arretratezza inaudita: non c'è parità e tutto sembra un unico grande stereotipo di genere. Vediamo un colloquio di lavoro con una candidata a cui vengono fatte domande sulla sua vita privata, al parco gruppi di ragazze e ragazzi che si sfidano a colpi di stereotipi, pubblicità in cui l'uomo e la donna diventano «prodotti» con determinate caratteristiche.

Alla fine, gli alieni ripartono molto perplessi domandandosi se mai i terrestri riusciranno a evolversi verso la parità di genere. Qui abbiamo lungamente discusso: era il finale dello spettacolo. Ho chiesto al gruppo quale poteva essere la risposta. Sono stati netti: no, mai! *Se ci impegniamo fra 100 anni... forse!*

Rosa Runcio
Operatrice socio-sanitaria e socio-assistenziale per infanzia e disabilità, Codroipo (UD)[1]

La mia esperienza nasce dalla psicomotricità educativa e preventiva proposta a persone adulte con disabilità in un centro socioeducativo della mia zona.

Questo percorso ha permesso di osservare, sia in sala di psicomotricità sia nella vita quotidiana attraverso lo scambio di informazioni con l'educatore, cambiamenti radicali su persone in difficoltà relazionale evidenziata da comportamenti di autolesionismo e/o passaggio all'atto verso gli altri.

Le continue sollecitazioni relazionali nella vita in comunità in grandi gruppi di 13/14 persone o in gruppi-

[1] Lavora nell'ambito della disabilità adulta presso la struttura residenziale e diurna dell'Associazione di genitori «Una finestra sul futuro dopo di noi», «La Pannocchia» di Codroipo (UD). Sta concludendo la sua formazione psicomotoria presso il Ce.R.Fo.P.P. di Udine.

appartamento di 4 persone, il turnover dei caregiver, la frequentazione dei centri diurni con altri compagni e operatori, il distacco dalle figure familiari (per necessità assistenziali o per anzianità o mancanza del genitore) sono spesso fonti di stress a livello emotivo, che viene espresso in modalità conflittuale e/o violenta. Rilevanti sono anche: le incomprensioni delle persone affette da ipoacusia, le difficoltà di comprensione dei concetti, l'autodeterminazione intesa come volere una cosa e non essere capiti o non essere assecondati.

Nello specifico, in un caso di autolesionismo, dopo un percorso in sala di psicomotricità la persona è riuscita a sentirsi sicura e autonoma durante la deambulazione, ha rivolto le sue attenzioni, attraverso il gioco, alla cura degli altri e a un ipotetico cane. I suoi disegni, nel tempo, si sono arricchiti di elementi nuovi abbandonando quelli reiterati.

Un altro caso è stato quello di due persone (entrambe inserite nel percorso di psicomotricità) che in comunità condividevano la stessa camera. Ci sono stati degli episodi di passaggio all'atto e il loro gioco in sala di psicomotricità è stato fondamentale. Una delle due ha espresso la sua rabbia attraverso la realizzazione di un lungo serpente arricchito da drappi colorati, che nel suo immaginario si posizionava sotto il letto della compagna di camera. Alla fine dell'incontro di psicomotricità sono riuscite a scambiarsi le loro ragioni e a esprimere affetto reciproco.

La psicomotricità durante i periodi di difficoltà sposta il focus, attraverso il materiale e la/lo psicomotricista, verso la propria creatività, passando dal corpo e dalle emozioni proprio tramite il gioco, quel gioco che permette di essere sé stessi e consente che nel tempo il conflitto si trasformi in relazione e confronto.

BIBLIOGRAFIA

Aucouturier B., Derrault I. e Empinet J.L. (1986), *La pratica psicomotoria*, Roma, Armando.

Boujon C. (2009*), Il litigio*, Milano, Babalibri.

Capetti A. (2025), *Se vivi sulla terra. L'albo illustrato come strumento efficace per l'educazione civica e affettiva*, Milano, Il Castoro.

Cartacci F. (2021), *La cura delle radici. Corpo, bambini, futuro*, Milano, Mimesis.

Gamelli I. (2015)*, Prefazione all'edizione italiana*. In Aucouturier B., *Il bambino terribile e la scuola*, Milano, Raffaello Cortina.

Gray P. (2015), *Lasciateli giocare*, Torino, Einaudi.

Moreau L. (2012), *A che pensi?,* Roma, Orecchio Acerbo.

Nicolodi G. (2015), *L'educazione psicomotoria nell'infanzia*, Trento, Erickson.

Novara D. (2013), *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*, Trento, Erickson.

Schärer K. (2024), *Oggi come stai?*, Milano, Il Castoro.

Sendak M. (2018), *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Adelphi.

Wallon H. (1941), *L'evolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.