

Insieme si cresce

EDUCARE03

3

BIMESTRALE ANNO 2 - N°03 GENNAIO/FEBBRAIO 2017 - SEPHIRAH



PSICOMOTRICITÀ

PESCIOLINI AL NIDO

GLI UOMINI NEI SERVIZI
PER L'INFANZIA

N. 03 - Gennaio/Febbraio 2017

BIMESTRALE

Autorizzazione del Tribunale di Milano

n. 263 dell'8/09/2015

ISSN 2499-8699

**DIREZIONE, REDAZIONE,
AMMINISTRAZIONE**

APS Sefirah

Via Manzoni, 11 - 20060 Gessate (MI)

info@educare03.it - www.educare03.it

C.F. e P.IVA 08288410965

Tel. 334.8282861

Direzione Scientifica:

Giulia Cavalli, Simona Vigoni

Comitato Scientifico:

Ottavia Albanese (MILANO)

Silvia Bonino (TORINO)

Anna Silvia Bombi (ROMA)

Lucrezia Bravo (MILANO)

Paolo Calidoni (PARMA)

Elena Camisasca (MILANO)

Gabriele Catania (MONZA)

Carmela Di Maio (NAPOLI)

Silvia Crispoldi (PERUGIA)

Floriana Falcinelli (PERUGIA)

Ivano Gamelli (MILANO)

Miriam Gandolfi (BOLZANO)

Antonella Marchetti (MILANO)

Giuseppe Mele (LECCE)

Michele Minolli (GENOVA)

Rosario Montirosso (LECCO)

Maria Rita Parsi (ROMA)

Erica Francesca Poli (MILANO)

Fulvio Scaparro (MILANO)

Alda Scopesi (GENOVA)

Enzo Soresi (MILANO)

Gabriele Ventura (BOLOGNA)

Valeria Ugazio (BERGAMO)

Mirella Zanobini (GENOVA)

Gruppo di redazione:

Licia Clerici

Tiberia Gadaleta

Sara Manzoni

Mariateresa Nardi

Progetto grafico

Luigi Murolo - Ingenius Solution

sommario



ORIENTAMENTI

4 **Monica Ottone**
L'approccio psicomotorio integrato

8 **Barbara Lucchini**
Riconoscere l'autismo entro i tre anni
L'importanza della diagnosi precoce



RELAZIONI

25 **Eleonora Di Terlizzi e l'asilo nido Papi-ciotti**
Aggiungi un posto a tavola!



PERCORSI

11 **Stefania Basile**
Una casetta per i pesci

17 **Nido d'Infanzia "L'Aquilone"**
L'ingresso racconta

21 **Laura Fermi, Silvia Mozzi, Priscilla Ornaghi e Iolanda Stocchi**

Giocare per esserci.
Il Gioco della Sabbia



SGUARDI

27 **Enea Nottoli**
Educare nell'infanzia, una questione da donne?

30 **Vimille Fallavollita**
Chi lo dice che l'educatore di bambini è solo donna?

EDITORIALE

QUANDO LA TERRA TREMA...

La scienza contemporanea ci conferma che i terremoti costituiscono eventi non prevedibili in modo preciso. Tuttavia, conoscendo le caratteristiche della nostra penisola, essi sono fenomeni largamente attesi e relativamente frequenti. Affrontare il tema, in ogni ambito educativo, significa guardare in faccia la realtà, evitare di mettere la testa sotto la sabbia. Come per molte altre sfide della vita, l'educazione rivela la sua importanza proprio in questi frangenti, per la sua capacità di facilitare l'interpretazione, la comprensione, la condivisione e il fronteggiamento di alcuni fenomeni.

Un sisma, come ogni catastrofe naturale, colpisce non solo i singoli, ma soprattutto il tessuto comunitario, relazionale e culturale su cui le persone fanno profondo affidamento. Vengono a mancare, infatti, le infrastrutture i servizi, i trasporti, le risorse energetiche primarie, il lavoro, la possibilità di connettersi e spostarsi. Anche **le relazioni si trasformano improvvisamente**: alcune persone fuggono, altre irrompono nei territori feriti per prestare aiuto o per curiosare. Alcune relazioni vengono a mancare, altre ancora diventano impossibili da coltivare. **La base sicura del mondo quotidiano (dato per scontato), inizia a vacillare per tutti**. A volte anche perché i fremiti della terra proseguono per molto tempo, mantenendo tutti sotto tensione e impedendo di decretare il cessato allarme. Tutto questo manda in crisi, almeno temporaneamente, le strategie di adattamento di ciascuno, poiché l'equilibrio di ognuno è basato sul presupposto che le condizioni ambientali cambino gradualmente e non tutte insieme, ripetutamente in pochi giorni, come invece accade nelle catastrofi. Il tentativo di trovare un sufficiente equilibrio adattativo (logistico, emotivo, relazionale) spinge tutti a cercare nuovi assetti mentali e sviluppare nuove strategie. Ciò genera un caos esponenziale, dispersivo e in parte creativo. Il brusco cambiamento ambientale è particolarmente critico

per gli anziani e per i bambini più piccoli che hanno da un lato tempi di ri-adattamento più lunghi, dall'altro strategie più limitate.

In che modo il mondo dell'educazione può contribuire? Pensando, in particolare, ai bisogni dei bambini più piccoli, quali attenzioni possono essere messe in campo?

La strategia di fronteggiamento (coping) più naturale, davanti ad una catastrofe come un terremoto, è il **radunarsi dei gruppi** di riferimento naturali. Davanti al caos doloroso, le persone trovano conforto stringendosi insieme, ritrovandosi, connettendosi. L'abbraccio, l'avvicinamento, la parola usata come carezza o come solida presenza, sono gli strumenti efficaci per ogni cultura. Un primo intervento educativo dunque consiste nell'assecondare queste vicinanze, facilitando l'incontro e la vicinanza tra genitori e bambini. Nidi e punti di accoglienza per i minori, devono trasformarsi in **spazi aperti al sostegno** della relazione tra bambini e figure familiari, riducendo il più possibile le deleghe e gli allontanamenti.

La vicinanza, tuttavia non è semplice, se gli adulti sono travolti dalle emozioni. I bambini tra zero e tre anni avvertono con grande chiarezza il turbamento emotivo delle figure di riferimento, spesso palpabile e osservabile anche a livello corporeo. Proprio per questo, la presenza di una **comunità educativa sensibile e competente** risulta di primaria importanza. E' necessario investire ogni risorsa affinché le figure di riferimento familiare possano essere supportate nell'azione di proteggere e accudire i propri bambini. Per quanto possa essere difficile, dal punto di vista organizzativo, è molto importante anche mettere in grado i servizi pubblici per la prima infanzia di svolgere un ruolo primario in questi contesti. La presenza di segnali di attenzione istituzionale rappresenta, infatti, un fattore importante di stabilizzazione.

Fabio Sbattella
Unità di ricerca in Psicologia dell'emergenza,
Università Cattolica,
Milano

L'APPROCCIO PSICOMOTORIO INTEGRATO

di **Monica Ottone**, psicomotricista, pedagoga

La psicomotricità nei contesti educativi è un terreno fertile di prevenzione e accompagnamento alla crescita dei bambini che si inserisce oggi in un panorama sempre più rivolto al bambino "pensante" e "pensato dall'adulto" in una prospettiva di sviluppo futuro: piani per il futuro, stimoli per il futuro, competenze da promuovere per un futuro che lo trovi pronto, operativo, competente. Pensieri sul bambino che intessono tutta la realtà sociale e spesso anche le pianificazioni educative e didattiche delle istituzioni a loro rivolte: **la voce del corpo**, le competenze intrinseche dei bambini sono ancora troppo tristemente assenti o poco ascoltate.

L'apporto psicomotorio assume una prospettiva differente, indirizza uno sguardo a partire da un bambino che già "è", riporta l'intervento al **"qui e ora"**, a quel "presente bambino" ricco e denso di contenuti potenti anche per i pensieri e le azioni future. La proposta psicomotoria in ambito educativo, non unica, ma una tra quelle presenti, valorizza un corpo bambino che sente, conosce, si relaziona e pensa in un cammino di crescita naturale.

I laboratori di psicomotricità integrata

Nei laboratori proposti ai bambini vengono attivati simultaneamente **percorsi cognitivi** per sperimentare, conoscere e modificare il mondo esterno, **percorsi emotivi** per esprimere ed elaborare il proprio mondo interno di emozioni e **percorsi relazionali** di conoscenza e interazione con l'altro. Questa visione profondamente interconnessa dei piani dello sviluppo rende l'approccio particolarmente fecondo in tutte le dimensioni delle istituzioni educative.

L'approccio è sostenuto da una visione del corpo



capace e funzionale, portatore, organizzatore e trasformatore di conoscenze, ma al tempo stesso espressivo racconto di un'originale modalità di essere al mondo del bambino e di ogni individuo. La forza del metodo permette inoltre un'ampia declinazione di proposte operative.

Si possono predisporre situazioni più guidate, in cui i gruppi vengono condotti ad attraversare esperienze corporee che stimolano sul piano cognitivo il passaggio dal sentire, al conoscere sino al rappresentare, seguendo i principi di sviluppo piagetiani e di derivazione pedagogica attiva. O si possono articolare proposte meno strutturate, maggiormente centrate sul gioco libero dei bambini, a partire da cui si renda possibile l'evoluzione naturale delle relazioni e dell'apprendimento. La plasticità della proposta consente di tenere conto della realtà istituzionale del gruppo (ambito educativo in cui si svolge l'intervento, motivazioni della richiesta), della situazione numerica, delle caratteristiche del gruppo, delle caratteristiche personali del conduttore (il percorso di formazione porta a mettere in luce le proprie potenzialità e i propri limiti). Sono questi tutti elementi che, pur senza snaturare l'intervento, permettono la sua caratterizzazione in base alle caratteristiche del contesto.

Le proposte si caratterizzano per garantire, dal punto di vista sia cognitivo sia emotivo, la possibilità di fondare una **memoria corporea positiva** attraverso l'attuazione di un **modello pedagogico dell'obliquità**. Si tratta di invitare i bambini a fare esperienze con obiettivi non uguali per tutti, ma affrontabili da tutti, in cui ciascuno possa sperimentarsi ed essere riconosciuto per la sua personale ed originale modalità di essere e fare (Nicolodi, 2015).



Il setting

Il setting psicomotorio integrato è un luogo privilegiato d'incontro e ascolto tra bambino e adulto, un contenitore in cui si propone un percorso in cui l'attenzione a ciò che accade nel **qui e ora** rende significativo il piano emotivo e relazionale oltre che attivo e partecipato l'accesso al cognitivo.

Lo **spazio** è il luogo fisico dove avviene l'esperienza e diventa il luogo mentale ed emotivo di rispecchiamento della stessa. Si prevede una durata dei progetti in un numero definito e concordato di sedute e, nel dispiegarsi di ogni incontro, il **tempo** si articola in fasi, scandite con rituali precisi (tempo del cerchio iniziale, tempo del gioco, tempo del cerchio finale). Il tempo vissuto assume significati personali, legati al bisogno di accudimento, di riconoscimento, di affermazione, di appartenenza.

La scelta e la proposta degli oggetti s'indirizza verso **materiali destrutturati** che permettano investimenti personali e usi creativi. Si pensa agli oggetti come veicoli di esperienze percettive, senso-motorie, funzionali, simboliche, comunicative. Si utilizzano comuni attrezzi ginnici (palle, cerchi, corde...) che, perdendo la loro connotazione più funzionale e sportiva, si propongono nelle loro potenzialità più creative, uniti a semplici materiali espressivi o di recupero (teli, stoffe, cuscini, costruzioni, scatole, carta, colori...) che attivano dimensioni di utilizzo personali e trasformative.

La metodologia

Sul piano metodologico lo psicomotricista, seppur assumendo spesso una **posizione decentrata**, certamente più in attesa del fare del bambino che in continua proposta di sé, viene ad assumere tutta una serie di funzioni: dall'ascolto attivo, rispecchiante e non giudicante, alla raccolta del racconto del bambino, alla garanzia della sicurezza e del rispetto delle regole, ponendo su un piano privilegiato **l'attenzione ai processi in gioco**, al percorso più che al traguardo, all'essere più che al fare.

Si tratta di proporre situazioni di **laboratorio di gioco** in cui è il bambino, con il suo essere e nel suo fare, a essere artigiano in primo piano.

Con il termine "laboratorio" ci rifacciamo alle diverse sfaccettature dei significati presenti nella parola. Quindi, in senso più esteso, laboratorio



come locale attrezzato per ricerche, come luogo dove avvengono sperimentazioni, dove si attivano a volte in modo nascosto, poco visibile, le attività del negozio, di vendita. È spesso il retrobottega, dove si svolgono le attività artigianali, la preparazione. Ma anche dall'antica radice latina "labor" inteso come lavoro, ed anche fatica. Ed è allora in questo luogo fisico, ma anche mentale, che i bambini si attivano nel gioco: sperimentano, ricercano, trovano, preparano, si preparano. Il laboratorio di psicomotricità diventa il luogo dove, nel retrobottega poco visibile, spesso difficilmente mostrabile, diventano artefici di esperienze di relazione e di conoscenza, esprimono e individuano i sensi del loro vissuto affettivo e cognitivo. È il luogo dove si possono esprimere e vengono viste e riconosciute le fatiche dei singoli, dove il gruppo si incammina lungo un percorso di crescita comune ed individuale. È lo spazio predisposto affinché i bambini incontrino e sperimentino i piani naturali del loro gioco nelle forme sensorie, simboliche, di rappresentazione e socializzazione. Il gioco, il fare del bambino diventano il suo essere artigiano: **esperto** nel suo fare, del suo dirsi nelle relazioni con gli altri.



L'osservazione

Nel retrobottega, tra il fare e il disfare, si creano, s'intrecciano e si disfano legami significativi e non significativi tra i singoli, ponendo una sempre maggior attenzione alla dimensione del gruppo degli "artigiani" che, anche a dire dai moderni studi sull'intersoggettività, sempre più precocemente si attivano in dinamiche comuni. Il **gruppo** è un elemento centrale nei laboratori di metodologia integrata, è un importante attivatore dei processi evolutivi.

L'approccio psicomotorio integrato rende parte attiva delle proposte l'attenzione e alla possibilità alla **trasferibilità educativa** di quanto emerso e vissuto nell'esperienza psicomotoria.

Quando i laboratori sono promossi in un terreno istituzionale sensibile a raccogliere i messaggi profondi che i bambini esprimono tramite la via corporea, possono costituire un ampio campo di scambio e continuità delle esperienze a cui i diversi operatori dell'educazione possono attingere. I laboratori si fanno spazi attigui, aperti a diverse esperienze, intrecciano comunicazioni e condividono significati educativi, il retrobottega diventa parte integrante del negozio. **Il fare del bambino è il luogo del suo essere.** Coltivando linguaggi differenti, ma con sguardi comuni al racconto che il bambino fa di sé, l'ascolto si fa intenso e profondo e la magia educativa si compie.

Riferimenti bibliografici

- Aucouturier B., (2005), Il metodo Aucouturier. Fantasma d'azione e pratica psicomotoria, Milano, Franco Angeli.
- Cartacci F. (2013), Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni, Trento, Erickson.
- Le Boulch J. (1979), Educare con il movimento, Roma, Armando.
- Manuzzi P. (2002), Pedagogia del gioco e dell'animazione, Milano, Guerini.
- Nicolodi G. (2015), L'educazione psicomotoria nell'infanzia. Lo sguardo come presenza: principi obiettivi e metodologia, Trento, Erickson.
- Vecchiato M. (2007), Il gioco psicomotorio, Roma, Armando.

UN PO' DI STORIA DELLA PSICOMOTRICITÀ IN ITALIA

Diversi sono gli approcci teorici e le metodologie cui l'intervento psicomotorio può fare riferimento oggi nel panorama italiano.

- **La psicocinetica e la psicomotricità funzionale di J. Le Boulch:** favorisce l'acquisizione di capacità relative allo schema corporeo, alle sensazioni corporee, alla strutturazione spazio-temporale, ai rapporti oggettuali e personali. Accompagna i più piccoli nel loro vissuto sensomotorio di scoperta, di sensazioni e potenzialità del corpo: le attività fatte in gruppo consentono di incontrarsi, confrontarsi, scontrarsi, comunicare. E questa opportunità comunicativa promuove il benessere e la costruzione di un senso positivo di sé (Le Boulch, 1979).

- **La psicomotricità relazionale di A. Lapierre:** pone attenzione all'importanza delle relazioni che il bambino instaura; i percorsi psicomotori si centrano sulle esperienze di gioco senso-motorio, simbolico e di socializzazione, attraverso il dispiegarsi di una relazione di riferimento dapprima con l'adulto che conduce i bambini e poi con i pari. Al Nido vengono affrontate in particolare le esperienze dei bambini di bisogno dell'altro e contemporaneamente di esigenza di autonomia. L'adulto e la relazione con lui divengono lo specchio dei bisogni affettivi del bambino e il luogo dove questi possono essere giocati e compresi. Il gioco permette di far incontrare il reale e il fantasmatico, di raccogliere la soggettività infantile nella sua originalità, di riconoscerla e valorizzarla.

- **La pratica psicomotoria di B. Aucouturier:** si tratta di una disciplina educativa di tipo espressivo-relazionale che attiva il gioco spontaneo e lo valorizza come terreno di espressione e comunicazione. La naturale modalità infantile di esprimersi attraverso la via principale corporea conduce alla centralità della proposta metodologica, che si definisce in un contesto dove il corpo, lo spazio, il tempo, gli oggetti e le relazioni divengono la manifestazione dell'espressività psicomotoria del bambino che, tramite essi e l'uso che di essi fa, raccontano il suo vissuto, la sua storia i suoi bisogni. Lo psicomotricista permette e sostiene i giochi, rassicura rispetto alle emozioni emergenti e nascoste, garantisce la sicurezza e le regole, riconosce i bisogni e le potenzialità, accompagnando i bambini nel loro percorso naturale di crescita.

- **La psicomotricità integrata di M. Groppo,** fondatore negli anni Ottanta del Centro Italiano di Ricerca in Educazione Psicomotoria (C.I.R.E.P.), si rivolge specificatamente ai contesti educativi e di prevenzione; è attualmente portata avanti da **L. Bravo** e dai suoi collaboratori, con il Centro di formazione e ricerca in psicomotricità Kyron. Il modello psicomotorio, a cui si fa riferimento partendo dai diversi contributi in campo psicomotorio, rende centrale la dimensione corporea relazionale legata soprattutto alla valorizzazione degli aspetti relazionali e comunicativi non verbali. La metodologia integrata nel valorizzare tutte le produzioni del corpo movimento, uso dello spazio, del tempo, degli oggetti, posture, tono, voce, sguardo, mimica del volto, contatto ne riconosce il coinvolgimento in tutti i piani dello sviluppo.

Approfondimenti sul sito www.educare03.it

OSSERVARE

RICONOSCERE L'AUTISMO ENTRO I TRE ANNI L'IMPORTANZA DELLA DIAGNOSI PRECOCE

di Barbara Lucchini, pedagoga e dottoressa in psicologia

Solitamente la diagnosi di autismo viene effettuata a partire dal secondo anno di vita fino ai 36 mesi, anche se nell'attuale e quinta edizione del DSM¹ (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) i sintomi devono essere presenti nella prima infanzia, ma possono anche rendersi manifesti successivamente, in situazioni in cui sono richieste abilità sociali a cui non si riesce a fare fronte. Tuttavia, già nei primissimi mesi di vita, entro i 24 mesi, è possibile identificare alcuni comportamenti in varie aree funzionali, che possono rappresentare indicatori precoci di autismo. Tali comportamenti si configurano come **assenza di comportamenti** tipici nello sviluppo del bambino, più che come comportamenti atipici.

Intorno ai 6 mesi si può manifestare nel bambino **assenza di sorriso sociale e contatto oculare**; a 9 mesi il bambino **non si orienta** a suoni, spesso è assente la lallazione e **mancano gesti** comunicativi e dichiarativi. Mentre è presente l'indicare richiestivo, volto alla richiesta di un soddisfacimento di un bisogno, risulta assente l'indicare dichiarativo, finalizzato a commentare

qualcosa condividendo l'attenzione: ciò implica che il bambino autistico abbia una concezione meccanicista dell'interlocutore e non una comprensione dell'altro come soggetto psicologico (si veda box).

A 12 mesi può non rispondere al nome. A 16 mesi **vi è assenza di parole** pronunciate vocalmente e a 24 mesi assenza di frasi spontanee a due parole, vi possono essere però ripetizioni di frasi sentite dagli adulti o dalla televisione.

A partire dai **due anni** si manifestano principalmente deficit nelle abilità sociali e comunicative sia a livello verbale che non verbale. Si evidenzia la presenza di comportamenti ristretti e stereotipati e uno sviluppo atipico delle capacità motorie e sensoriali.

Nello specifico **nell'area sociale** si rileva:

- uno scarso interesse per l'interazione sociale, apparendo indifferente al mondo circostante o non capace di entrare in contatto con gli altri, mostrando maggiore interesse per gli oggetti inanimati che per le persone,
- l'assenza di un uso creativo dei giochi, mostrando una manipolazione eccessiva di giochi con messa in atto di comportamenti ripetitivi con gli stessi,

La diagnosi è un processo articolato e complesso volto a stabilire se il quadro comportamentale soddisfa i criteri diagnostici definiti a livello scientifico internazionale dai manuali diagnostici come il DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) e l'ICD-CM (*International Classification of Diseases - Clinical Modifications*). Ma esistono vari livelli diagnostici che si intrecciano e che vanno tenuti in considerazione affinché la diagnosi non si concluda con l'inquadramento del bambino all'interno di una casella nosografica (per esempio "Disturbo dello spettro autistico"), che rischia di etichettare, stigmatizzare e chiudere.

Per comprendere il bambino nella sua complessità di aspetti sociali, emotivi, cognitivi oltre che biologici è necessario avere informazioni riguardanti non solo le difficoltà specifiche del bambino, ma anche i suoi **punti di forza**, il livello delle capacità globali di **adattamento**, il funzionamento relativo alle sue **aree di sviluppo**, messe a confronto lo sviluppo atteso sulla base dell'età cronologica.

- l'assenza di giochi simbolici e di finzione.

Per quanto riguarda lo **sviluppo linguistico** si segnalano: ritardo del linguaggio, anomalie nell'eloquio, tono di voce atipico nell'intensità e nel ritmo, ripetizione di parole, risposta alle domande con ripetizione della domanda stessa, difficoltà a comprendere semplici istruzioni verbali, inversione pronominale, riferimento a se stessi parlando in terza persona, interpretazione letterale del linguaggio. A livello della **comunicazione non verbale** si evidenzia la difficoltà nel cogliere espressioni facciali degli altri, mancanza di contatto oculare, presenza di espressioni facciali non coerenti con quello che viene detto, mancanza di intenzionalità comunicativa con assenza di indicazione dichiarativa. In merito a **capacità motorie e sensoriali** si notano: uno sguardo tangenziale, una tendenza a fissare alcuni stimoli, come ad esempio luci o ombre, autostimolazioni, iposensibilità o ipersensibilità alle stimolazioni sensoriali, una ridotta capacità di imitare le azioni con gli oggetti, manierismi posturali, ritardi nell'abilità fino motoria e grosso motoria.

Comportamenti rigidi e stereotipati si manifestano nel seguire rigide *routine*, come per esempio insistere nel fare lo stesso percorso, voler mettere sempre gli stessi vestiti, difficoltà ad accettare cambiamenti, come spostamenti di mobili nell'ambiente, posizione di giochi, colori o forme di oggetti di uso quotidiano, come il piatto o il bicchiere, difficoltà ad accettare di mangiare ad orari diversi e cibi diversi. Possono essere presenti un attaccamento inusuale a oggetti particolari, interessi per argomenti specifici o oggetti inconsueti per l'età; il bambino può mostrare interesse eccessivo per oggetti in movimento, allineare i giochi in modo ossessivo con ordine prestabilito mostrando difficoltà ad acconsentire agli altri di cambiarlo, ripetere gli stessi movimenti o le stesse azioni più volte.

A livello cognitivo è utile valutare se il bambino ha avuto una perdita o una regressione delle capacità linguistiche o socio-emozionali, se presenta difficoltà nell'attenzione, problemi alimentari e alterazioni del ritmo sonno-veglia.

Il contributo di chi educa

Il ruolo dei genitori, e in generale, di coloro che educano i piccoli nell'identificazione dei primi sintomi è fondamentale, in quanto sono loro che per primi



possono osservare atipicità o ritardi nell'acquisizione delle tappe evolutive del bambino e che in seguito possono rivolgersi al pediatra e a uno specialista per una valutazione approfondita.

A livello clinico i pediatri sono invitati, dalle *Linee Guida dell'Istituto Superiore della Sanità*, a porre attenzione ai segnali utili a identificare i bambini a rischio di Disturbo dello Spettro Autistico e inviarli precocemente ai servizi di Neuropsichiatria Infantile. Considerando l'eterogeneità della sindrome, elaborare strumenti di *screening* in età precoce è molto complesso: ci sono bambini che mostrano segni evidenti prima di 12 mesi di età e bambini che mostrano la sintomatologia solo dopo il primo anno di età. E' ipotizzabile, inoltre, la presenza di un continuum su cui collocare l'esordio del disturbo autistico in cui ad un estremo si trovano i bambini che mostrano episodi regressivi di abilità precedentemente apprese e all'altro bambini che mostrano un arresto dello sviluppo (Stefanini et al., 2014). Certo è che nel caso di una sindrome comportamentale come l'autismo, la diagnosi deve tenere conto della **dimensione contestuale** come essenziale della descrizione del comportamento stesso: cogliendo globalmente le interazioni che il bambino stabilisce con l'ambiente educativo di riferimento, si può valutare la storia di apprendimento del bambino consolidata nel tempo, per poter attuare un intervento efficace volto a ristabilire comportamenti adattivi e funzionali. Per questo, accanto a una diagnosi di tipo categoriale, come viene attualmente formulata dai neuropsichiatri infantili facendo riferimento al DSM 5, occorre una **diagnosi funzionale**, che analizza in modo approfondito manifestazioni comportamentali osservate nel cor-

so delle interazioni del bambino con l'ambiente e una **diagnosi differenziale**, che è legata alla presenza di criteri comportamentali presenti anche in altre categorie diagnostiche, come il ritardo mentale, le stereotipie, le difficoltà linguistiche e manifestazioni ansiose e ossessivo-compulsive.

Benché dall'autismo non si guarisca, la diagnosi e la presa in carico precoce, entro i tre anni, è di fondamentale importanza in quanto permette di **intervenire in una fase di alta plasticità cerebrale**, che consente una maggiore modificabilità e dunque di ottenere una maggiore efficacia degli interventi per il funzionamento adattivo individuale, riducendo la gravità dei sinto-

mi, limitando l'insorgere di comportamenti disadattivi e disfunzionali e favorendo lo sviluppo delle abilità sociali, comunicative e cognitive.

Riferimenti bibliografici

Reichenberg L.W. (2014), DSM-5. L'essenziale. Guida ai nuovi criteri diagnostici. Raffaello Cortina, Milano.

Stefanini S., Bello A., Boria S. & Pattini E., Godio M., Ver-toni V. (2015), Disturbi dello Spettro Autistico: strumenti di individuazione precoce. In "Autismo e Disturbi Dello Sviluppo", 13, 2, pp. 213-256.

SNLG 21-ISS (2011), Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti http://www.snlg-iss.it/cms/files/LG_autismo_def.pdf

Il gesto di indicare a 9 mesi

Nello sviluppo tipico, verso la fine del primo anno, in concomitanza con lo sviluppo delle prime parole, compaiono dei gesti che hanno una funzione comunicativa.

I primi a comparire sono i gesti cosiddetti *deittici* o *performativi*: si tratta di gesti riferiti a un contesto esterno. Per esempio, indicare o stendere il braccio con la mano aperta e il palmo in su o in giù o aprire e chiudere ritmicamente il palmo della mano quando il bambino vuole qualcosa.

Questi gesti possono avere due funzioni: una strumentale (ottenere qualcosa) e una finalizzata a condividere l'attenzione. I gesti con funzione strumentale sono detti **imperativi** o **richiestivi**, quelli finalizzati a condividere l'attenzione sono detti **dichiarativi**.

Quest'ultimo tipo di gesti compare nello sviluppo subito dopo i gesti richiestivi, perché presuppongono una primitiva concezione dell'altro non solo come semplice agente comportamentale (l'adulto è un mezzo per ottenere qualcosa), ma anche come agente psicologico (l'adulto è dotato di stati mentali, che è possibile influenzare, attirandone l'attenzione).

Un bambino che indica un bicchiere colorato perché ha sete sta utilizzando un gesto imperativo, un bambino che invece indica un bicchiere colorato perché è interessato a quest'oggetto e vuole che anche l'adulto lo guardi sta utilizzando un gesto dichiarativo.

Quando viene messo in atto il gesto dell'indicare dichiarativo, solitamente il bambino controlla che l'adulto stia effettivamente condividendo con lui l'attenzione sull'oggetto o evento; è facile perciò osservare il suo sguardo passare dagli occhi dell'adulto all'oggetto più volte, in modo da verificare che l'attenzione dell'adulto sia diretta proprio verso l'oggetto o l'evento che aveva intenzione di condividere con lui. Si tratta di un passaggio di sviluppo importante, che risulta deficitario nel caso dell'autismo.

G.C.



¹ Il DSM 5, l'ultima versione del DSM, è caratterizzato da cambiamenti significativi, rispetto al manuale precedente DSM-IV, per quanto riguarda l'autismo: la dicitura Disturbi Pervasivi dello Sviluppo viene sostituita da quella di Disturbi dello Spettro dell'Autismo, soffermandosi sul concetto di spettro che si riferisce alla diversa severità dei sintomi e alle diverse forme di autismo presenti. I sintomi sono definiti in due categorie: "deficit persistente della comunicazione sociale e dell'interazione sociale in molteplici contesti" e "pattern di comportamento, interessi o attività ristretti e ripetitivi", con una specifica di gravità in tre livelli (lieve-moderato-grave).

I deficit di linguaggio non sono universali nell'autismo, come si può vedere nei casi di autismo ad alto funzionamento intellettuale e, quindi, non più considerati parte della sintomatologia della sindrome autistica, come invece erano nell'edizione precedente del DSM.

UNA CASETTA PER I PESCI

Stefania Basile e l'equipe del Nido "Un mare di... coccole!", Bulgograsso (CO)

Durante i giochi dei primi mesi dell'anno, mi sono accorta di quanto i bambini del gruppo grandi siano attratti dal mondo degli animali. Il rapporto tra animale e bambino si costruisce lentamente e aiuta a sostenere attitudini come l'empatia e il "prenderci cura di".

Ottobre

Durante un'attività con tappi e gommapiuma, mi accorgo che i bambini, sono interessati alla costruzione di un "recinto". Quindi lascio loro il tempo di sperimentare e osservo cosa succede... Poco dopo Luca, prende gli animali di plastica per costruire il loro recinto. A breve i tappi spariscono e... compaiono gli animali! Con la gommapiuma costruiscono il recinto e con i tubi di cartone fanno i lettini per far dormire gli animali... che passaggio meraviglioso!

In un secondo momento, decidono di raggruppare gli animali in grandi famiglie, così che i cuccioli possano "dormire vicino a mamma e papà". Emma e Gemma si accorgono che la gommapiuma è morbida come il loro cuscino, quindi decidono di cambiare letto ai loro animali perché i tubi sono troppo duri. Durante questo gioco con materiale destrutturato, i bambini hanno proiettato sugli animali la loro vita quotidiana.

Il mese di ottobre si è concluso, visto l'interesse, con una mattinata in biblioteca per sfogliare libri sugli animali.

Novembre

Porto al nido una vaschetta con due pesciolini, uno giallo e uno arancione. All'inizio i bambini

sono in silenzio: osservano attentamente. Poi il silenzio timoroso si tramuta piano piano in euforia!



Il primo approccio di osservazione si protrae per molti minuti: sono catturati dai colori e dai movimenti veloci. Ridono a ogni movimento scattante dei pesciolini. Li osservano da diverse prospettive: si avvicinano e si allontanano, li guardano dal basso e dall'alto, si alzano in piedi e si sdraiano.



La conoscenza continua e si fa sempre più profonda. Dalla sperimentazione visiva si passa a quella tattile...



Alcuni bambini sono euforici all'idea di toccare i pesci e continuano a ridere e urlare. Qualcuno entra con la mano nell'acqua con l'obiettivo di prenderli, ma non ce la fa perché *"questi pesciolini sono troppo veloci"*.

Poi Filippo decide di assaggiare l'acqua dei pesciolini e così iniziamo a dare loro da mangiare. I bambini sono attratti dalla velocità e dal movimento della bocca dei pesci.

Luca e Riccardo iniziano a soffiare verso i pesciolini: hanno trovato un modo per far muovere i pesci "a distanza". Il loro soffiare sposta l'acqua e di conseguenza si muove anche il pesce.



Mentre diamo loro la pappa, Luca si accorge che i pesci fanno delle "strane cose" con la bocca... *"I pesciolini fanno le bolle!"*

Ogni giorno il momento del "prenderci cura" sarà vissuto quotidianamente insieme ai bambini.



Emma: *"L'acqua è sporca!"*

Gemma: *"Hanno fatto tanta cacca!"*

Stefy: *"Allora dobbiamo cambiare l'acqua e dare loro la pappa."*

Trasviamo così i nostri pesciolini in un secchiello.

Più tardi, sfogliando una rivista di animali, ci accorgiamo che ci sono tante immagini di pesci: le ritagliamo le e le attacchiamo sotto la vaschetta!

I bambini trovano delle immagini di pesci uguali ai nostri e così Gemma mostra le fotografie ritagliate ai nostri pesciolini.



Osservando i pesciolini, i bimbi sono attratti dal movimento e lo imitano. Mentre si muovono per terra come dei pesciolini, noto che Francesco sposta i piedi come se veramente stesse nuotando nell'acqua!



Dicembre e gennaio

Eccoci pronti a osservare le foto col proiettore, ma il buio e la luce fanno nascere uno strano effetto: le ombre! Così, nella prima parte dell'attività, i bambini si divertono a incontrare le ombre e a osservare le immagini.



Successivamente, decido di proporre ai bambini delle immagini che illustrino l'ambiente reale in cui vivono i pesciolini (fondali marini).



Emma si avvicina ai delfini esclamando: *"Io mi avvicino, tanto non mi fanno niente, perché sono buoni! Vedi Stefy ridono, sono felici!"* (appoggia la sua manina sulla bocca del delfino).

Lascio ai bambini il tempo necessario per la conoscenza, ma mentre faccio scorrere le immagini, mi accorgo che Emma sta nuotando per terra esclamando: *"Muovo il sederino come la coda dei pesci!"*.



Dopo aver nuotato, inizia a tuffarsi dentro la piscina. Tutti questi passaggi sono avvenuti con l'immagine dell'acqua proiettata sul muro... dopo aver associato l'acqua ai pesci, ha collegato l'acqua alla piscina che si trova nell'aula e, infine, l'ha riportata a una sua esperienza di vita! *"Anche io vado in piscina a nuotare e faccio i tuffi!"*



Febbraio

A un certo punto, mi accorgo che i bambini cercano un dialogo con i pesciolini delle immagini, perciò provo a dare loro uno strumento simbolico che potrebbe aiutarli: i pesci di plastica che uti-

lizziamo al nido. Inizia così il dialogo fra diversi pesci: nasce una storia...

Luca: "Ci sono anche io amici, sono il granchio e pungo! Adesso... vi mangio tutti!"

Poco dopo, metto l'immagine dell'acqua senza pesci...

Luca: "Oh non c'è più nessuno, dove sono andati?"

Sara: "Io ci sono! Eccomi!"

Luca: "Sono andati a pescare!"

Stefy: "A pescare?! Che cosa?"

Luca: "La Emma e Luca!"

Stefy: "Perché?"

Luca: "Hanno fatto la cacca!"

Stefy: "Ma i pesciolini hanno una casa?"

Alessandro con fermezza risponde: "No!"

Stefy: "E dove vivono?"

Alessandro: "Nell'acqua!"

Stefy: "Ah, allora la loro casa è l'acqua?"

Alessandro: "No!"

Secondo Alessandro, i pesciolini vivono nell'acqua, ma non hanno una casa vera e propria.

La tesi di Alessandro sul fatto che i pesciolini vivano nell'acqua, ma non abbiano una casa, mi fa riflettere. Perché secondo Alessandro, i pesciolini non hanno una casa? Cosa intende per casa? Voglio ragionare su questo argomento insieme ai bambini per riuscire a cogliere al meglio i loro pensieri.

Marzo

Riprendo con Alessandro e i suoi amici il discorso sul tema "i pesciolini non hanno una casa". Riguardo insieme ai bambini le foto sul computer per capire se sono ancora convinti delle loro affermazioni.

Lascio che si prendano tutto il tempo necessario per osservare e riflettere...

Stefy: "Dove vivono i pesciolini?"

Alessandro: "Nell'acqua! Ma dov'è la loro casa?"

Sara: "Hanno due porte ed è gialla!" (Questo mi fa pensare che Sara abbia associato l'idea di casa dei pesciolini a quella dei pesci del nido, che è effettivamente gialla)

Stefy: "Ma dov'è la loro casa?"

Sara: "Nell'acqua!"

Stefy: "E dov'è l'acqua?"

Sara: "Giù, in fondo!"

Stefy: "Giù dove?!"

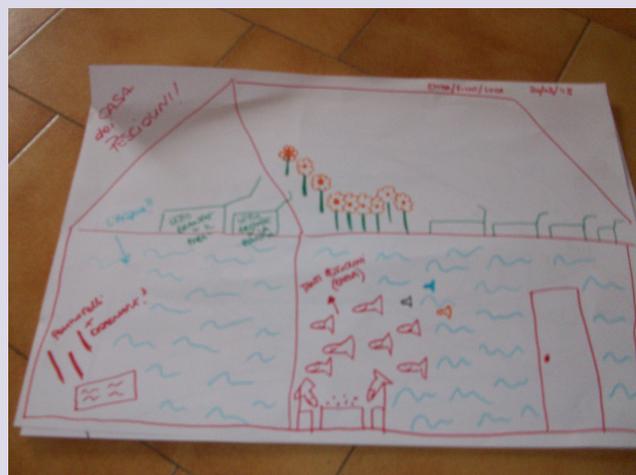
Sara: "Giù nell'acqua"

Decido, insieme a loro, di immaginare e disegnare la casa dei pesciolini. Così prendiamo carta e penna e, secondo quello che mi dicono, disegno la casetta... "Una porta qui e una porta lì!", "Le finestre", "Il tetto", "I giochi", "Tante palline!".

"Devi fare le onde del mare, perché loro vivono nell'acqua; i letti per fare la nanna, i letti per la mamma e il papà!"

"Anche una porta, se no come fanno a entrare in casa?"

"Un tavolo... e tanti pesciolini che mangiano insieme"



Poi chiedono di disegnare la casa dei pesciolini. Mentre disegnano, Emma afferma più volte che l'acqua dove vivono i pesciolini è azzurra e blu... quindi, decido insieme a loro di prendere un contenitore. Lo riempiamo di acqua e la coloriamo con la tempera blu. Subito dopo Luca esclama: "I pesciolini dove sono? Dobbiamo metterli nel loro"



mare!". Prendiamo perciò i pesciolini (finti) e li "tuffiamo" nel loro mare!

Dai racconti e dai gesti dei bambini, noto il loro costante riferimento all'aspetto familiare e quotidiano. Mentre giocano con i pesci, le parole più pronunciate sono: casa, mamma, papà, amici...

Dopo aver dato ai bimbi dei sassolini da immergere nell'acqua, Emma li raccoglie con le mani e li utilizza come cibo da dare ai pesci. Nella gestualità e negli occhi si percepisce una concentrazione ai massimi livelli e una motricità particolarmente raffinata.

Luca si diverte a tuffare i suoi pesci da molto in alto. Gli piace perché, una volta che il pesce è caduto dentro, lui viene travolto da una grande quantità d'acqua!

Aprile

Oggi propongo ai bambini dei pezzi di legno, alcuni già tagliati e altri da incollare. L'idea è quella di costruire una casetta per i nostri pesciolini (che secondo le tesi di molti bambini non hanno) dove fare la nanna, mangiare e giocare. Iniziamo a incollare i vari pezzi...

I bambini sono entusiasti all'idea di essere dei veri "costruttori". Sono felici di creare un nido per i loro pesciolini. La casetta inizia a prendere forma, ognuno aggiunge qualcosa di personale e dice quali oggetti vorrebbe inserire...



Luca incolla la pappa per i pesciolini. Ovviamente alla casetta vengono aggiunte altre cose: i letti-

ni per dormire, i giochi, il trenino, ecc...

Ora che la nostra casetta è quasi completata, propongo ai bambini di utilizzare i pesciolini finti e tutto diventa magico! I bambini inizialmente fanno compiere ai pesciolini le azioni di routine come mangiare, la pappa, fare la nanna, giocare...



Riccardo e Leonardo sono molto attratti dall'idea di muovere i pesciolini dentro e fuori la casetta, sotto e sopra!

Luca utilizza un "dialogo" tra i diversi pesci e unisce le storie tra quelli veri e finti... a un certo punto si alza e incontra i pesciolini nella vaschetta esclamando: *"Ciao pesciolini VERI! Come state? Siamo venuti a trovarvi... eravamo a casa nostra a giocare!"*

Maggio

A grande richiesta, decidiamo di mettere la casetta dentro l'acqua per vedere cosa accade...





I bambini lanciano in alto i pesci e gli fanno fare dei tuffi "grandissimi"...

...gli schizzi provocati dal tuffo li divertono enormemente, così il gioco continua per molto tempo! Riguardando le foto, mi accorgo che, di uno stesso gioco, ogni singolo bambino scopre e approfondisce quella che per lui è la caratteristica più interessante. Ero quasi certa che tutti avrebbero giocato a bagnarsi, invece ognuno ha agito secondo il proprio piacere. Emma ha approfondito l'aspetto simbolico, Riccardo e Leonardo hanno utilizzato gli animali come mezzo per modificare l'andamento dell'acqua. Anche nel gioco quotidiano, emerge la personalità di ogni bambino.

La gita di fine anno

Ed eccoci arrivati alla fine dell'anno. Con bambini e genitori, organizziamo una gita in una fattoria. Anche in questa occasione, ho potuto notare quanto sia grande il senso di responsabilità dei bambini nel prendersi cura di altri esseri viventi e di come sia spontaneo il rapporto fra animali e bambini!

Dicono che tra gli animali e i bambini si instauri un *feeling* meraviglioso. Un rapporto che va oltre la parola, fatto di gesti, sguardi e affetto. Avendo lavorato un anno intero sul tema degli animali con i bambini, posso essere certa della verità di quest'affermazione. Il mio ruolo da accompagnatrice e sostenitrice di questo percorso è stato pieno di emozioni e sorprese.

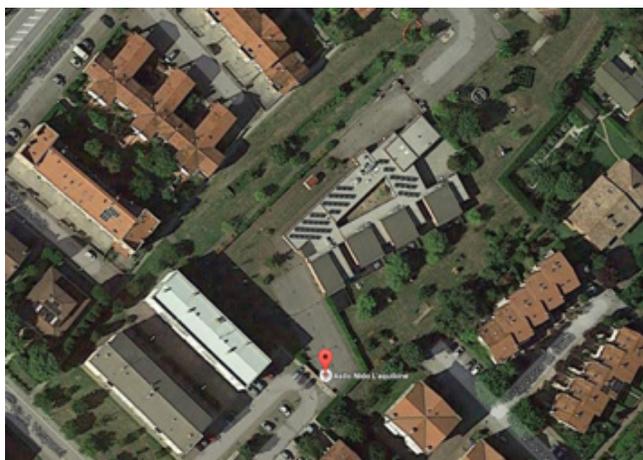
Forse, per molti la domanda più spontanea sarebbe: "Ma cos'hanno imparato i bambini in questo progetto?". Il nostro obiettivo non è sicuramente quantificare l'apprendimento, ma semplicemente stimolarlo, renderlo vivo e creare situazioni in cui i bambini possano fare esperienza attraverso una ricerca continua. I bambini hanno ideato e sviluppato questo progetto. I dubbi, la condivisione delle emozioni e le scelte fatte insieme, hanno portato i bambini alla decisione di costruire e regalare una casa ai pesciolini... nessuno poteva prevedere una conclusione che racchiudesse in maniera così significativa il bisogno di protezione, di intimità e di cura che ha attraversato trasversalmente tutto il progetto dell'anno.

ACCOGLIENZA

L'INGRESSO RACCONTA

Nido d'Infanzia "L'Aquilone", Fidenza (PR)

Chi scorre Google Maps alla ricerca di qualche strada nella zona di recente espansione residenziale a sud ovest di Fidenza può scorgere un edificio dalla pianta 'strana', diversa dalla maggior parte dei quadrilateri circostanti. È un romboide irregolare con due corte code, immerso nel verde che spunta anche al centro. Avvicinando il puntatore viene informato che si tratta del nido d'infanzia L'aquilone, allora quella forma richiama un'immagine e un significato e la curiosità cresce.



Se si passa dalla mappa alla street view si può forse rimanere delusi. Il prospetto che si affaccia verso la strada, infatti, è un lungo muro di mattoni, affiancato da alte, folte e ben curate siepi, con piccole finestre e un non amplissimo varco d'ingresso. Sembra marcare un confine, una separazione, una diversità tra fuori e dentro.



Ma se poi, raggiunta la meta, dalla mappa e dall'immagine virtuale la persona incuriosita passerà all'esplorazione sul campo e percorrerà i vialetti pedonali della zona potrà intravedere, tra il verde, gli affacci vetrati del nido verso spazi aperti allestiti per e vissuti da i/le piccoli/e con tate e tati, vivaci, giocosi, allegri come un aquilone che si libra nel cielo e a volte affronta qualche nuvola o vuoto d'aria con un pianto improvviso o una richiesta d'aiuto. E potrebbe tornare la curiosità di andare a vedere più da vicino, superando il muro di recinzione e della facciata, entrando. Basta girare l'angolo dell'ingresso e tutto cambia. All'interno dominano la luce e le trasparenze, dalla vetrata dell'ingresso già si vedono il piccolo giardino al centro dell'edificio, un salottino e tanti giochi alle pareti e lungo il percorso che porta alle varie sezioni. La curiosità cresce, ma nel chiudere la prima porta lo sguardo inevitabilmente cade sull'allestimento dei pochi metriquadrati di spazio non di transito e di pareti (anch'esse di mattoni) che separa dalla seconda porta, chiusa per motivi di sicurezza al di fuori dell'orario d'inizio e termine dell'attività. Uno spazio, quindi, che non è più solo di transito fisico, ma anche di comunicazione. Non per caso e non a caso, come ben illustrano le educatrici nella documentazione che viene presentata nelle pagine seguenti, elaborata nell'ambito di un percorso formativo di riflessione sulle pratiche in uso.

La documentazione nasce dal desiderio di lasciare un segno e una traccia nel tempo del nostro pensiero educativo; pensiamo che potrebbe essere utile come strumento di riflessione sia per il gruppo di lavoro esistente sia per le nuove colleghe che si troveranno a farne parte. Per riflettere sullo spazio dell'ingresso dal punto

di vista educativo, anzitutto, siamo tornati con la memoria a ricostruirne *la storia*.
Il Nido è stato aperto nel Settembre 2005. Per accedere all'interno si oltrepassano due porte e fra queste esiste uno spazio dotato, fin dal giorno dell'inaugurazione, di due bacheche.



Questo spazio è rimasto vuoto fino a dicembre quando, in occasione del nostro primo Natale, abbiamo iniziato a (pensare di) utilizzarlo. Inizialmente la funzione era prevalentemente estetica e occasionale (per festeggiare il Natale) poi abbiamo osservato la reazione dei genitori e dei bambini e quindi pensato di usarlo in modo più sistematico, significativo e continuo.
Da quel momento in poi, l'allestimento dell'ingresso **cambia ogni due mesi** circa ed è sempre diverso. Nel tempo il personale ha modificato la concezione di questi allestimenti, passando da

uno spazio da osservare a uno spazio che i bambini possono **fruire attivamente**; in questo modo l'Ingresso è diventato uno spazio in cui giocare, sperimentare e condividere non soltanto con gli altri bambini ma anche con i genitori.



Come procediamo ogni volta

Periodicamente gli educatori si confrontano su input provenienti dalle osservazioni sui bambini, da bisogni delle famiglie o da spunti di riflessione emersi nell'equipe educative e così emergono tematiche che meritano di essere condivise con chi entra nel nido. Riguardano il mondo del bambino, della famiglia e della natura come, per esempio: arriva un fratellino, il mare, il bosco, l'orto, la primavera, fare la mamma, la famiglia in una società che cambia, l'ambientamento al nido, il gioco nelle diverse fasce d'età e così via.

Nel tempo i diversi allestimenti." dell'ingresso sono stati occasione di rilanci progettuali condivisi e contestualizzati successivamente all'interno di ogni Sezione.

Una volta identificata la tematica, si procede a reperire il materiale occorrente chiedendo la collaborazione alle famiglie e ai negozi della zona, facendo così "rivivere" i materiali una seconda volta, creando una rete di contatti e di collaborazione con il territorio.

La realizzazione di questi allestimenti richiede tempo, impegno per condividere le tematiche,



Qualcosa è cambiato ...

La documentazione e riflessione sulla consuetudine di variare gli allestimenti dell'ingresso ha sviluppato la consapevolezza che l'utilizzo di questo spazio è un'ulteriore forma di comunicazione diretta ai bambini e alle loro famiglie.

L'ingresso è il contesto dove avvengono spesso importanti transizioni, non può quindi essere anonimo, spoglio e privo di quella accuratezza e piacevolezza che aiuta a sentirsi a proprio agio in un ambiente accogliente. Ci piace quindi pensare a questo spazio come un angolo dinamico che cambia durante il corso dell'anno attraverso simpatiche e piacevoli ambientazioni dove le famiglie e i bambini possano sostare con cura.

L'allestimento dell'ingresso attraverso documentazioni appropriate, bacheche e foto, quindi, esprime l'identità del servizio, trasmette il senso di accoglienza, sviluppa l'appartenenza a una comunità. Rappresenta dunque un biglietto da visita che manifesta, anche a chi non conosce il nido, quel senso di cura che caratterizza i servizi per l'infanzia.



Questa documentazione evidenzia che la riflessione sulle pratiche in uso sviluppa consapevolezza critica del significato e della funzione che hanno e rende possibile sia il 'passaggio del testimone' a chi entra nella comunità educativa (bambini, genitori, personale) sia eventuali correzioni di rotta. Inoltre, segnala che gli spazi offrono opportunità che vanno colte e utilizzate con sguardo pedagogico, altrimenti restano contenitori, non-luoghi. Ma affinché diventino luoghi, abitati, vivi, significativi è necessario un instancabile e diuturno impegno di allestimento.

Il 'benvenuti' che resta lì anni sull'architrave della porta colorata, così come certe architetture d'avanguardia, non bastano. Gli edifici diventano spazi educativi vivi solo se c'è chi li anima e li cura con gioia e passione.

ESPERIENZE

GIOCARE PER ESSERCI. IL GIOCO DELLA SABBIA

Laura Fermi, Silvia Mozzi, Priscilla Ornaghi e Iolanda Stocchi
Centro per l'infanzia comunale di Cassina De' Pecchi (MI)

"Il gioco e il saper giocare (così difficile per gli adulti) potrebbe rimandare alla capacità di stare intensamente nelle cose e con se stessi, concentrati e rilassati insieme, proprio come fanno i bambini; a una particolare fluidità capace di entrare e uscire dalle situazioni, dalle relazioni, connessa all'aver imparato a ri-centrarsi su di sé". (Pina Galeazzi, "Gioco è realtà", Rivista di psicologia analitica, n. 40)



Dopo anni di lavoro in un servizio per adulti e bambini, l'equipe educativa ha deciso di proporre un percorso sperimentale sul gioco, non solo ai bambini, ma anche agli adulti che lo frequentano. Il centro per l'infanzia accoglie bambini dagli 0 ai 3 anni, accompagnati da un genitore, un nonno/a o una persona di riferimento. Vengono proposti momenti di gioco per la coppia adulto-bambino, spazi di confronto per gli adulti e

l'esperienza di un primo distacco.

L'intento iniziale era di permettere agli adulti di soffermare la loro attenzione sul gioco come una delle modalità principali dei loro figli di esistere. Il gioco, dunque, come creazione di mondi, come modo per trovare un senso e per scoprire se stessi e l'altro da sé; e ancora il gioco come occasione di metamorfosi e come possibilità di autenticità e di messa in scena delle diverse parti di sé. Attraverso il gioco e nella relazione con l'adulto è possibile accompagnare il bambino a essere se stesso, a conoscersi e a imparare a stare nel mondo. Per lavorare su queste tematiche, le educatrici hanno fatto sperimentare ai bambini i vassoi "montessoriani" e i travasi e in un secondo tempo la stessa attività è stata proposta anche ai loro adulti di riferimento.

I vari momenti sono stati documentati e le educatrici hanno proposto, durante il gruppo dei genitori, la **visione delle foto** e una riflessione su cosa significhi giocare, su come si erano sentiti durante l'esperienza e sulle osservazioni dei loro bambini. La maggior parte degli adulti ha espresso un grande coinvolgimento, ha ri-vissuto alcuni ricordi riguardanti la propria infanzia e si è sentita un po' più vicina ai loro figli. Altri genitori, invece, hanno sottolineato la loro fatica nel rimettersi a giocare, evidenziando la sensazione di sentirsi "ridicoli", di fare una cosa senza senso e utilità. Il lavoro sul gruppo degli adulti, guidata da una delle educatrici, attraverso il confronto, ha permesso di aprire spazi potenziali di riflessione e arricchimento reciproco.



Il Gioco della Sabbia e il contesto educativo

A seguito di questa esperienza molto positiva, le educatrici, dopo aver fatto una serie di incontri con una psicoanalista esperta nella *Sand Play Therapy*, hanno deciso di utilizzare il dispositivo utilizzato nel Gioco della Sabbia (due sabbiere di cm 57x72x7 e gli oggetti che rappresentano il mondo) dopo averlo rivisitato e adattato al contesto educativo e all'età dei bambini (sabbiere più piccole e numero di oggetti ridotto). Si è scelto di proporre l'esperienza al gruppo dei bambini più grandi (2-3 anni), con l'obiettivo non solo di far vivere loro un'esperienza nuova, ma anche di poter condividere e continuare con le famiglie la riflessione sul gioco con nuovi sguardi e osservazioni.

Il gioco della sabbia è stato originariamente utilizzato in percorsi di terapia analitica, ma ultimamente si osservano sempre di più occasioni di esperienza di quest'attività anche in ambito educativo.

Per comprendere questo strumento, che diventa uno spazio potenziale di espressione, è stato necessario documentarsi sulle sue origini e finalità, in modo da poter tradurre queste caratteristiche in un contesto in cui gli obiettivi sono principalmente pedagogici. La "sabbiera" può essere vista e vissuta come "uno spazio libero e protetto" in cui il bambino ha la possibilità di mettere in scena il suo mondo interiore, lasciando un segno. La "sabbiera", che suscita tendenzialmente un grande fascino nei bambini anche molto piccoli, diventa

quindi un contenitore che, in qualche modo, genera contenuto e diventa "spazio transizionale". Durante la proposta di gioco, un altro elemento contenitore fondamentale è "lo sguardo" dell'adulto, in questo caso dell'educatore che osserva la scena. Il suo sguardo concentrato e presente, infatti, dà valore a ciò che il bambino fa e gli permette di essere.

Il percorso con i bambini

Durante gli incontri di formazione è stata approfondita anche la metodologia della proposta ludica. Lo spazio scelto per il gioco della sabbia è una stanza non accessibile liberamente ai bambini, che viene allestita anticipatamente con i seguenti materiali: due contenitori con sabbia asciutta di uguali dimensioni posti sopra due tavolini, all'interno di ciascun contenitore una brocca con dell'acqua e al suo fianco il materiale (animali domestici e feroci, elementi paesaggistici, una casetta, mezzi di trasporto, figure umane, elementi naturali: pigne, sassi, legnetti...).

I bambini entrano due alla volta, per una durata totale di sperimentazione che varia dai 20 ai 30 minuti. Ogni bambino ha avuto la possibilità di giocare con la sabbia per almeno due volte, nell'arco di 15 giorni. L'educatrice osserva e registra ciò che accade e ciò che risuona in lei.

L'osservazione diventa l'azione fondamentale che aiuta a comprendere i bisogni dei bambini, i loro tempi, ciò che vogliono o non vogliono fare; è possibile così "aggiustarsi" alle richieste esplicite e implicite. I bambini spontaneamente agiscono, giocano, toccano, sostenuti dalla presenza non intrusiva dell'educatrice che guarda, dà sicurezza e fiducia, creando un clima rispettoso e favorevole, dove solo in rarissimi casi è necessario esplicitare le regole: non si sparge la sabbia fuori dal contenitore e si utilizzano gli oggetti all'interno della sabbiera. L'adulto è, quindi, regia costante dell'ambiente, delle azioni e delle relazioni, si occupa dello spazio e della cura dei materiali, sostiene le azioni dei bambini, favorendone la spontaneità, in uno spazio in cui potersi narrare. Obiettivo principale è permettere una libera sperimentazione, accogliendo l'espressività del bam-

bino; l'educatrice non dà consigli, né anticipa. Ciò che è emerso in questa prima fase della proposta è il piacere dei bambini, l'attenzione e la concentrazione nel poter giocare con la sabbia, il clima di benessere e il senso di rispetto tra i bambini che non hanno mai avuto bisogno di interventi regolativi dell'adulto.



La condivisione con il gruppo degli adulti

Due sono state le occasioni dedicate che hanno portato a condividere con gli adulti il percorso dei bambini: la prima con lo scopo di spiegare gli obiettivi e le modalità del gioco, la seconda di restituzione; ma l'interesse espresso dal gruppo è stato costante e vivo anche durante il resto del tempo: gli adulti si domandavano chi avrebbe fatto l'esperienza quel giorno e si interessavano di come era andata al suo termine.

Questo percorso ha permesso al gruppo di confrontarsi su come il gioco possa essere una modalità per osservare i bambini con uno sguardo nuovo, per capire quali siano i bisogni di *quel* bambino in *quel* preciso momento e come essi cambino. Inoltre, ha messo in luce come ci possano essere diversi modi di guardare e stare con il bambino mentre gioca e come questi influiscano sulla sua risposta comportamentale.

La possibilità di sperimentare diverse modalità e forme di gioco sia con i bambini che con gli adulti, per questi ultimi sia in modo attivo, sia attraverso la riflessione, è stata un'occasione preziosa per divenire ancora più consapevoli della neces-

sità di creare e proporre spazi e tempi, anche in contesti educativi, in cui potersi sperimentare in modi diversi, attraverso il gioco. Luoghi che diventano quindi possibilità preventiva di cura di sé, di conoscenza personale e dell'altro. Si può, infatti, **imparare dai bambini** che giocano, che toccano, che mettono in scena il loro mondo interiore a rimanere inchiodati nel presente, a sperimentare il piacere dato da un contesto che faciliti l'espressione di sé e l'evoluzione naturale di ogni bambino.

Il fatto di proporre un'attività come il gioco della sabbia senza finalità terapeutiche, quindi senza la necessità o la tentazione di interpretare, ma osservando e rimanendo in ascolto di quello che c'è, permette a ogni bambino di dirsi in modi differenti e all'adulto di provare ad avvicinarsi al suo misterioso mondo interiore in un modo più vicino ai suoi bisogni.

L'educatore, quindi, essendo **presenza silenziosa ma attiva**, può accompagnare il bambino in questo percorso imparando molto di sé, attraverso le sue reazioni e le sue sensazioni. Il grande lavoro è consistito nell'essere molto concentrati su ogni bambino, nello stare in ogni situazione di gioco, nel fare silenzio, ascoltando e ascoltandosi; in questo modo è stato possibile entrare in quella dimensione del gioco come "limen", linea di confine tra la realtà e la fantasia, che è uno spazio di "attivo abbandono" e una modalità di stare al mondo.



UNO SGUARDO SULL'ESPERIENZA

Iolanda Stocchi, psicoanalista esperta in Sand Play Therapy

"Il tempo della vita è un fanciullo che gioca" (Eraclito)

Il percorso condotto dalle educatrici è stata un'esperienza preziosa che ha consentito un ulteriore avvicinamento al mondo interiore dei bambini e ha contribuito a un iniziale riflessione sulle aspettative e lo sguardo dei genitori sui loro bambini.

A differenza delle esperienze di gioco, nelle quali l'interazione con gli adulti e i pari è parte del gioco, l'esperienza col Gioco della Sabbia permette al bambino di fare quell'esperienza che, usando le parole di Winnicott, è di "essere soli alla presenza di qualcuno".

Questo sguardo paziente – che non nutre e stimola o sollecita a reagire – permette ai bambini di essere, di "esistere" e sperimentare anche stati di non integrazione in uno spazio libero e protetto, che consente l'emergere del "vero Sé" invece di essere solo compiacenti rispondendo alle sollecitazioni dell'ambiente.

In questo senso la costruzione di uno spazio "speciale" all'interno del Centro – una stanza con regole di accesso e dove l'educatrice dopo la consegna si limitava a "osservare" o facilitare l'esperienza – dava a quello spazio uno statuto speciale che rendeva possibile osservare cose diverse da quelle che di solito venivano osservate in spazi di gioco condiviso dove l'educatrice aveva invece un ruolo più attivo.

La sabbiera si presta molto bene a rappresentare quello spazio vuoto "manipolabile" in cui prenderà forma la rappresentazione e il gioco: attraverso movimenti, gesti, silenzi, verbalizzazioni e sguardi. È un campo di gioco dove il corpo e la sensazione tattile e propriocettiva (ruvido, morbido, freddo, caldo, ecc.), accompagnata dallo sguardo del bambino e dallo "sguardo paziente" di chi lo osserva, permette al bambino di condensare in forme concrete le emozioni e gli affetti che lo abitano. E di abitare, giocando, quel confine dove la percezione corporea diventa immaginazione e dove si può giocare con le proprie emozioni trasformandole.

Nella fascia d'età osservata al Centro è stato importante guardare, più che alla scena finale, alla "costruzione", cioè al modo in cui i bambini si muovevano, ai gesti e alle reazioni al contatto con gli elementi: la sabbia e l'acqua, e con gli oggetti. Una particolare attenzione andava ai gesti da cui nascevano le rappresentazioni. E a come i bambini giocando cercavano o meno lo sguardo dell'educatrice presente.

Se l'esperienza di "essere soli alla presenza di qualcuno" è fondamentale in un percorso terapeutico, non vuol dire che non possa essere anche di cruciale importanza in un contesto educativo dove al bambino vengono sempre più sottratti spazi di questo genere. Oggi i bambini sono al centro d'infinita sollecitazioni che li obbligano a reagire e a diventare compiacenti. I bambini senza stimoli si sentono persi e gli adulti – fornendone loro troppi e costantemente – diventano loro complici. Entrambi non sono più capaci di reggere quel vuoto creativo che permette l'emergere degli aspetti più profondi e autentici dell'essere.

Il gioco simbolico che questo spazio facilita è quell'esperienza in cui "facciamo come se": è quel luogo in cui costruiamo il reale a partire da quello che siamo. Perché è il gioco che ci permette di entrare nella realtà: al reale accediamo attraverso la dimensione simbolica. La creazione di questo luogo, che è dentro e fuori di noi (lo spazio transizionale di Winnicott) è di cruciale importanza per lo sviluppo del bambino.

Riferimenti bibliografici

Dolto F. (1995), *Come allevare un bambino felice*, Mondadori, Milano.

Kalff D. (1983), *Sand Play: a psychotherapeutic approach to the psyche*, Temenos press, Cloverdale, CA.

Pattis Zoja E. (2011), *Curare con la sabbia*, Moretti e Vitali, Bergamo.

Stocchi I. (2015), *Ri-velare: immagine tra gesto e sguardo*. Seminario presso PHILO.

Stocchi I. (2016), *Cura e gioco. Essere bambini*. Seminario presso AIPA Milano.

Winnicott D. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1999.

AGGIUNGI UN POSTO A TAVOLA!

Eleonora Di Terlizzi e l'asilo nido Papaciotti, Ceriano Laghetto (MB)



Il nido, come luogo educativo, di crescita e di accoglienza dei bambini e dei loro genitori, è sempre più impegnato a leggere i bisogni delle famiglie e a offrire risposte adeguate. Ecco perché una dimensione importante del progetto educativo riguarda le iniziative che coinvolgono anche gli adulti di riferimento.

Come è noto, la scelta di inserire un bimbo al Nido è sempre accompagnata da qualche dubbio e fatica. I genitori spesso temono che non sia il contesto adatto e, anche quando sono convinti della loro scelta, rimpiangono di perdersi momenti di vita fondamentali del loro bambino, sentendosi in colpa per la propria assenza.

Diventa quindi un dovere delle strutture riflettere sulla realizzazione di modalità che possano facilitare lo sviluppo di una **fiducia reciproca** tra le due agenzie educative, nell'ottica del principio della **trasparenza**, oggi sempre più sentito e necessario, e che permettano una partecipazione consapevole e positiva della famiglia alla vita del nido.

Da un approccio di questo tipo traggono tutti vantaggio: in primis i bambini che percepiscono i due contesti di vita in continuità tra loro e coerenti nel rispondere ai propri bisogni, poi i genitori che si sentono coinvolti e accolti come risorse attive e, infine, il nido che, in questo modo, riesce a realizzare gli obiettivi di fiducia, partnership e riconoscimento del ruolo ge-

nitoriale, fondamentali da raggiungere per un servizio di qualità dedicato alla prima infanzia.

Alla luce di tali riflessioni nasce il progetto "Aggiungi un posto a tavola", che prevede l'invito a pranzo, a turno, dei genitori, che possono così condividere con i bimbi questa routine così speciale. Il **pranzo** costituisce, infatti, un momento significativo della vita al nido, non solo perché garantisce il benessere fisico dei bambini, ma anche per gli aspetti di condivisione e socializzazione tra i bambini e tra questi e gli adulti. L'ambiente sereno che il personale educativo predispone, l'assenza di fretta e ansia, il clima comunicativo tranquillo e rilassato rendono il momento del pranzo un'opportunità per stare bene insieme.

Per i bambini, ma anche per gli adulti, il cibo è strettamente legato al tema della **scoperta**: di sapori, profumi, **consistenze**, che spesso si trasformano in un piacevole percorso di sperimentazione. Inoltre, nel momento del pranzo il bambino possono mettere alla prova le proprie competenze, il desiderio di autonomia e di "saper fare da solo" per affermare la propria personalità. Poter condividere tutto questo con i genitori può rappresentare un'esperienza arricchente ed emotivamente significativa per tutti.

Affinché il progetto abbia successo è importante presentarlo alle famiglie e spiegare i motivi che animano la scelta di farli entrare al nido, in linea anche con i valori e gli obiettivi espressi nel progetto pedagogico.



È fondamentale anche preparare i bambini all'arrivo dei genitori in modo da rendere l'evento più prevedibile.

È bene anche tenere in considerazione altri elementi organizzativi; per esempio, l'invito è esteso ai genitori nella seconda parte dell'anno, quando gli ambienti sono stati conclusi e si è consolidata la *routine* del pranzo.

Solitamente queste iniziative sono accolte favorevolmente dai genitori, a cui è data la possibilità di entrare al nido e condividere con i propri figli momenti che altrimenti rimangono racchiusi solo nei racconti delle educatrici e di qualche bambino più loquace. I genitori descrivono questo momento di condivisione come "emozionante" e pieno di sorprese (*"Non mi aspetta-*

vo che fossero tutti così tranquilli", *"Qui ha mangiato quello che a casa di solito rifiuta"*) e apprezzano la disponibilità della struttura di **aprire le porte** alle famiglie, così che anche mamma e papà possano per un po' vivere direttamente l'esperienza del nido.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E., Baldini R. (2008), Bisogni di cura al nido. Il pasto, il cambio, il sonno. Del Cerro, Pisa.

Cavalli G., Di Terlizzi E., Valle A. (2011), I grandi nel mondo dei piccoli. La Scuola, Brescia.

Ritscher P. (2011), Slow school. Pedagogia del quotidiano. Giunti, Firenze.

CUORE, MENTE, MANO. Il senso della cura nei servizi educativi 0-6 anni.

È il titolo del libro (ed. Aracne, Roma), curato da Silvia Crispoldi, contenente i contributi e le riflessioni iniziate nel convegno promosso un anno fa da Educare03 a Perugia, insieme all'Università di Perugia, in collaborazione con la Regione Umbria e la Scuola Umbra di Amministrazione Pubblica.

"Il volume vuole essere una riflessione a più voci sul tema della complessa relazione tra cura ed educazione quale binomio inscindibile a fondamento della professionalità di chi lavora nelle istituzioni educative per l'infanzia" – scrive nell'Introduzione Silvia Crispoldi (coordinatore pedagogico dei servizi per l'infanzia per la Regione Umbria, ricercatore di pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia e membro del comitato scientifico di Educare03).

Sei capitoli che rappresentano altrettanti incontri di sguardi, punti di vista e prospettive, a servizio dei bambini. Questo "dialogo tra saperi è anche la chiave costruttiva di ogni singolo contributo che integra la dimensione tecnica con quella riflessiva, per mettere in evidenza non solo il cosa e il come ma anche il perché, nella sua duplice dimensione causale e finale, ovvero del senso" (dalla Prefazione, di Paolo Calidoni).

Un libro rivolto alle figure professionali che operano nei servizi per l'infanzia e a tutti coloro che hanno "a cuore, nella mente e fra le mani" la cura e l'educazione dei bambini.



- Capitolo 1. Educazione e cura dell'infanzia: linee evolutive (Paolo Calidoni)
- Capitolo 2. Progettare nei servizi per l'infanzia, tra pratiche di cura e scelte curriculari (Floriana Falcinelli)
- Capitolo 3. Prendersi cura delle emozioni nelle relazioni educative (Silvia Crispoldi)
- Capitolo 4. Prospettive psicologiche sulla relazione di cura (Giulia Cavalli)
- Capitolo 5. So-stare nella rete: la trama delle relazioni come pratica di cura (Moira Sannipoli)
- Capitolo 6. "Sensibili": la cura dei sensi e la cura dei luoghi nei servizi per l'infanzia (Simona Vigoni)

EDUCARE NELL'INFANZIA, UNA QUESTIONE DA DONNE?

Enea Nottoli, coordinatore pedagogico e docente di Lettere, Capannori (LU)



In Italia la figura maschile è praticamente assente nei servizi per l'infanzia, mentre viaggiando nei servizi di altri Paesi ciò non avviene, con punte di eccellenza in fase di "parità numerica". Una questione sociale o una scelta ben precisa?

Viaggiando nei servizi dei Paesi esteri, oltre a notare le differenze culturali e sociali più evidenti, ci accorgiamo che la presenza maschile nello staff educativo è molto forte, sfiorando in alcuni casi anche la parità con quella femminile (specialmente a Berlino).

Uomini, ragazzi, che hanno deciso di investire il

loro tempo, di dedicare la loro professionalità al mondo dell'infanzia, trovando un contesto pronto ad accoglierli e a trattarli alla stregua del corrispettivo femminile.

Guardando il tutto con occhio maschile la cosa colpisce ancor di più, se poi entriamo nel merito più stretto della professione capiamo quanto questo passo sia **necessario e utile**, soprattutto alla crescita dei bambini.

Non è una questione di famiglia tradizionale, nessuno detiene il bene supremo per decidere quale sia la famiglia migliore o quella "più tradizionale", visto che nemmeno filosofi di grande spessore hanno mai voluto, consapevolmente, percorrere questa strada piena di insidie e di trabocchetti, bensì di senso civico e della realtà. Ognuno di noi, infatti, sin dalla nascita si imbatte, parimenti, in figure maschili e femminili, anche se i pedagogisti ci hanno da sempre insegnato che il rapporto più stretto, almeno nei primi mesi/anni di vita l'abbiamo con la madre; ognuno di noi, se avesse la capacità del ricordo, avrebbe delle panoramiche molto varie, in cui figure maschili e femminili si alternano quasi matematicamente.

La realtà al contrario ci racconta che, dopo un primo momento misto, la vita di un bambino diventa femminocentrica, soprattutto nei servizi per l'infanzia. Dal nido d'infanzia in poi, il bambino giunge fin al termine degli studi accompagnato quasi esclusivamente da figure femminili, che sono pressoché esclusive nell'oramai celeberrimo 0-6. È indiscutibile, infatti, che faticiamo a trovare una figura maschile quale educatore o coordinatore pedagogico.

Perché avviene questo fenomeno nella realtà ita-

liana?

Se proviamo a domandare a chi opera nel settore, spesso vi risponde attraverso una serie di luoghi comuni, alimentati dagli uomini stessi nel corso dei decenni, ma che oggi risultano alquanto superati e infondati. La risposta classica è che gli uomini non vogliono fare quel lavoro, che questo lavoro è più adatto a una donna, che le donne hanno uno spiccato senso materno e così via. Tutti elementi che potevano ricalcare la società maschilista dei decenni passati, ma che oggi non hanno un benché minimo riscontro.

Alcuni uomini, certamente non tutti, oggi hanno la possibilità di esprimere la propria capacità educativa, la possibilità di percorrere strade formative preuniversitarie, universitarie e postuniversitarie, che fino a pochi decenni fa erano impraticabili, sia per i pregiudizi della società sia per il poco coraggio maschile. Al massimo l'uomo poteva fare il maestro di scuola elementare, ma al di sotto non era il caso di scendere.

Ciò che però si riscontra è ancora una marcata resistenza da parte dell'ambiente ad accogliere queste figure, professionalmente e umanamente preparate e in grado, cosa necessaria, di **portare il tocco maschile in un ambiente "troppo femminile"**, che rischia di ripiegarsi su se stesso. Avviene né più né meno, ciò che accade negli ambienti di lavoro maschili, con le stesse conseguenze e con le stesse storture e con l'utenza che ne paga le conseguenze.

Ciò che colpisce in tutta questa gestione è come alla fine il benessere dell'utenza passi in secondo piano e, se consideriamo che in questo caso l'utenza sono dei bambini, colpisce ancor di più la poca lungimiranza e la poca razionalità.

Perché negli altri Paesi la figura maschile è più presente? Forse che le istituzioni tedesche siano incoscienti o inconsapevoli di ciò che stanno facendo? O forse è stato effettuato un percorso più ampio, dentro il quale l'educatore è tale a prescindere del proprio sesso?

Forse, ma non tanto forse, nella seconda affermazione risiede la verità. Un buon educatore non ha sesso, ha solo capacità innate e acquisite che gli permettono di essere tale. Un uomo che ha fatto

una determinata scelta è in grado di cambiare un pannolino, di prendere per mano un bambino, di accompagnarlo nella crescita e di dialogare con i familiari e le istituzioni. Allo stesso modo una donna che deciso di fare la manager, avrà le stesse capacità e magari anche qualcuna di più, di un uomo che fa lo stesso lavoro.

Certo che la discussione è molto interessante e il rischio, non troppo velato, è quello di farne una lotta di diritti, cosa che invece non è. Qui non si sta parlando di diritti, bensì di **capacità professionali** e di opportunità, di libertà di scelta laddove questa possa essere applicata.

Quando le addette ai lavori vengono interpellate in modo più netto e diretto, affiora un'altra falsa verità. Molte di loro professano la voglia e la necessità di avere figure maschili all'interno dei propri servizi, in quanto definiscono questo aspetto un modo per mettere un pizzico di razionalità, oggettività e valori diversi nel lavoro con i bambini. Sembra quasi, ascoltando tali parole, che l'impedimento venga da una non ben definita "nomenclatura pedagogica". Insomma, a tarpare la buona volontà dei molti, sembrerebbe intervenire il diktat di pochi. Il che, in un sistema lavorativo, accademico, educativo e sociale come quello italiano potrebbe anche essere vero, ma se riflettiamo con più attenzione, se andiamo a vedere chi detiene il reale potere nel mondo educativo, tutto ciò cade in modo abbastanza rapido, proprio come un castello di carte da gioco.

A detenere il tutto, o quasi tutto, infatti sono le cooperative sociali, che comunque sia alla fine hanno, se vogliono, libertà di assumere chi vogliono. Ovviamente questo è un capitolo che ci porterebbe molto lontani, ma di cui, forse, meriterà parlare a parte.

La realtà è ben diversa e sta in un contesto più semplice. Chi scrive nel mese di Aprile 2016 ha spedito circa trecento curriculum ad altrettante cooperative italiane che gestiscono servizi per l'infanzia. A oggi, pur sapendo che molte di loro hanno assunto personale femminile, non ha ricevuto nessuna risposta. Lo stesso procedimento è stato effettuato lo scorso Aprile (2015) in Gran Bretagna, dove di curriculum ne sono stati spediti

poco più di cinquanta. I colloqui, diretti e indiretti sono stati circa venti, le proposte reali di assunzione due.

In Italia vige, purtroppo, la cattiva abitudine di pensare per gli altri o addirittura di prevederne il pensiero: figuriamoci se un uomo, laureato e con esperienza accetta di venire a far un lavoro così di basso profilo. Questo è ciò che traspare dalle conversazioni con le responsabili dei servizi per l'infanzia, le quali commettono due errori imperdonabili: il primo è quello di giudicare a priori chi ha mandato un curriculum, senza pensare che se ha fatto quel passo probabilmente conosce tutti gli elementi del caso; secondo, cosa forse ancor più importante, getta discredito su una attività fondamentale che richiede alta professionalità e una spiccata attitudine.

Ciò che emerge in modo forte e chiaro è che in Italia esiste una "questione educatori" gestita in modo dilettantistico e poco conforme con l'evoluzione del resto del mondo. Si continua a nascondere la testa sotto la sabbia del pressappochismo, scaricando le responsabilità su fantomatiche lobby e su poteri più o meno oscuri. La realtà

forse, o al contrario, è che **non c'è la volontà di mettersi in discussione** e di prendere coscienza di come questa professione, così come già affermato in precedenza, non ha sesso, non è né maschio né femmina, ma destinata a chi la sa professare. Ovviamente qui non stiamo alzando una discussione "sessista", del resto gli uomini avrebbero ben poco da chiedere e da lamentarsi visto il corso della storia e la stretta attualità, ma altresì la volontà è quella di aprire una discussione che abbia una logica e che, come sempre, anche se non è proprio così, metta le necessità dei bambini al centro.

La figura maschile e femminile sono importanti nella crescita dei bambini: avere, sin da piccoli, soprattutto nei servizi per l'infanzia la possibilità di relazionarsi con entrambe non è solo un auspicio, ma una necessità reale. Così come sarebbe utile, sia per i "maschi adulti" che per le "femmine adulte", ogni tanto mettere il naso fuori di casa e prendere nelle abitazioni altrui qualche buona pratica... Proprio come facevano gli antichi Romani.

CHI LO DICE CHE L'EDUCATORE DI BAMBINI È SOLO DONNA?

Intervista a Vimille Fallavollitta, educatore di nido.

Vimille è un uomo di 56 anni, che da oltre 28 anni svolge il ruolo di educatore della prima infanzia a Perugia. Ha due figli ormai grandi di 16 e 21 anni. È laureato in lettere e ha cominciato questa professione per caso, partecipando a un concorso pubblico, che gli ha permesso di capire che il lavoro dell'educatore gli permetteva di realizzarsi sia come persona sia professionalmente. Agli inizi della sua attività da educatore, verso la fine degli anni Ottanta, era praticamente uno dei pochissimi educatori maschi. Oggi a distanza di trent'anni, molte cose sono cambiate, ma non così tante. Per esempio, tra i dipendenti del comune di Perugia lavorano circa 100 educatrici, ma lui è ancora l'unico uomo. Vimille ha risposto ad alcune domande, permettendoci di conoscere da vicino le impressioni e gli atteggiamenti di chi svolge da decenni un ruolo professionale che ancora oggi è popolato dall'universo femminile, quantomeno in Italia.

Come ti trovi a lavorare in un ambiente femminile?

Mi trovo bene. Direi che non ci sono aspetti negativi, mentre di positivi diversi e sono cambiati negli anni. All'inizio ero molto giovane ed ero molto coccolato dalle mie colleghe. Per esempio, in mensa mi davano le porzioni più grandi. Ero una mosca bianca e godevo del privilegio della condizione maschile (che, diciamo, in Italia ogni uomo vive). Nei primi anni, quando facevo ancora le supplenze, le colleghe tendevano a non farmi fare compiti "femminili", come i cambi dei bambini, dandomi invece il compito di giocare. Nel tempo questo è cambiato. Anche se ancora oggi quando si rompe qualcosa le colleghe si

rivolgono a me per aggiustarlo.

Ci sono delle situazioni dove la differenza di genere si manifesta. Per esempio condividere un bagno o uno spogliatoio è sempre stato un po' difficoltoso, più per le mie colleghe credo. Loro hanno dovuto fare attenzione alla mia presenza, presumo. Anche io cerco di non avvicinarmi alla porta chiusa, aspettando il mio turno.

Cosa dicono di te gli altri rispetto al tuo ruolo di educatore?

Oggi, dopo tanti anni, la mia situazione lavorativa è una condizione di normalità per le mie colleghe, con cui ci conosciamo da molti anni.

Quando capita con sconosciuti di raccontare di cosa mi occupo, la prima reazione è di curiosità: mi fanno domande su come sia lavorare in un mondo di donne e di bambini e bambine. Purtroppo c'è l'abitudine di associare il mondo del bambino al solo universo femminile.

I tuoi genitori erano d'accordo della tua scelta lavorativa?

Non erano d'accordo e purtroppo non lo sono mai stati. Nella mia cultura familiare fare l'educatore non era nemmeno considerato un lavoro, non ne hanno colto l'importanza, ma io sono molto orgoglioso di esserlo. E poi essere educatore uomo è per me importante per rompere uno stereotipo che indica il mondo femminile come unico contenitore per il bambino. Il mio essere educatore vuole anche offrire un contributo di riflessione per i papà; ci si trova anche a parlare con i papà del nido di temi che difficilmente si affrontano tra uomini.

I bambini come vivono la tua presenza?

I bambini mi vivono con assoluta normalità. Ci sono stati dei casi in cui ha fatto la differenza l'aspetto fisico, perché ho capelli e la barba lunghi: questo può inizialmente inibire qualche bambino, anche perché i bambini piccoli hanno generalmente più confidenza con la mamma e meno con il papà, per questo ci può essere una diffidenza che poi si risolve. Così all'inizio alcuni bambini preferiscono andare in braccio alle colleghe. Ma quest'aspetto è sempre stato ben supportato da gruppi di lavoro.

Cosa ti piace di questo lavoro?

La relazione con i bambini e le emozioni che vivo quando sto con loro! La scoperta dei primi passi mi dà ancora oggi un'emozione immensa. Vedere come interagiscono con il mondo e la facilità incredibile con cui lo fanno! Mi piace anche la relazione che si instaura con i genitori.

Perché secondo te sono così pochi gli educatori di genere maschile?

Perché il lavoro di cura è delegato alle donne. Mia madre mi diceva "i figli sono delle mamme" ed è così ancora oggi. È una questione di cultura in Italia, all'estero non è così, in America per esempio è diffusa la figura dell'educatore maschile.

Consigliaresti questa professione ad altri uomini?

Assolutamente sì.

¹ Si ringrazia Anna Fonseca per l'intervista.





FORMAZIONE 2017

Formazione per educatori a Milano (zona Stazione Centrale)

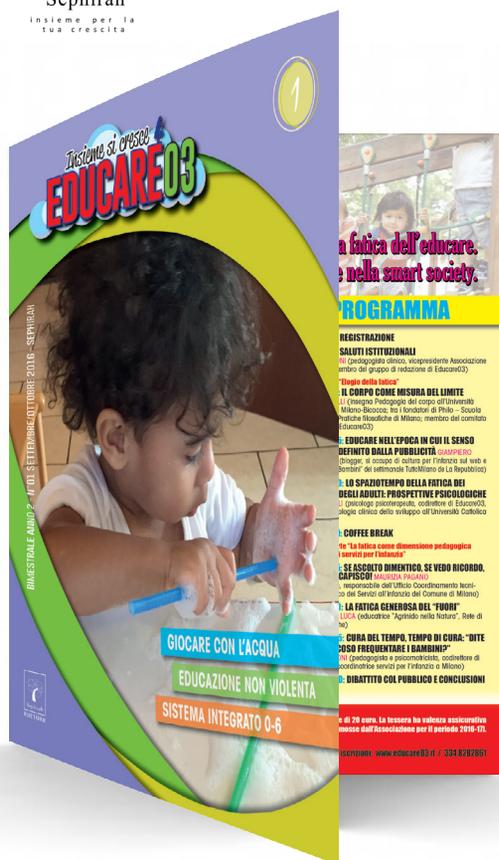
- **4 febbraio:** Aiutare i bambini a sviluppare le competenze emotive (Sara Manzoni, pedagoga clinico, coordinatore nido, vicepresidente ANIPeD Lombardia)
- **25 febbraio:** Le difficoltà con il bambino e il malessere dell'adulto: come interpretare e incanalare i segnali (Simona Vigoni, pedagoga, psicomotricista, coordinatrice strutture per l'infanzia, condirettore di Educare03)
- **25 marzo:** Il nido di fronte ai cambiamenti: migliorare la relazione educatore-bambino-genitore (Valentina Indulti, psicologa, supervisore presso strutture per l'infanzia, esperta in dinamiche familiari)
- **22 aprile:** Lo stress al nido: come affrontarlo al meglio (Giulia Cavalli, psicologa psicoterapeuta, docente Università Cattolica di Milano, condirettore di Educare03)

La formazione si svolge dalle 9.30 alle 12.30. Al termine di ogni seminario sarà rilasciato l'attestato di frequenza valido per l'aggiornamento professionale continuo. Le iscrizioni sono da effettuarsi entro 7 giorni dalla data del seminario.

Per informazioni e iscrizioni: associazionesephirah@gmail.com / 334.8282861

Puoi seguire i nostri corsi anche a Gessate (MI)

- **28 gennaio** (9.30-12.30; 13.30-16.30): Il colloquio con i genitori: competenze ed emozioni per entrare in contatto al meglio. Tecniche di colloquio ed esercitazioni (Sara Manzoni, pedagoga clinico, formatore, coordinatore nido; Giulia Cavalli, psicologa psicoterapeuta, Università Cattolica di Milano)
- **4 febbraio:** Il bambino e i comportamenti problema nel corso dello sviluppo 0-3 anni (Barbara Lucchini, educatrice e psicologa, formatrice)
- **25 febbraio:** Un mondo di famiglie tutte speciali: il rapporto con genitorialità diverse al nido (Valentina Indulti, psicologa, supervisore presso strutture per l'infanzia)
- **11 marzo:** Lo stress al nido: come affrontarlo al meglio (Giulia Cavalli, psicologa psicoterapeuta, docente Università Cattolica di Milano, condirettore di Educare03)
- **25 marzo:** Sviluppare un progetto educativo: esempi di attività (Sara Manzoni)
- **8 aprile:** Corpo ed emozioni in gioco: motricità, esplorazione e sens...azioni al nido (Simona Vigoni, pedagoga, psicomotricista, coordinatrice strutture per l'infanzia, condirettore di Educare03)



Ti piace la rivista?

Se vuoi continuare a ricevere la rivista bimestrale "Educare03. Insieme si cresce", ed accedere all'area riservata del sito www.educare03.it puoi sottoscrivere un abbonamento telematico (ricevendo il PDF direttamente nella tua casella di posta elettronica) oppure un abbonamento al cartaceo (che invieremo all'indirizzo postale che TU ci indicherai).

PER MAGGIORI INFORMAZIONI SCRIVICI A:

info@educare03.it

oppure chiamando al **334.8282861**

Tipologie di abbonamento:

Abbonamento digitale (NON STAMPABILE): € 30,00

Abbonamento cartaceo: € 45,00

Abbonamento cartaceo+digitale € 60,00

Abbonamento cartaceo estero € 60,00

Acquisto di un singolo numero (DIGITALE O CARTACEO PRESSO LE LIBRERIE SPECIALIZZATE CHE NE FARANNO RICHIESTA): € 7,00



Per perfezionare l'abbonamento è necessario eseguire un bonifico intestato a:

ASSOCIAZIONE SEPHIRAH
Causale: ABBONAMENTO A EDUCARE03
IBAN: IT14 L033 5901 6001 0000 0076560