

Progetto di sostegno alla genitorialità in un nido

Maria Cristina Testa¹

¹ Psicoterapeuta, Roma

Riassunto

In una prospettiva che potremmo definire ecologica, usando le parole di U. Bronfenbrenner (1979), emerge quanto sia importante per lo sviluppo umano, l'interazione tra un organismo umano attivo in sviluppo e le persone, gli oggetti e i simboli che si trovano nel suo ambiente circostante; in tal senso, l'ambiente familiare rappresenta lo spazio nel quale il bambino farà esperienze, che saranno di fondamentale importanza per il suo sviluppo cognitivo e affettivo.

Partendo da tale prospettiva, il progetto si pone come obiettivo generale, quello di sostenere le famiglie nelle loro funzioni educative, per salvaguardarne l'ambiente nel quale dovranno convivere e crescere i propri figli. La visione del nostro progetto è basata su un approccio di tipo preventivo e di potenziamento delle risorse già esistenti, mettendo a disposizione servizi cooperativi nel quale la famiglia è parte attiva nella risoluzione dei propri bisogni sia essi di carattere educativo che informativo.

I destinatari dell'intervento sono i genitori di bambini di età compresa dai 0-3 anni.

Il servizio offre le seguenti attività per sostenere i genitori:

- Gruppi di confronto sulla genitorialità
- Sportello di Ascolto
- Counselling psico-sociale rivolto, oltre che, alla coppia genitoriale e al singolo, anche alle insegnanti.
- Gruppi di auto-aiuto e seminari per genitori

Il progetto così strutturato è finalizzato soprattutto ad offrire un'opportunità di incontro e confronto a giovani famiglie sui temi dell'essere genitori, con la finalità implicita di favorire una maggiore integrazione nel contesto scolastico, alla luce anche della maggiore conoscenza reciproca e del reciproco sostegno.

Summary

In a perspective that, using the words of U. Bronfenbrenner (1979), might be called ecological, the importance of interaction between an active human organism in development and people, objects and symbols in the surrounding environment emerges. In such terms, the family environment represents that space in which children will undergo those experiences of crucial importance in their cognitive and affective development.

Starting from this perspective, the project has the overall objective of supporting families in their educational function in order to preserve the shared environment in which children will be raised. The vision of our project is oriented towards a preventive and available resource-enhancing approach, providing cooperative services through which the family remains an active part in the fulfillment of educational and informative needs.

Maria Cristina Testa, *Progetto di sostegno alla genitorialità in un nido*, N. 8, 2011, pp. 39-73.

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC e SPC. Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiininformazione.it

The recipients of the project are parents of children aged 0-3 years.

The following parental support activities are offered:

- Parenting discussion groups.
- Listening services.
- Psycho-social counseling dedicated to parents, whether couples or singles, and childhood educators.
- Self-help groups and seminars for parents.

The project and its structure are aimed at providing young families with the opportunity to meet and exchange ideas on the issues of parenting, in the attempt of fostering a greater integration in the school context in light of an increased mutual understanding and support.

Motivazione al progetto

Sempre più le condizioni problematiche degli adulti coinvolgono i bambini.

In questi ultimi anni nella ricerca della psicologia dell'età evolutiva si è assistito ad una reale crescita di sensibilità e di attenzione alla relazione madre-bambino e, più in generale, nella comunicazione genitori figli, fin dalla prima infanzia.

Il progetto di "sostegno alla genitorialità nasce come progetto mirato con le famiglie ed offre la possibilità di agire anche sul piano individuale: sarà, infatti, uno spazio - sia fisico che mentale - un punto di ritrovo per quelle mamme e quei papà che vorranno parlare di sé come persone, di sé come genitori e dei propri bambini. Un luogo di ascolto, di confronto e condivisione su dubbi, curiosità, proposte, domande, sul mestiere di genitore, ma anche un vero e proprio spazio in cui costruire un'alleanza per superare le difficoltà che troppo spesso vengono soffocate dal desiderio di continuare ad essere "genitori perfetti".

Altro importante obiettivo del nostro Asilo Nido è quello di intensificare gli scambi tra famiglie ed istituzione, favorendo quel processo che viene abitualmente indicato come "continuità orizzontale", e che comprende la condivisione di esperienze e metodi educativi che si fondono sull'idea che il rapporto con le famiglie sia di per sé imprescindibile per la buona riuscita e per la crescita del bambino al nido.

In questo senso, il bambino non si presenta come un sistema isolato, ma come un soggetto che per crescere necessita di relazioni con adulti diversi.

I genitori, in quanto figure centrali di riferimento, sono per gli educatori dell'asilo degli interlocutori privilegiati e costituiscono una fonte preziosissima di conoscenza per la lettura dei bisogni del bambino.

Per questi motivi, durante l'anno vengono organizzati diversi incontri formativi con e per i genitori, che verteranno su specifiche tematiche scelte per accogliere i bisogni dei genitori e permettere loro un confronto reciproco sulla loro esperienza genitoriale

Linee teoriche di riferimento

Indagine sulla nascita dei servizi educativi per la prima infanzia

Dagli anni Settanta, periodo in cui nacquero i primi asili nido, ad oggi, molta strada è stata fatta per trasformare questi servizi, che si offrivano come luoghi di “accudimento”, in spazi “educativi”.

L’asilo nido ha vissuto uno sviluppo in assenza di modelli “ideali”. Si è così assistito alla nascita di realtà mutevoli nei luoghi o nei tempi, in un continuo processo di adattamento e di cambiamenti. Realtà che nel tempo si sono confrontate con una concezione “nuova” del bambino, importata dal mondo della ricerca neonatale (Stern, 1987; Cramer, 1988; Kreisler, 1986; Lebovici, 1988; Sameroff e Emde, 1991) che dimostra come, il bambino, fin dalla nascita, sia provvisto di competenze e abilità, che lo rendono capace di interagire attivamente con l’ambiente.

Grazie al confronto con questa nuova concezione dell’infanzia, si sono avviate esperienze che hanno aperto la strada a nuove soluzioni organizzative e nuovi modelli educativi tesi ad integrare la dimensione sociale a quella educativa.

Appare, quindi, produttivo e rispondente allo spirito scientifico e agli inviti della sperimentazione “operativa” un confronto tra le varie esperienze, che in alcuni casi sono state in grado di creare una vera e propria tradizione pedagogica. Il resoconto e il confronto, rappresentano forse l’unico metodo in grado di combinare conoscenza e ricerca, per fondare e continuare l’innovazione non isolata e non conformista.

E’ perseguendo questo fine e soprattutto quello di illustrare le basi teoriche a cui questa tesi e il progetto in essa contenuto, attingono, che verranno riportate di seguito le linee teorico-operative che hanno saputo rendere al bambino un ambiente in grado di stimolarlo, incuriosirlo, sostenerlo; un contesto, insomma, che possieda le caratteristiche necessarie ad accogliere un soggetto in costante evoluzione. Approcci che hanno saputo trasformare gli asili in spazi educativi, che condividono le stesse finalità educative, la stessa visione costruttivista dell’apprendimento e di promozione globale del bambino.

La casa dei bambini di Maria Montessori

Maria Montessori fu la prima donna italiana a laurearsi in medicina. I suoi studi si rivolsero poi ai bambini “anormali” ricoverati in istituto, con i quali intraprendeva prevalentemente una rieducazione senso-motoria. Ottenuta poi una seconda laurea in lettere e filosofia cominciò a tenere dei corsi di pedagogia all’università di Roma, fino a quando non le venne proposto di aprire due scuole, che abbandonarono la vecchia denominazione di asilo, per adottarne una decisamente più puerocentrica; “casa dei bambini”. Le “case dei bambini” conobbero subito una rapida diffusione in Italia e nel mondo.

Il metodo montessoriano si caratterizza fundamentalmente per tre obiettivi:

- Rendere attivo il bambino costruendo per lui un ambiente su misura;
- Individualizzare l'attività del bambino utilizzando un materiale analitico che regoli l'acquisizione graduale di abilità senso-motorie;
- Socializzare il bambino impegnandolo in attività di cooperazione relative alla cura della casa.

La Montessori è convinta che il bambino possieda in se stesso, l'energia psicofisica necessaria alla formazione naturale e spirituale dell'uomo. Liberare questa energia, troppo a lungo mortificata e repressa da una tradizione autoritaria, significa aiutare il bambino a sfruttare pienamente le proprie capacità di "autoeducazione".

Diventano allora indispensabili i movimenti e le esplorazioni dell'ambiente, attraverso cui si sviluppano le individualità dei bambini. Tutto l'arredamento della "casa dei bambini" è perciò fatto a loro misura, affinché possano manipolarlo, padroneggiarlo e utilizzarlo in modo autonomo.

L'abbandono dei banchi rigidi e l'organizzazione di un ambiente ad hoc per i piccoli, rappresentano innovazioni radicali e la disposizione mobile degli arredi, nonché l'arredamento su misura, diventano presto caratteristiche comuni a tutte le scuole dell'infanzia.

Si sviluppano pratiche didattiche, attraverso l'uso di materiali specifici per lo sviluppo dei diversi tipi di sensorialità: visiva, uditiva, tattile, olfattiva, gustativa.

Molta importanza viene data agli esercizi di vita pratica, che sono volti alla stimolazione di atteggiamenti spiccatamente cooperativi: vestirsi, svestirsi, lavarsi, pettinarsi, apparecchiare la tavola sono attività che portano all'instaurarsi di rapporti di cortesia e aiuto reciproco.

La scuola steineriana

La prima scuola steineriana, chiamata "Libera scuola Waldorf", fu fondata nel 1919 a Stoccarda dall'industriale Emil Molt per i figli degli operai della fabbrica Waldorf-Astoria, sotto la guida di Rudolf Steiner che ne pose i fondamenti pedagogici.

L'impulso all'origine di questa scuola, risponde all'esigenza di un rinnovamento profondo della vita sociale, a partire dall'educazione che nacque al centro d'Europa subito dopo la Prima Guerra Mondiale. La propensione alla vera libertà dell'essere umano sta alla base di questa concezione pedagogica.

Steiner individua principalmente tre fasi di sviluppo del bambino, che corrispondono ai primi tre "settenni", in cui l'azione educativa della scuola e della famiglia sono di vitale importanza.

Quello che in quest'ambito interessa è il primo settennio, in cui il bambino conquista tre principali facoltà: la posizione eretta e la capacità di camminare, l'uso della parola e la possibilità di dire "io" a se stesso.

In questa fase il bambino viene accolto nel “giardino d’infanzia” dove, in un’atmosfera calda e protetta, con l’ausilio di semplici materiali naturali, può esprimere pienamente la sua creatività e la sua fantasia; inoltre, attraverso le attività pratiche promosse dalle insegnanti, può conoscere il mondo a partire dall’imitazione e dal movimento.

Il bambino non viene considerato una creatura passiva sulla quale imprimere nozioni ed informazioni, ma come un “essere in divenire”, ricco di capacità e talenti da sviluppare. L’idea principale è che la potenzialità del bambino è enorme e di incalcolabile valore per la società e per il mondo. L’obiettivo educativo fondamentale è quindi quello di attuare una metodica ed una didattica che consentano ad ogni bambino di scoprire e porre pienamente in atto le proprie capacità, cercando di minimizzare il più possibile i condizionamenti, le distorsioni e le intrusioni dell’adulto.

Compito dell’educatore è quindi quello di lasciare il più possibile inalterato il contenuto della singola individualità, offrendo buoni strumenti per il suo sviluppo concreto. Lo spazio in cui vive il bambino dovrà essere semplice perché più l’ambiente è semplice e più il bambino si sentirà sicuro e capace di mettere in relazione oggetti ed avvenimenti; infatti, secondo Steiner, lo sviluppo del mondo interiore è alimentato non dalla quantità di stimoli esterni, ma dalla possibilità di mettere in relazione stimoli diversi.

Si porterà il bambino ad avere una buona percezione del colore, del gusto, della vista e dell’udito.

Fondamentale è il rispetto del tempo per il gioco libero, momento in cui il bambino può veramente autodeterminarsi e sentirsi veramente libero.

Si tratta di una metodologia che ha lo scopo di accompagnare il bambino a “diventare se stesso”, libero da pregiudizi e capace di orientare la propria vita verso quelle mete che lui si dà. È in questo senso che la scuola steineriana attua un’educazione alla libertà.

L’impegno della pedagogia steineriana è quello di mettere al centro del processo educativo lo sviluppo del mondo interiore del bambino, avendo come meta la formazione di individui in grado di autodeterminare la propria esistenza senza perseguire istinti egoistici, ma tenendo al bene comune.

Il motto di questa pedagogia può essere riassunto così: non si educano i bambini affinché diano soddisfazioni oggi, ma con lo sguardo rivolto all’uomo in divenire. Ciò che più interessa è lo sviluppo delle qualità interiori.

Il sistema delle relazioni multiple

Il sistema delle relazioni multiple sta alla base di un progetto educativo attuato nei nidi dei quartieri di Longuelo e Loreto dagli anni 1986-1996.⁷

L'ipotesi centrale porta ad un ripensamento del rapporto classico adulto-bambino, per far posto ad una pluralità di relazioni che i bambini sanno discriminare e che sono capaci di scegliere. Non viene più imposto, nella struttura per l'infanzia, un unico modello di relazione con la figura di riferimento, ma il bambino è messo in condizione di non subirli e quindi di sperimentare per poi scegliere i suoi referenti comunicativi.

L'asilo nido viene visto come sistema di relazioni multiple, permettendo il superamento di concezioni classiche quali (Fornasa, 1989):

Il supporto di un'unica educatrice di riferimento senza la quale il bambino rischia di entrare in crisi. L'idea che un bambino non sia in grado di costruire attivamente i propri riferimenti ed anzi soffra per la mancanza di sicurezze routinarie. La convinzione che il gruppo misto per età danneggi i più piccoli, data l'aggressività dei più grandi, quando invece è il gruppo dei pari che porta all'emergere di comportamenti aggressivi in quanto basati sulla competizione per la gerarchia.

La convinzione che le educatrici debbano agire assecondando le aspettative dei genitori, eludendo così un compito altrettanto importante che è quello di offrire un'esperienza educativa "diversa", non solo per il bambino, ma anche per il genitore.

Attraverso un modello educativo di questo tipo il bambino è posto al centro delle proprie esperienze ed è totalmente soggetto attivo nelle scelte, permettendogli di vivere il cambiamento come crescita.

L'Istituto di via Lòczy a Budapest di Emmi Pikler

L'Istituto di metodologia di via Lòczy a Budapest, fondato nel 1946 da Emmi Pikler⁸, è conosciuto in tutto il mondo, assicura ai bambini senza famiglia, fin dalla nascita, condizioni ottimali di sviluppo psicofisico.

Uno degli scopi principali dell'Istituto è stato quello di assicurare ai piccoli una "crescita favorevole", evitando l'insorgere della sindrome di istituzionalizzazione.

L'Istituto sorge in una villetta sulle colline di Budapest, possiede una ricettività di 70 bambini e la durata media del soggiorno è di un anno. I bambini possono fermarsi fino all'età di due anni e mezzo, tre al massimo.

L'Istituto, grazie al lavoro della Pikler e di tanti altri, rappresenta uno straordinario esempio di libertà educativa. La pediatra, determinata a evitare ogni "sindrome da istituzionalizzazione", concedeva ai suoi "ospiti" totale libertà motoria e massima attenzione alla relazione adulto - bambino, soprattutto nelle cure quotidiane.

I bambini, a Lòczy, vivono il più possibile all'aria aperta, in ogni stagione, nudi nei mesi più caldi e indaffarati a giocare con i giochi più semplici.

Emmi Pikler ha scoperto come l'indipendenza sia parte integrante della filosofia del bambino, guidando il suo sviluppo motorio fin dalla nascita.

Fondamentale è ascoltare i bisogni individuali e i tempi personali di ciascun bambino; solo così si realizzerà finalmente quel riconoscimento concreto dell'importanza formativa ed autonoma dei primi anni di vita.

La tesi di fondo che orienta il lavoro della Pikler, è che i bambini non vadano di continuo stimolati, esercitati. Insegnare i movimenti al bambino corrisponde a negare di fatto ogni sua competenza, innata o acquisita per maturazione autonoma.

Lungo tutta l'infanzia il piccolo è rincorso dagli adulti. Essi non gli danno tregua: vogliono che superi in fretta le tappe, che acceleri i suoi ritmi. Non sanno tollerare la sua naturale lentezza, le sue ripetizioni spontanee, osservabili a partire dalla nascita.

Già nel 1931 Emmi Pikler aveva verificato di persona la forza evolutiva che ha in sé il bambino, soprattutto se non riceve prescrizioni o incitamenti; inoltre nell'attività di pediatra aveva sempre suggerito ai genitori di non intralciare i movimenti liberi dei figli, di non volere affrettare lo sviluppo con sollecitazioni o con posizioni anticipate.

Ogni bambino che nasce si avvia nel proprio autonomo percorso di crescita con un movimento continuo: resta ben poco fermo e statico in una data posizione, come l'adulto vorrebbe. E' attratto da ciò che vede o che sente, dalla voce e dai gesti di chi si occupa di lui e successivamente dagli oggetti da afferrare, portare alla bocca, lanciare, far dondolare, perdere e ritrovare.

La conquista dei movimenti è il risultato di un suo lungo, personalissimo esercizio. Lo sviluppo procede dall'interno verso l'esterno e non viceversa ed è il bimbo stesso che lo conduce.

Non ci sono meriti o demeriti se un'abilità si verifica a una certa data piuttosto che a un'altra: occorre solo dargli tempo. Il bambino non sa quando è pronto, ma continua a muoversi: prova e riprova, finché scopre casualmente un nuovo movimento, una posizione di maggiore equilibrio.

Allora comincia a ripeterli, correggendo da sé i tentativi non riusciti o le posizioni insicure, finché non sente di possederli del tutto e di poterli ritrovare quando gli occorre, per raggiungere, toccare, trasportare un oggetto.

Quasi mai la Pikler fa riferimento all'età. Il rapporto tra questa e l'abilità raggiunta, perde ogni significato in quanto ogni bambino, se può seguire liberamente il proprio andamento di crescita, supera le varie fasi al proprio ritmo, diverso da quello di altri suoi coetanei, in una straordinaria gradualità e, al tempo stesso, con una sicurezza e un'armonia di movimenti, che i bambino costretti in modi diversi non raggiungono mai.

Ciò che vale la pena di osservare è la soluzione che il piccolo trova all'interno di una sequenzialità di posizioni e non il fatto che esse si manifestino a una certa data cronologica.

L'approccio di Reggio Emilia

Gli asili di Reggio Emilia, sono conosciuti in tutto il mondo per il loro "Reggio approach" creato dal pedagogista Loris Malaguzzi. Si tratta di un metodo educativo che considera il bambino come un soggetto competente, protagonista del proprio apprendimento, valorizzandone la creatività, intesa come la capacità di rendere interscambiabili le molteplici forme di linguaggio con le quali esprimersi. Un metodo che possiede una visione costruttivista dell'apprendimento, verso il quale il bambino si muove in forma esperienziale, assecondando i propri interessi. Un approccio che valorizza una visione positiva della relazione educativa, concepita secondo una prospettiva di scambio e reciproca valorizzazione delle rispettive competenze.

Nelle scuole di R.E. i bambini sono visti in una prospettiva positiva: competenti, curiosi, capaci, e pensatori creativi (creative thinkers, learners). Vi è dunque una attenzione alla promozione del bambino in modo globale, che implica l'abbandono dell'impostazione classica di trasmissione di saperi, per abbracciare un approccio che agisca a favore dello "sviluppo di competenze" personali e sociali.

L'approccio di Reggio Emilia, non è un programma, piuttosto uno strumento per la progettazione, realizzazione e documentazione di interventi educativi, che fonda i suoi presupposti su una visione costruttivista del processo di insegnamento-apprendimento.

Loris Malaguzzi ha integrato il pensiero di Piaget, Vygotsky, Dewey nella sua filosofia, che considera il bambino come un ricercatore, grazie alla sua naturale curiosità e nell'abilità nel fare domande, oltre che di produrre esperimenti per soddisfare il suo innato desiderio di scoperta.

I concetti enfatizzati dall'approccio di Reggio Emilia sono:

- *il bambino come soggetto attivo di apprendimento (child as a learner)*. Il bambino è considerato secondo una prospettiva positiva, ovvero, come soggetto competente, curioso, capace e protagonista creativo di apprendimento e di pensiero. Il principale obiettivo dell'educazione deve essere la promozione del pensiero autonomo e della capacità di risolvere i problemi.
- *curricolo integrato e lavoro per progetti (integrated curriculum and project work)*. Nell'approccio emiliano il curricolo non è suddiviso in differenti aree di insegnamento (matematica, storia, scienze...), bensì l'enfasi è posta sul porre domande e sulla progressiva costruzione e scoperta di soluzioni. Sono gli interessi e le esperienze dei bambini, il punto di partenza per la costruzione di ogni curricolo.

- *relazione costruttiva adulto-bambino nel percorso di apprendimento (teacher-child relationship)*. Gli insegnanti devono essere disponibili e aperti alla relazione: essi hanno il compito di sostenere il bambino e mostrargli le connessioni che lo aiutino a raggiungere livelli di apprendimento superiori. Devono essere in grado di ascoltare, osservare, offrire suggerimenti, porre questioni cognitive, interrogativi, modulando il proprio intervento e calibrandolo sulla base degli specifici ritmi di scoperta individuali. Il rapporto insegnante-bambino non è mai unilaterale, ma costruito insieme perché il piccolo è di per sé soggetto attivo di conoscenza, con un intrinseco bisogno di socializzare e comunicare. L'insegnante non si pone quale mero trasmettitore di contenuti, ma come guida, accompagnatore, facilitatore del processo di apprendimento e di crescita: si assiste così al superamento dell'unidirezionalità, che crea dicotomia di posizioni, inaugurando una più positiva prospettiva di scambio e reciproca valorizzazione delle rispettive competenze.
- *documentazione relativa ai processi/prodotti di pensiero del bambino (documentation of student learning)*. Lo scopo e l'utilità della documentazione consiste nel focalizzare l'attenzione sulle attuali esperienze di apprendimento dei bambini, sui loro pensieri, memorie, idee. Essa si compone di differenti materiali, tra cui: osservazioni e commenti di insegnanti, genitori o altri adulti presenti e partecipi del contesto di apprendimento, in relazione al lavoro del bambino e al suo processo di sviluppo; sequenze fotografiche di bambini in azione nel processo di apprendimento; videocassette relative alle diverse fasi del processo conoscitivo e ai momenti relazionali; osservazioni sistematiche degli insegnanti in forma di schede o appunti scritti.

L'osservazione è il principale strumento della progettazione educativa ed ogni insegnante e/o educatrice è invitata ad acquisire competenze di ricerca. La raccolta di una sistematica documentazione servirà non solo ad esplicitare il processo di crescita e di apprendimento del bambino, ma quale strumento di auto-verifica ed auto-riflessione in relazione ad ogni singola

educatrice. Il materiale raccolto consente di valutare quanto si sta facendo, di introdurre eventuali modifiche, di prendere maggiore consapevolezza delle proprie azioni e dei principi metodologici-pedagogici da cui si originano.

Unire le osservazioni e i diversi punti di vista permette di cogliere sfumature sempre nuove, nuovi aspetti e dimensioni del bambino e del suo sviluppo: è questo il punto di partenza per un confronto costruttivo con le colleghe, insieme alle quali si arriva a ridefinire costantemente il proprio lavoro all'interno di un progetto pedagogico di più ampio respiro, che ne costituisce la cornice concettuale.

L'inserimento al nido e il sostegno alla genitorialità

L'ambientamento nel nido rappresenta indiscutibilmente un momento molto delicato per il bimbo e per la sua famiglia.

Per i bambini significa vivere un'intensa separazione (spesso per la prima volta), adattarsi a un nuovo ambiente tutto da scoprire, costituito da altri bimbi e da adulti sconosciuti e scandito da tempi e abitudini diversi. Anche per i genitori l'approccio con il nido non è sempre facile: con la consuetudine e la costruzione di un rapporto di fiducia con gli educatori e con il coordinatore pedagogico, il quale collabora costantemente con il gruppo degli educatori ed è sempre a disposizione delle famiglie, i dubbi e le ansie sono destinati a stemperarsi.

L'idea di tale progetto nasce quindi con l'intenzione di:

- valorizzare le competenze dei neo genitori che si trovano ad affrontare eventi di squilibrio come quelli della transizione alla genitorialità o del distacco dal figlio, offrendo loro un sostegno psicopedagogico mediante degli incontri individuali oppure di gruppo, dove poter condividere le proprie esperienze e confrontarsi con l'altro.
- fornire agli educatori strumenti per gestire situazioni di diversità in classe, per promuovere le abilità socio-affettive, per favorire l'integrazione culturale, per prevenire, riconoscere e affrontare tematiche o situazioni relative a fenomeni di disagio.

Gli psicologi del centro hanno quindi realizzato uno sportello di ascolto per gli educatori e tutti i genitori utenti del servizio e rappresentano un valido supporto nel periodo di inserimento e per tutta la permanenza in struttura. I genitori, in particolare, trovano ,in questa iniziativa, un importante sostegno nel difficile compito genitoriale ed una ricca occasione di confronto e riflessione su temi dell'infanzia e sulle problematiche connesse.

Il lavoro che cerchiamo di fare all'interno di questo progetto è quello di mettere i genitori in condizione di capire che i loro problemi, le loro angosce, le loro preoccupazioni ed incertezze sono comuni anche ad altre persone che vivono le loro stesse responsabilità e su questa consapevolezza si opera in modo da recuperare o acquisire quel equilibrio che appare imprescindibile per lo svolgimento del mestiere di genitore.

Questo spazio diretto da professionisti psicologi e psicoterapeuti è rivolto a tutti i genitori anche non utenti e rappresenta un servizio di consulenza in grado di fornire elementi di riflessione, di comprensione e di approfondimento in situazioni di difficoltà, crisi o di malessere per sé o per i propri figli, in relazione a problemi personali, di coppia, familiari, scolastici, comportamentali o evolutivi.

Che cos'è l'inserimento

Con il termine inserimento si definisce l'inizio dell'esperienza del genitore, del bambino e dell'educatore nel momento dell'ingresso al nido; nella dimensione familiare si introducono elementi nuovi: ambienti, persone, orari e modalità relazionali diverse. Per la prima fase di "impatto" è necessaria la presenza di uno dei due genitori con modalità e tempi che verranno decisi dalle educatrici insieme ai genitori in base alle reazioni del bambino. È un momento molto coinvolgente dal punto di vista emotivo per tutti i soggetti che vengono coinvolti. Non esiste un'unica soluzione per portare a "buon fine" l'ambientamento, esistono diverse strategie per i diversi bambini.

Il punto di vista dell'educatrice

Anche per le educatrici con anni di esperienza l'ambientamento rappresenta un momento di grande impegno emotivo e relazionale, dove sembra che conoscenze teoriche e anni di esperienza non bastino a cogliere la complessità che ogni bambino diverso nella sua unicità porta con sé. Ogni bambino, ogni famiglia costituisce una novità e una "risorsa" con cui entrare in sintonia. Non è facile conoscere i bisogni dei bambini e costruire una relazione significativa. È un processo che va ben oltre il momento dell'ambientamento e si costruisce lentamente sulla base di una fiducia e grazie ad una comunicazione costante.

In questa fase, così come per tutta la permanenza del bimbo al nido, è necessaria una forte collaborazione tra genitori ed educatrici che in termini concreti significa: - scambio reciproco di informazioni, che permetta alla famiglia di sapere e capire com'è organizzato il nido e quale progetto educativo vi è alla base e alle educatrici di entrare meglio in contatto con i bisogni del bambino e della famiglia - assicurare continuità tra casa e nido, cercando insieme soluzioni per le situazioni che via via si presentano e per affrontare in modo coerente le problematiche legate all'educazione.

Il punto di vista del bambino

A. Che cosa significa l'inserimento per il bambino?

La psicologia dell'età evolutiva ha dedicato, negli ultimi trent'anni, una crescente attenzione alle prime fasi dello sviluppo sottolineandone la precocità di molte acquisizioni. Si è scoperto che il bambino, fin dai primi momenti di vita, è competente ed attivo nei confronti dell'ambiente circostante, e dotato di capacità proprie.

Nello sviluppo affettivo e cognitivo del bambino viene riconosciuta grande importanza alla socialità intesa sia come sviluppo di rapporti di attaccamento nei confronti di adulti significativi (genitori ma anche figure di accudimento), sia come relazione sociale con i coetanei che inizia fin dalla prima infanzia. Quindi entrare al nido per il bambino significa:

- conoscere spazi e persone mai viste prima;
- abituarsi ad un'organizzazione della giornata diversa da quella di casa;
- imparare a stare bene anche lontano dai genitori;
- accettare altri punti di riferimento;
- accettare di relazionarsi e "mediare" con altri bambini;
- superare le frustrazioni e, in questo modo, imparare ad affrontare meglio la realtà.

B. Quali comportamenti il bambino può manifestare in questa fase?

Al nido:

- il bambino piange quando il genitore si allontana dal nido;
- il bambino ricerca un rapporto fisico "privilegiato" con l'educatore;
- il bambino si porta da casa, o porta a casa dal nido, un oggetto che gli dà sicurezza;
- il bambino inizialmente potrebbe non accettare di essere consolato dall'adulto e rifiutare il rapporto con gli altri bambini.

Alcuni di questi comportamenti possono presentarsi successivamente perché i bambini sono presi dalla curiosità e dalla novità e non mostrano immediatamente queste reazioni.

A casa:

- il bambino ricerca con più insistenza uno dei due genitori o tutti e due;
- manifesta eventuali cambiamenti nel momento del pasto o del sonno;

Questi comportamenti o atteggiamenti sono normali e legati al fatto che il bambino deve abituarsi alla nuova esperienza, solitamente si risolvono nel giro di breve tempo.

Il punto di vista del genitore

E' ancora radicata la convinzione che il Nido d'Infanzia sia, per le madri lavoratrici o in difficoltà, un doloroso ripiego di cui sarebbe meglio fare a meno. Spesso i genitori che decidono di portare il bambino al nido sentono di dover giustificare la loro scelta quasi fosse una colpa, e non manca mai qualche amico o parente che sottolinei la negatività della decisione affermando che, se proprio la madre deve lavorare, una baby-sitter o una nonna sarebbe meglio. Molte persone tendono a sottovalutare le potenzialità e le abilità del bambino sotto i tre anni; un ambiente appositamente strutturato e dotato di personale qualificato può offrire un'ampia possibilità di esplorazione rispondendo ai bisogni cognitivi del bambino.

La funzione del nido non riguarda solo gli aspetti cognitivi; anche nel campo delle relazioni sociali con gli adulti e con i coetanei il nido può svolgere un ruolo prezioso. Il nido è un'opportunità importante anche per i genitori come occasione di confronto, di crescita, per acquisire competenze in rapporto allo sviluppo e ai problemi dell'educazione dei figli.

Solitamente le domande che maggiormente sorgono spontanee ai genitori sono le seguenti:

A. In rapporto al bambino

- È giusto allontanarsi dal bambino che piange al nido?
- Si abituerà il bambino ai ritmi del nido?
- Il bambino mangerà, dormirà, etc. senza di me?
- Accetterà le educatrici della sua sezione?
- Si troverà bene in mezzo agli altri bambini?

B. In rapporto a se stessi come genitori

- E' possibile allontanarsi dal bambino senza essere troppo preoccupati?
- Il mio bambino sarà curato adeguatamente?
- Perderò il mio ruolo come figura di riferimento?

C. In rapporto all'organizzazione del nido

- Le educatrici sono abbastanza preparate per prendersi cura del mio bambino?
- Come fanno a gestire più bambini insieme, quando io faccio fatica a gestirne uno?
- Il cibo è adeguato?
- Saremo informati dei progressi e delle conquiste dei bambini

Queste e altre domande potrebbero venire in mente, è normale. Soprattutto dal momento che le persone che si prenderanno cura del loro bambino sono per loro estranee, ma l'importante è esternare questi dubbi, chiedere chiarimenti per evitare che tensioni non espresse influiscano negativamente sull'ambientamento del bambino e sulla loro scelta del nido.

Perché un inserimento si consideri buono:

Il bambino deve essere in grado di separarsi dalla propria figura di riferimento affettivo e predisporre verso nuovi attaccamenti, deve poter condividere col genitore spazi, oggetti, esperienze ludiche per essere in grado di investire l'ambiente-nido della presenza genitoriale e rendere meno frustrante la separazione, deve raggiungere uno stato di benessere con gli adulti ed i bambini attraverso sentimenti di fiducia e attaccamento.

La famiglia deve mettersi in condizione di conoscere la struttura e le routines del nido, essere predisposta ad allacciare rapporti di fiducia nei confronti dell'educatore, che saprà consigliarlo e sostenerlo nello sviluppo psico-fisico del bambino; elaborare il distacco come affidamento non competitivo; rendersi consapevole di ciò che sta vivendo il bambino nei giorni d'inserimento riconoscendo e restituendo gli stati emotivi al figlio, accettare che nell'inserimento le esigenze e i tempi del bambino vengono al primo posto e per tanto preventivare un periodo d'assenza dal lavoro.

L'educatore deve mettersi in ascolto, per poter osservare il rapporto madre-figlio, dell'adulto, comprendere il grado d'attaccamento delle due parti, rilevare dalle parole del genitore la corrispondenza tra il bambino reale e il bambino immaginato, impostare modalità d'approccio al bambino ed al genitore, creare un rapporto di fiducia con il bambino e il genitore, studiare modalità di distacco più idonee.

Riflessioni

I bambini, chi prima chi dopo, si inseriscono tutti al nido salvo casi eccezionali; bisogna tener presente però che, a parte la prima settimana di "impatto" al nido, l'ambientamento vero e proprio ha bisogno di più tempo per realizzarsi, affinché il bambino si abitui ai ritmi, ai tempi, alle attività che vengono proposte. Di solito si ritiene che l'ambientamento sia concluso quando il bambino viene al nido con piacere, non piange al momento del saluto e durante la giornata e partecipa con curiosità e interesse alle proposte che gli vengono fatte insieme agli altri bambini. È normale che anche bambini "ben inseriti" possano presentare dei momenti di crisi, ad esempio dopo una assenza lunga per malattia o perché stanno vivendo a casa un momento di particolare tensione.

Inserimento alla luce della teoria dell'attaccamento

La possibilità per un bambino di affrontare con serenità le tappe del percorso evolutivo è strettamente connessa con l'esperienza di una "base sicura" all'interno della relazione primaria.

Capire come il bambino si relaziona all'adulto, ai coetanei, come affronta le separazioni, come si pone di fronte ai propri compiti evolutivi, permette all'educatore (qualunque sia il contesto nel quale opera) di proporre il suo intervento in modo più efficace e fruibile.

Il legame di attaccamento

Gli studi più recenti pongono sempre più enfasi sul ruolo che possono svolgere le figure con cui il bambino quotidianamente sperimenta occasioni di contatto, analizzando, in particolar modo, gli effetti della qualità del legame che si instaura tra educatrice e bambino sullo sviluppo del piccolo. Relativamente a queste tematiche, un interessante contributo è dato dalla teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969) che permette di comprendere come l'educatrice possa costituire una figura di attaccamento capace di provvedere ai bisogni emotivi del bambino, e di essere fonte di sicurezza in situazioni stressanti o pericolose.

Il legame di attaccamento, infatti, può essere inteso come quella relazione emotivamente significativa che si costruisce sulla base della storia relazionale tra il bambino e la persona adulta di riferimento, la quale, a sua volta è capace di prendersi cura di lui. Tale legame, biologicamente determinato, svolge una funzione adattiva per il bambino in quanto gli garantisce la sopravvivenza, in particolare nelle fasi precoci del suo sviluppo durante le quali è

maggiormente esposto ai pericoli provenienti dall'ambiente esterno. Alla base del legame di attaccamento vi è il sistema comportamentale di attaccamento, caratterizzato da una serie di comportamenti che hanno la funzione di garantire la vicinanza alla figura di attaccamento; tra questi troviamo, ad esempio, il pianto, i vocalizzi e, in fasi più avanzate dello sviluppo, la locomozione. Tali segnali facilitano l'attivazione del sistema di cure nell'adulto, permettendo al bambino di ricevere conforto e protezione. Il sistema di attaccamento, quindi, si attiva principalmente in condizioni di disagio sia di natura endogena (condizioni interne all'individuo) che esogena (esterne all'individuo); una volta che il bambino avrà raggiunto la vicinanza con la figura di attaccamento e avrà visto soddisfatti i suoi bisogni emotivi, tale sistema si disattiverà per lasciar posto ad un altro sistema complementare a quello di attaccamento, il sistema di esplorazione. Tale sistema si attiva subito dopo che il bambino ha ricevuto il conforto materno, permettendogli di esplorare il mondo fisico e sociale. L'equilibrio tra i due sistemi (attaccamento – esplorazione) è alla base di uno sviluppo psico-fisico armonico del bambino; l'adulto, dunque, svolge un ruolo importante nel permettere la regolazione tra i due sistemi: è proprio la figura di attaccamento, infatti, che permette il disattivarsi del sistema di attaccamento a favore del sistema di esplorazione, svolgendo così la funzione di “base sicura” (Ainsworth, 1991). La madre, come figura di attaccamento primaria, ma in generale qualsiasi caregiver, fornisce al bambino quella sicurezza e quella fiducia in se stesso necessarie a far riattivare l'esplorazione del mondo circostante.

Si è affermato che il legame di attaccamento è biologicamente determinato e si sviluppa in quattro fasi strettamente connesse alla maturazione del bambino (Bowlby, 1969). Nella prima fase, definita “orientamento e segnali senza discriminazione della persona”, che dura dalla nascita fino alle prime 8-12 settimane di vita, il bambino si orienta verso qualsiasi persona presente nel suo ambiente circostante, e attraverso il sorriso, il pianto e altri comportamenti elicitati comportamenti di cura da parte degli adulti che lo circondano. La seconda fase è caratterizzata da “orientamento e segnali diretti verso una o più persone discriminate”, per cui le competenze motorie che il bambino acquisisce gli permettono di essere parte più attiva nell'interazione; inoltre la maturazione fisiologica gli permette di indirizzare tali comportamenti verso poche figure adulte e, in particolar modo, verso la madre. La preferenza per le figure familiari piuttosto che verso quelle esterne diventa maggiormente evidente nella terza fase (6-7 mesi), in cui vi è il “mantenimento della vicinanza a una persona discriminata mediante la locomozione e mediante segnali”, per cui la madre diventa la base sicura per l'esplorazione, grazie anche all'acquisizione della permanenza dell'oggetto, la quale fa sì che il

bambino ricerchi la madre anche quando questa è assente. In questa fase, inoltre, il bambino diventa parte attiva nell'interazione con l'adulto.

Nella quarta ed ultima fase (30 mesi), vi è la “formazione di un rapporto reciproco corretto secondo lo scopo”, per cui il bambino diventa in grado di attribuire un carattere di intenzionalità al comportamento della madre, è capace di coglierne sentimenti e emozioni. La relazione così strutturata è influenzata da entrambi i partner e ognuno è in grado di apportare il proprio contributo: sia la madre che il bambino sono in grado di anticipare l'uno i comportamenti dell'altro e di tentare di modificarli.

Se la costruzione del legame di attaccamento segue delle fasi pre-ordinate e biologicamente predeterminate, la qualità della relazione dipende dalla specifica storia interattiva della diade caregiver-bambino. Infatti un bambino che ha avuto una madre disponibile e sensibile alle sue richieste, si costruirà una rappresentazione di Sé come individuo degno di amore e della figura di attaccamento come accessibile e disponibile a rispondere a suoi bisogni. Tali rappresentazioni caratterizzano un bambino con attaccamento sicuro. Al contrario, l'interazione con una figura di attaccamento inaccessibile e rifiutante genera una rappresentazione di Sé come persona poco amabile e poco capace di segnalare i propri bisogni e di ottenere risposte adeguate; tale rappresentazione caratterizza i bambini con attaccamento insicuro. Ainsworth e colleghi (1978), attraverso una procedura osservativa definita Strange Situation, hanno osservato il comportamento che il bambino, intorno all'anno di età, manifesta al momento della separazione e del ricongiungimento con la madre, identificando tre tipologie di attaccamento:

- Sicuro
- Insicuro-evitante
- Insicuro-ambivalente

Il bambino con attaccamento sicuro, durante i momenti di separazione con la madre, nota la sua assenza, può cercarla attivamente mostrando anche segnali di disagio. Al momento della riunione con lei è attivo nel salutarla o nel cercare un contatto. Il sistema di attaccamento, con la presenza della madre, si disattiva lasciando il posto al sistema di esplorazione. Il bambino con attaccamento insicuro-evitante è focalizzato sull'esplorazione dell'ambiente circostante anche in assenza della figura materna. Durante la separazione dalla madre, il bambino non mostra disagio e, al suo rientro, non cerca il contatto con lei, dimostrando di non utilizzarla come base sicura per l'esplorazione.

Il bambino con attaccamento insicuro-ambivalente, invece, mantiene sempre attivo il sistema di attaccamento sia nei momenti di separazione con la madre, sia al momento del ricongiungimento.

Egli manifesta un forte desiderio di contatto fisico ma, al contempo, può anche mostrare segni di rabbia e di rifiuto verso la madre. In generale, la presenza della madre non sembra calmarlo, per cui non riattiva il sistema esplorativo.

La prospettiva degli attaccamenti multipli

Sebbene la figura materna sia stata considerata per molto tempo l'unica figura di attaccamento, soprattutto da coloro che sostengono la prospettiva monotropica (Bowlby, 1951), anche altre figure che si occupano della crescita del bambino possono diventare figure di attaccamento, purché rispondano a precisi requisiti, quali prendersi cura del bambino, essere figure costanti, investire emotivamente sul piccolo.

L'educatrice, infatti non solo trascorre gran parte della giornata con il bambino, ma si occupa dei suoi bisogni sia fisici che emotivi, assumendo un ruolo molto simile a quello genitoriale (Pianta, 1999). La stabilità di tale figura sembra avere un ruolo fondamentale nel permettere la costruzione della relazione di attaccamento; infatti, come sostenuto da Howes e Hamilton (1992), la qualità della relazione tende a permanere identica se vi è costanza della figura dell'educatrice che ha seguito l'inserimento del bambino. Quest'ultima figura diventerà una figura significativa verso cui il bambino, con il tempo, indirizzerà i suoi comportamenti di attaccamento, discriminandola da tutte le altre figure che ruotano nel contesto del nido.

Così come avviene per la relazione madre-bambino, anche la qualità della relazione educatrice-bambino è dipendente dalla capacità di quest'ultima di cogliere i segnali e di rispondere adeguatamente ai bisogni emotivi del bambino (Cassiba, Gatto, 2004). Come riportano alcuni studi (Goossens, Van Ijzendoorn, 1990; Howes, Hamilton, 1992; Howes, Philips, Whitebook, 1992; Howes, Smith, 1995), i bambini che presentano un attaccamento sicuro hanno, infatti, un'educatrice più sensibile nei loro confronti.

Il legame di attaccamento con educatrice è indipendente da quello stabilito con le altre figure significative e in particolare con quello stabilito con la madre. Tale dato è importante perché implica la possibilità per l'educatrice di rappresentare una figura adulta alternativa alla madre qualora quest'ultima non sia stata adeguata nel prendersi cura del bambino. Infatti, poiché la costruzione del legame di attaccamento si basa sulla specifica storia relazionale tra i partner dell'interazione, il bambino può costruire una rappresentazione positiva di sé e dell'adulto, proprio a partire dalle esperienze che quotidianamente vive con l'educatrice di riferimento. Dunque, se quest'ultima si rivelerà una figura capace di accogliere e di rispondere ai bisogni emotivi del bambino, potrà rappresentare un modello diverso da quello genitoriale, qualora quest'ultimo sia stato rifiutante o discontinuo nei confronti del piccolo.

La possibilità di conoscere e padroneggiare i presupposti teorici della teoria dell'attaccamento, può permettere, quindi, che l'educatrice diventi capace di organizzare una strategia più adeguata di fronte ai comportamenti insicuri che i bambini potrebbero riproporre all'interno del contesto nido. Ad esempio, di fronte ad un bambino che si mostra troppo autonomo e concentrato solo sull'attività di esplorazione, l'educatrice potrà stimolare la condivisione di tali esperienze anche sul piano emotivo, creando occasioni di maggior contatto fisico e di espressione di emozioni positive e negative.

Nel caso, invece, in cui il bambino presenti una certa riluttanza ad esplorare il mondo fisico circostante, privilegiando il mantenimento della prossimità o del contatto fisico con l'educatrice, quest'ultima dovrà incoraggiare l'esplorazione dimostrandosi presente e disponibile, sì da permettere al bambino di avere sufficiente fiducia nell'adulto.

Particolarmente rilevante dovrà essere il ruolo dell'educatrice nella fase dell'inserimento del bambino al nido, in quanto evento stressante per il bambino che, spesso, per la prima volta si trova in un nuovo contesto senza la presenza della madre. Una funzione importante, quindi, svolta dall'educatrice, sarà quella di fornire conforto al piccolo, permettendogli di gestire più facilmente il distacco con la figura genitoriale. L'arrivo al nido costituirà sempre un momento stressante per il bambino, anche quando l'ambiente sarà diventato familiare.

Uno studio recente (Ahnert, Lamb, 2003), ha mostrato, infatti, come i bambini nei primi nove giorni successivi all'inserimento al nido, presentassero un livello di cortisolo molto alto soprattutto nei momenti successivi al distacco con la madre: sebbene ciò valesse per tutti i bambini, ciò si manifestava soprattutto nei piccoli con attaccamento sicuro.

Un'educatrice sensibile, dunque, capace di calmare il bambino, potrà permettere di vivere questo momento come meno difficile sia per la madre che il piccolo. E' necessario, quindi, che il bambino sperimenti un graduale distacco dalla figura materna, e abbia la possibilità di poter utilizzare l'educatrice come base sicura per conoscere ed esplorare l'ambiente del nido. Nella fase dell'inserimento l'educatrice può conoscere meglio il bambino, arricchendo l'osservazione che può effettuare nei primi giorni con le informazioni che la madre può fornirle; ciò faciliterà la decodifica dei segnali del bambino e la messa in atto di comportamenti in grado di fornirgli protezione e sicurezza. Ad esempio, attraverso il racconto della madre, l'educatrice può imparare la strategia più efficace per calmare il bambino in caso di pianto, le sue attività preferite, le sue modalità di rilassarsi e di addormentarsi, i ritmi di sonno-veglia, le abitudini alimentari (Cassibba, 2003). Tali informazioni, unite ad una conoscenza sempre più approfondita del bambino nei primi giorni di inserimento consentono all'educatrice di diventare un nuovo adulto di riferimento per il piccolo. In

ragione di ciò, è necessario che tale figura sia stabile così da lasciare al bambino la possibilità di potersi fidare gradualmente di questo nuovo adulto che si occuperà di lui, ponendo le basi per la costruzione di un legame affettivamente significativo.

Qualità della relazione di attaccamento all'educatrice e successivo sviluppo del bambino

Alla luce di quanto esposto finora è chiaro che il ruolo dell'educatrice diventa saliente per lo sviluppo socio-emotivo del bambino. E' lecito quindi aspettarsi che la qualità della relazione che il bambino ha instaurato con lei possa esercitare un'influenza rispetto al suo adattamento nel mondo sociale, modellando lo sviluppo successivo in molti ambiti (Pianta, 1999). Una relazione di attaccamento sicuro, infatti, permette al bambino di poter esplorare l'ambiente circostante, acquisendo non solo abilità cognitive ma anche quelle abilità sociali che gli permetteranno di costruire relazioni con i pari.

La possibilità di disattivare il sistema di attaccamento consente al bambino di attivare non solo il sistema di esplorazione, complementare a quello di attaccamento, ma soprattutto quello di affiliazione, permettendogli così di impegnarsi nell'esplorazione dell'ambiente circostante e di costruire relazioni con i pari, obiettivi importanti da raggiungere all'interno del contesto del nido. Diversi studi (Howes, Phillips, Whitebook, 1992; Howes, Hamilton, Matheson, 1994) hanno evidenziato come bambini con attaccamento sicuro con l'educatrice siano socialmente più competenti rispetto ai bambini con attaccamento classificato come insicuro; inoltre, essi presentano una complessità cognitiva maggiore nel gioco e un maggiore grado di coinvolgimento sociale. I bambini sicuri, infine, si dimostrano più empatici nei confronti dei pari e assumono spesso il ruolo di leader nei gruppi, manifestando un minor numero di comportamenti aggressivi e maggiore indipendenza.

Tali risultati sono stati confermati anche da uno studio italiano (Cassibba, van Ijzendoorn, D'Odorico, 2000) in cui è emerso come i bambini con attaccamento sicuro verso l'educatrice si siano rivelati più competenti nello stabilire relazioni con i pari e più capaci di intraprendere attività più complesse a livello cognitivo.

Questi risultati sono comprensibili in quanto un bambino che ha avuto un'educatrice sensibile alle sue richieste, potrà costruire un'immagine positiva del Sé come degno di cura e di amore e dell'educatrice come disponibile e amorevole in modo continuo e affidabile. Tali rappresentazioni costituiscono l'insieme delle aspettative sociali che influenzeranno il suo comportamento. Pertanto, un bambino sicuro agirà nei confronti dell'educatrice e dei compagni in base a delle aspettative positive, a differenza di quanto accadrà per un bambino con attaccamento insicuro. Ciò vale, in

particolar modo, per la messa in atto di comportamenti pro sociali; in questo caso, infatti, l'aver sperimentato l'aiuto dell'adulto in situazioni di difficoltà facilita la comparsa, anche in età molto precoci, di strategie di aiuto e conforto nei confronti di un pari che ne necessita.

Uno studio di Sroufe (1983) fornisce un chiaro esempio della validità predittiva della sicurezza del legame di attaccamento. L'autore, infatti, riporta come i bambini sicuri si relazionavano meglio con i pari, creando relazioni amicali più intime, erano valutati dalle insegnanti come socialmente più competenti e si mostravano più attenti, flessibili, perseveranti nello svolgimento delle attività scolastiche, presentando, infine, un livello più alto di fiducia in se stessi.

I bambini con attaccamento insicuro, invece, si mostravano meno adattati. In particolare, i bambini evitanti erano valutati dagli insegnanti come aggressivi, non ubbidienti e meno capaci di mantenere attiva l'attenzione; inoltre, assumevano un atteggiamento più prepotente nelle relazioni con i pari, specie nei confronti di altri bambini con attaccamento insicuro. I bambini con un attaccamento ambivalente, al contrario, erano più piagnucolosi e dipendenti; inoltre, mancavano della capacità di adattamento e di flessibilità. Rispetto alla relazione con i pari spesso avevano il ruolo di vittime, subendo prevaricazioni specialmente da parte dei bambini con attaccamento evitante. Uno studio di Berlin, Cassidy, Belsky (1991), inoltre ha riscontrato che i bambini con attaccamento ambivalente presentavano un maggior senso di solitudine rispetto ai bambini evitanti o sicuri, e si percepivano come vittime dei soprusi dei compagni.

In sintesi, appare evidente come la relazione emotiva tra un bambino e la sua educatrice influenzi e regoli le relazioni che il piccolo costruisce con i suoi compagni, in quanto può garantire l'accesso a risorse utili per fronteggiare le sfide che gli pone il mondo sociale (Pianta, 1999).

La valutazione del legame di attaccamento educatrice-bambino

L'attenzione rivolta dagli studiosi dello sviluppo infantile rispetto alla costruzione della relazione di attaccamento tra educatrice e bambino ha portato alla costruzione di strumenti in grado di valutarne la qualità. Le peculiarità della relazione emotiva educatrice-bambino, che si costruisce nel contesto specifico del nido, rendono problematico l'utilizzo della Strange Situation, procedura utilizzata per la valutazione della relazione madre-bambino.

L'Attachment Q-sort, ideato e validato da Waters e Deane (1985) e adattato al contesto italiano da Cassibba e D'Odorico (2000), invece, consente di superare i limiti della Strange Situation poiché si tratta di una procedura osservativa, per bambini da 1 a 5 anni, utilizzabile nel contesto di vita naturale del bambino, e che permette di valutare i comportamenti di attaccamento che il piccolo manifesta all'interno di tale contesto in un arco di tempo relativamente breve (da 4 a 6 ore).

Vengono qui di seguito riportati alcuni degli item più rappresentativi della relazione di attaccamento sicuro tra educatrice e bambino:

- il bambino è contento e affettuoso quando, dopo aver giocato, torna dall'educatrice
- se il bambino è contrariato o si è fatto male, preferisce lasciarsi consolare dalla propria educatrice di riferimento piuttosto che da altri adulti presenti
- il bambino mostra chiaramente di utilizzare l'educatrice come base sicura per l'esplorazione. Si allontana da lei per giocare, torna o gioca vicino a lei, si allontana nuovamente per giocare, e così via
- se l'educatrice rassicura il bambino dicendo "va bene" o "non ti farà male", il bambino si avvicina o gioca con oggetti che inizialmente l'avevano reso cauto o timoroso.

Conclusioni

Alla luce dei dati di ricerca, la prospettiva teorica dell'attaccamento può contribuire alla costruzione di percorsi educativi sempre più adeguati alle esigenze di sviluppo dei piccoli. In particolare, l'individuazione dei fattori che contribuiscono a costruire relazioni affettive significative tra il bambino e la sua educatrice di riferimento, stimola l'individuazione delle condizioni che possono favorire comportamenti sensibili da parte di quest'ultima, predittrici di una buona qualità della relazione di attaccamento.

Ad esempio, già prima dell'inserimento del piccolo, attraverso un'efficace comunicazione scuola-famiglia, si potrebbe non solo discutere, circa le modalità più idonee di prendersi cura del piccolo, ma l'educatrice potrebbe facilitare la conoscenza del bambino, delle sue caratteristiche, delle sue modalità di interagire sia in contesti familiari che extra-familiari. Tutto ciò potrebbe contribuire a rendere meno traumatico l'inserimento al nido, favorendo una graduale conoscenza del nuovo ambiente che rispetti i ritmi e le abitudini del bambino e lo faccia sentire fiducioso circa l'opportunità di cominciare a fidarsi gradualmente dell'educatrice. Un altro aspetto che può facilitare la costruzione di una buona qualità della relazione bambino-educatrice è la stabilità di tale figura che permetta da un lato al bambino di avere una figura costante di riferimento, dall'altro offra all'adulto che si occupa del piccolo di poter affinare, con il tempo, la capacità di cogliere e interpretare in maniera adeguata e contingente i suoi segnali, mettendo in atto risposte adeguate ai suoi bisogni fisiologici e psicologici. Infatti, nella fase successiva all'inserimento, l'educatrice dovrà svolgere il ruolo di "base sicura", cercando di anticipare per quanto possibile situazioni stressanti per il piccolo o aiutandolo ad affrontare qualora esse si presentino. La possibilità, pertanto, di poter utilizzare strumenti osservativi come l'Attachment Q-sort permetterà non solo di poter valutare la qualità della relazione

di attaccamento che il bambino ha costruito con l'educatrice, ma consentirà a quest'ultima anche di poter scegliere le modalità più adeguate per rapportarsi con il piccolo, allo scopo di incrementare il senso di fiducia nei suoi confronti.

L'Infant Research

Le nuove conoscenze favorite dall'Infant Research hanno avuto molto riscontro nell'aiutare gli operatori, che si occupano d'infanzia, ad applicare nuovi interventi sulle scelte educative per i bambini.

Secondo gli studi dell'Infant Research, il bambino è in grado di interagire e di porsi in relazione con altri soggetti, in particolare con le figure di riferimento ed è già nell'allattamento che appare in grado di stabilire con la madre, un'attività coordinata ed armoniosa di natura bidirezionale, in base ad una sincronizzazione reciproca. Specifiche carenze nell'autoregolazione incidono sulla qualità della regolazione interattiva.

L'Infant Research costituisce un nuovo paradigma scientifico che si pone al confine tra la psicoanalisi e la psicologia evolutiva e dà particolare attenzione, per la comprensione dello sviluppo mentale del bambino, alle prime forme d'interazioni comunicative che definiscono il rapporto madre-bambino.

La ricerca sperimentale sullo sviluppo infantile ha ricevuto negli ultimi vent'anni un impulso straordinario dall'utilizzazione sistematica di sofisticate tecniche sperimentali.

Questo nuovo modo di osservare ha consentito di elaborare una visione più complessa dei primi mesi di vita del bambino, mettendo in luce notevoli competenze percettive e sensomotorie che il neonato possiede fin dalla nascita.

I dati elaborati dalla ricerca osservativa propongono un modello dello sviluppo infantile radicalmente diverso da quello ipotizzato dalle teorie psicoanalitiche classiche.

Da tale modello emerge che non solo il neonato possiede molte competenze precoci che lo rendono in grado di interagire attivamente con il mondo reale, ma che tali competenze fanno parte di un patrimonio biologico che favorisce fin dall'inizio, l'instaurarsi di relazioni complesse con gli altri esseri umani.

La ricerca sulla prima infanzia ha consentito inoltre di ampliare notevolmente le prospettive teoriche sui sistemi motivazionali di base.

La coesistenza di diversi sistemi motivazionali, in cui sono compresi i bisogni esplorativi e assertivi (ad es. la ricerca attiva di stimolazioni sociali, il piacere della padronanza e il bisogno di sperimentare competenza e efficacia) sembrano descrivere un bambino il cui comportamento non è più sospinto dalle sole pulsioni e la cui esperienza non è racchiusa in un'orbita narcisistica.

Al contrario, il bambino è, fin dalla nascita predisposto biologicamente a interagire attivamente col mondo,

- a mostrare preferenze per alcuni stimoli (come la configurazione del volto umano, il suono e le modificazioni del tono di voce)
- a distinguere fin dalle prime settimane di vita la madre da un estraneo e soprattutto a ricercare lo specifico livello di stimolazione che si adatta al suo stato interno.

Stern propone un modello di costruzione continua dello sviluppo e della psicopatologia (Zeanah e al., 1989) in cui gli aspetti più importanti sono:

- l'importanza attribuita al contesto evolutivo
- le continue reciproche transazioni tra l'individuo e l'ambiente.

Il bambino viene considerato ,quindi, parte di un sistema interazionale e questo sistema è osservato nel suo sviluppo nel tempo, come un processo che si dispiega.

L'importanza del sostegno ai genitori

Premessa

La genitorialità nella sua funzione è strettamente collegata al sostegno ed al benessere familiare.

Le nuove configurazioni familiari, la complessità sociale ed i nuovi rischi ai quali la famiglia va incontro, inducono a veicolare una particolare attenzione al ruolo genitoriale nella crescita e nello sviluppo dell'identità dei figli.

La Legge 285/1997 (Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza) ha determinato un preciso orientamento politico che per la prima volta in ambito nazionale attraverso il legislatore si focalizzano i "Diritti umani universali", soprattutto il "Diritto soggettivo all'educazione" (codificato nella "Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia" del 1989), attraverso gli Enti Locali.

Ai Comuni viene attribuita una responsabilità diretta, prima esclusiva della famiglia che diventa "soggetto di pubblica tutela", circa "la qualità della vita, lo sviluppo, la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza" (L. 285/ Art. 1). Sono previsti progetti finalizzati alla "realizzazione di servizi di preparazione e sostegno alla relazione genitori-figli".

Importante è soffermarsi sulla concezione sistemica della famiglia, rispetto all'interazione con il sistema sociale. La prospettiva sociologica considera la famiglia come una piccola società, in grado di garantire la conservazione e la trasmissione dei valori sociali.

Talcott Parson esprime un riferimento alla famiglia nucleare ed alla specializzazione tra i ruoli: ruolo "strumentale" paterno e ruolo "espressivo" materno.

Classica è la definizione di Levi-Strauss (1967) secondo il quale la famiglia è “l’unione durevole, socialmente approvata, di un uomo e di una donna e dei loro figli”. Secondo questa prospettiva, la famiglia, sarebbe quindi una forma sociale primaria che assicura la sopravvivenza di una società.

La prospettiva psicologico-sociale di Scabini (2000), la famiglia è un’organizzazione di relazioni primarie “fondata sulla differenza di genere e sulla differenza tra le generazioni” e che ha come progetto la generatività, intesa non solo come relazione genitori-figli, ma anche relazione tra generazioni.

La prospettiva sistemico-relazionale (Bertalanffy, 1971, Scuola di Palo Alto), prevede invece un’ecologia dei rapporti tra i membri della famiglia, quindi la considera come “il sistema relazionale primario” nel processo di individuazione, crescita e cambiamento individuale in continua relazione intersistemica.

L’applicazione della teoria generale dei sistemi (Bateson, 1976 e Bertalanffy, 1971), prospettiva interdisciplinare nata nell’ambito delle scienze della fisica e della biologia ad opera di Von Bertalanffy (1950), allo studio della famiglia e delle relazioni familiari, ha permesso di evidenziare come ogni componente della famiglia non possa essere considerato indipendentemente dalle relazioni intrasistemiche.

Il sostegno alla genitorialità ed alle famiglie

La famiglia agisce e si esprime all’interno di contesti sociali: le risorse esterne alla famiglia o sociali si distinguono generalmente in formali ossia servizi presenti nella propria comunità ad esempio asili nido e scuole dell’infanzia ed informali, quali i rapporti di parentela, vicinato ed amicizia.

Le relazioni che le famiglie hanno con il contesto sociale sono una condizione importantissima per l’organizzazione dei legami familiari.

Fino a sessanta anni fa, la famiglia è stata il centro dell’organizzazione sociale attraverso un reticolo di relazioni di tipo solidale, fondate sul reciproco aiuto, relazioni che favorivano però anche l’invasione ed il pettegolezzo: i piccoli ed i grandi problemi di una famiglia erano infatti sotto gli occhi e la bocca di tutti.

Questo tipo di rapporto tra le famiglie era tra l’altro agevolato da una comunanza di valori e di norme nonché da un certo grado di povertà che spingeva le famiglie ad aiutarsi tra loro (Hardyment, 1998).

Con l'avvento della società moderna e postmoderna, la famiglia occidentale si è emancipata dalla povertà e a volte si trova addirittura a vivere in una condizione di chiusura verso l'esterno (Gallino, 2000).

La complessità della vita moderna, rende difficile la definizione dei ruoli familiari e più complicata la gestione dei tempi e della cura delle relazioni.

L'obiettivo di promuovere condizioni di crescita positiva per i minori deve passare attraverso l'unità primaria delle relazioni umane e cioè la famiglia; la Legge 285/97, osserva: "La qualità della vita di un bambino/a è determinata anzitutto dalla qualità della relazione che lo lega, fin dalla gestazione alla propria madre e al proprio padre ed è per questo molto importante favorire l'acquisizione di una cultura della maternità e paternità libere e responsabili sostenendo concretamente l'esercizio delle responsabilità familiari. Lo sviluppo di buone relazioni familiari deve essere sostenuto da un'adeguata rete di servizi, capaci anche di valorizzare le reti comunitarie, di scambio e aiuto tra le famiglie".

Le politiche di sostegno alle famiglie ed alla genitorialità devono avere l'obiettivo di promuovere e favorire l'autonomia del nucleo nel suo complesso secondo un concetto di "salute" intesa come capacità della persona e del suo gruppo di appartenenza di sapere affrontare i propri compiti di sviluppo .

Tali compiti si esercitano non solo con il supporto di una rete di servizi, ma anche con sistemi integrati di una comunità che accoglie e di cui i servizi formali sono solo una parte .

L' Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito il concetto di salute come: "Quel processo per il quale la gente incrementa il controllo e la gestione diretta delle proprie condizioni di benessere e/o di disagio"

La Legge 285/97 promuove dunque una nuova cultura dell'infanzia, gli Enti locali dovranno essere in grado di pianificare interventi e servizi per l'infanzia, per i genitori e per le famiglie. L'assunzione di responsabilità collettiva dell'infanzia è un concetto portante di questa legge perché il minore diventa "soggetto di pubblica tutela".

La Legge 285, sopra citata si pone di attuare la tutela dei diritti umani universali, sanciti nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989, attraverso l'azione delle amministrazioni comunali.

Le famiglie vivono all'interno di reti di relazioni affettive ed istituzionali ed è in questa rete di relazioni che la famiglia trova un supporto all'esercizio delle sue funzioni ed al superamento delle tante transizioni incontrate nel corso della vita familiare.

Il sostegno sociale (Caplan, 1974), si riferisce soprattutto alle risorse di cui una famiglia può usufruire attraverso i rapporti interpersonali praticati all'interno delle reti informali che includono i rapporti parentali, amicali, di vicinato e di mutuo-aiuto in cui la famiglia è inserita.

Il sostegno che queste reti possono offrire è sia di tipo strumentale, sia di tipo emotivo.

Il primo prevede l'uso di strumenti per affrontare problemi concreti, ipotizzando un "effetto primario" ossia una connessione diretta sul benessere personale e familiare;

Il secondo invece, riguarda la qualità della relazione instaurata con i membri della comunità di appartenenza.

Numerose ricerche evidenziano una correlazione tra sostegno emotivo percepito e modalità di far fronte alle funzioni di sostegno messe in atto dalla famiglia.

A questo proposito Belsky (1998) nei suoi studi, dimostrò che i figli di persone che percepiscono i propri vicini come disponibili ed amichevoli mostrano un attaccamento sicuro in percentuale maggiore di altri. Altre ricerche hanno dimostrato che le famiglie che possono contare sul sostegno strumentale ed emotivo delle famiglie d'origine e della rete amicale riescono meglio di altre nei compiti connessi con la funzione genitoriale.

Se aumentano le occasioni di confronto tra i genitori e le famiglie appartenenti alla stessa comunità allora si crea una sinergia ed una rete di relazioni la cui forza comunicativa permette la crescita di tutti i membri della comunità, dai bambini, agli adulti, agli anziani, alla comunità stessa che tramite questo reticolato si autoeduca ed educa.

Il sostegno formale: servizi e famiglie

Le situazioni in cui i genitori si rivolgono alle agenzie istituzionalmente investite a svolgere una funzione di aiuto alle famiglie quali: servizi educativi, sociali e sanitari, sono legate a malattie, disoccupazione, presenza di disabili, scarsità di mezzi economici adeguati. Sono comuni eventi critici che mettono a dura prova l'organizzazione delle relazioni familiari e che inducono la famiglia a ricorrere ad aiuti esterni.

In ogni fase del suo ciclo di vita, a partire dalla sua formazione, la famiglia si rivolge ai servizi presenti sul territorio: l'assistenza durante la gravidanza ad esempio predispose i genitori all'assunzione della futura genitorialità, mentre una famiglia in età prescolare e scolare ricorre agli asili nido o alle scuole materne traendo da esse una parte delle risorse necessarie per assolvere alla funzione genitoriale di cura ed educazione della prole.

Si possono distinguere gli interventi formali per le famiglie in interventi di facilitazione, sostegno e mediazione.

Gli interventi di facilitazione si riferiscono ai compiti evolutivi previsti nel ciclo di vita familiare e realizzati dai servizi in relazione ad esempio alla formazione della coppia, alla genitorialità, ecc.

Gli stessi hanno lo scopo di supportare le famiglie attraverso l'attivazione di reti sociali informali presupponendo una presenza di risorse interne alla famiglia che devono essere rinforzate, ad esempio i servizi che ampliano le competenze genitoriali.

Gli interventi di sostegno, invece, aiutano le famiglie nell'affrontare gli eventi critici inattesi, ad esempio i servizi socio-assistenziali e sanitari che hanno lo scopo di compensare le risorse mancanti in famiglia per poter superare positivamente le crisi.

Gli interventi di mediazione, infine, si pongono di aiutare le famiglie a gestire i conflitti in alcune fasi di transizione ed in particolari eventi come la separazione .

Gli stessi hanno lo scopo di riattivare le risorse presenti nella famiglia momentaneamente paralizzate a causa del conflitto in corso.

Il progetto

Obiettivi generali

In una prospettiva che potremmo definire ecologica, usando le parole di U. Bronfenbrenner (1979), emerge quanto sia importante per lo sviluppo umano, l'interazione tra un organismo umano attivo in sviluppo e le persone, gli oggetti e i simboli che si trovano nel suo ambiente circostante; in tal senso, l'ambiente familiare rappresenta lo spazio nel quale il bambino farà esperienze, che saranno di fondamentale importanza per il suo sviluppo cognitivo e affettivo.

Partendo da tale prospettiva, il progetto si pone come obiettivo generale, quello di sostenere le famiglie nelle loro funzioni educative, per salvaguardarne l'ambiente nel quale dovranno convivere e crescere i propri figli.

La visione del nostro progetto è basata su un approccio di tipo preventivo e di potenziamento delle risorse già esistenti, mettendo a disposizione servizi cooperativi nel quale la famiglia è parte attiva nella risoluzione dei propri bisogni sia essi di carattere educativo che informativo.

Questo risulta essere attuabile solo attraverso lo sviluppo di servizi di ascolto e di condivisione delle esperienze.

Obiettivi specifici

Offrire ai nostri utenti un valido supporto nel periodo di inserimento e per tutta la permanenza in struttura

Realizzare, attraverso dei seminari a tema, uno spazio comune di condivisione delle esperienze e di apprendimento di informazioni riguardanti i vari aspetti della genitorialità e dello sviluppo del proprio figlio, nei primi 3 anni di vita.

Costruire itinerari educativi e di potenziamento della genitorialità

Considerare le famiglie come parte attiva, nella risoluzione dei propri bisogni.

Aumentare l'autoefficacia percepita dai genitori riguardo il proprio ruolo e le proprie competenze genitoriali.

Permettere ai nuclei familiari di conoscere e sentire come "proprio" l'ambiente scolastico, all'interno del quale i loro figli trascorrono parte della giornata.

Supportare la crescita psico-emotiva dei bambini che frequentano il nido, supportando anche gli elementi principali da cui tale crescita dipende: i genitori.

Supportare le educatrici nell'affrontare situazioni difficili sia dal punto di vista educativo sia nel rapporto con la famiglia del bambino

Popolazione bersaglio

I destinatari dell'intervento sono i genitori di bambini di età compresa dai 0-3 anni.

Possono partecipare allo sportello di ascolto e ai seminari, sia gli utenti interni alla struttura, sia quelli esterni.

Il contatto con il target avverrà direttamente in loco.

Metodologie e Attività

Il servizio offre le seguenti attività per sostenere i genitori:

- Gruppi di confronto sulla genitorialità

Spazio di riflessione e di confronto tra genitori su tematiche relative alla genitorialità. Verranno effettuati dei percorsi di apprendimento e di condivisione delle esperienze, riguardanti i vari aspetti che convergono nel passaggio alla genitorialità.

- Sportello di Ascolto

A disposizione dei genitori e delle educatrici dell'asilo, per un confronto e un sostegno, per offrire loro la possibilità di trovare uno spazio di ascolto e di scambio, attraverso la condivisione di esperienze, la riflessione su temi che accompagnano la crescita dei bambini con la possibilità di cogliere e rispondere ai bisogni che i bambini manifestano nel loro agire quotidiano

- Counseling psico-sociale

Attraverso colloqui che rispondono alla domanda del singolo, della coppia, del sistema familiare e di quello scolastico (educatrice – bambino - gruppo classe), è possibile realizzare un'analisi della situazione problematica attuale ed attivare un processo volto ad elaborare conflittualità interne, a migliorare le relazioni con gli altri e la comunicazione, a sviluppare una consapevolezza emotiva, a sviluppare conoscenze e capacità adattive ad eventi esterni.

Lo sportello di consulenze invece è rivolto , oltre che, come già detto sopra, alla coppia genitoriale e al singolo, anche alle insegnanti.

Questo spazio offre, infatti, la possibilità agli insegnanti di confrontarsi con il coordinatore psicologo qualora si trovino a gestire situazioni educative complesse nel gruppo classe o con bambini e/o genitori in difficoltà. È un'occasione di scambio e ricerca comune di soluzioni adeguate alle persone e al contesto da cui scaturisce un senso di reciproco sostegno e di maggior benessere percepito nel gruppo degli insegnanti.

- Gruppi di auto-aiuto e seminari per genitori

Per la gestione della complessità dell'essere genitore: saranno affrontate in gruppo tematiche legate alla gestione delle difficoltà della pre-adolescenza, alla conflittualità familiare, alla comunicazione e saranno offerte informazioni di carattere psicologico per aumentare la consapevolezza del significato dei propri atteggiamenti e aspettative verso i figli.

In particolare i seminari si propongono di:

- Sostenere le famiglie che stanno affrontando un passaggio delicato come il divenire genitori, il quale implica tutta una serie di cambiamenti e revisioni dei ruoli all'interno del sistema, sia dal punto di vista individuale che da quello coniugale.
- Promozione del benessere dell'ambiente familiare inteso come SPAZIO, nel quale i figli fanno le loro esperienze e sviluppano le abilità sociali (Life Skills)
- Approfondimenti di temi specifici riguardanti lo sviluppo cognitivo, affettivo e comportamentale nei primi 3 anni di vita; come ad esempio: “ La comunicazione pre-linguistica e lo sviluppo del Linguaggio ” - L'importanza del ciclo sonno-veglia ” - “ Lo sviluppo psicomotorio ” - “ La separazione dalla figura principale di accudimento ” ecc...

Contemporaneamente alle attività di sostegno alla genitorialità, abbiamo realizzato dei laboratori per bambini.

Tempi di realizzazione

L'intero progetto si dispiegherà nell'arco dell'intero anno scolastico.

Lo sportello è aperto tutti i giorni dalle 10 alle 12.

Gli incontri saranno 1 volta a settimana e si articoleranno in una o due volte per ogni tema trattato.

Risorse umane

Direttrice, Psicologa e Psicoterapeuta della salute

Coordinatrice Psicologa

1 educatrice Psicologa

Locali e materiale

Uso dei locali della scuola; materiale cartaceo e di consumo, produzione di pieghevoli ed opuscoli informativi.

Conclusioni

Il progetto così strutturato è finalizzato soprattutto ad offrire un'opportunità di incontro e confronto a giovani famiglie sui temi dell'essere genitori, con la finalità implicita di favorire una maggiore integrazione nel contesto scolastico, alla luce anche della maggiore conoscenza reciproca e del reciproco sostegno.

La concezione dalla quale siamo partiti e che sta risultando valida, già a 4 mesi dall'inizio del progetto, è che la famiglia è una risorsa dalla quale occorre partire e con la quale lavorare; le famiglie hanno in sé l'energia per far fronte ai problemi che incontrano nella gestione dei figli, si tratta solo di aiutarle a metterle in luce.

Un'altra grande risorsa è l'opportunità di confrontarsi con altri genitori con cui condividere pensieri ed esperienze.

Gli incontri del seminario hanno visto finora la presenza costante di 10 coppie genitoriali e di alcune mamme. Il coinvolgimento attivo dei partecipanti alle proposte laboratoriali e la loro disponibilità al confronto in gruppo ha permesso di sviluppare le diverse tematiche utilizzando l'esperienza quotidiana delle famiglie, e riesaminando le prassi educative già in uso per aumentare la consapevolezza del valore delle azioni nell'educazione dei figli e nella forte esperienza dell'inserimento al nido.

Durante l'ultimo incontro abbiamo chiesto ai partecipanti di compilare un questionario anonimo che ci permettesse di valutare l'esperienza e darne restituzione al committente.

Dai 24 questionari risulta una buona soddisfazione del percorso vissuto sia perché rispondente alle attese sia perché ritenuto interessante. La metodologia attiva si è rivelata per tutti un'occasione di approfondimento che ha permesso un confronto fra tutti e ha messo in evidenza l'importanza della condivisione delle problematiche.

Nello Sportello di Ascolto le educatrici hanno avuto spesso necessità di incontrare lo psicologo-coordinatore e confrontarsi rispetto a: difficoltà legate alla gestione del gruppo classe, al rapporto con singoli bambini, allo svolgimento di attività per stimolare la costruzione di un clima di classe positivo.

I genitori invece richiedono principalmente una consulenza educativa breve rispetto ai propri compiti genitoriali, a difficoltà di comunicazione con i propri figli, al riconoscimento di nuove risorse e modalità per meglio accompagnare i propri figli in questa fase di sviluppo così particolare

e gestire, nel migliore dei modi, il processo di inserimento al nido e il distacco dalle figure di attaccamento principali (i genitori).

In questi ultimi mesi del progetto ci proponiamo di:

- Proseguimento e consolidamento dei gruppi di auto-aiuto e del seminario. Visti i risultati e i riconoscimenti ottenuti si vuole dare continuità all'esperienza allargando il gruppo con nuovi partecipanti.
- Promuovere attività formative con gli educatori dell'asilo
- Potenziare le reti di collaborazione con enti pubblici e privati interessati alle stesse problematiche
- Promuovere laboratori creativi genitori-figli in cui verranno proposti: giochi di relazione, esercizi di consapevolezza personale, attività artistiche-espressive. Lo scopo è imparare a conoscere se stessi, osservare alcune dinamiche relazionali e sciogliere blocchi emozionali e fisici che possono creare sofferenza e malessere. Inoltre, il lavorare insieme, offre ai genitori la possibilità di osservare i loro figli sotto una prospettiva diversa e di vivere con loro un'esperienza intima e importante.

Bibliografia

- AA. VV. (2002) "Valutare gli insegnanti" La Nuova Italia
- Als H., Lester B.M., Tronick E., Brazelton T.B. (1982), Manual for Assessment of Preterm Infant Behavior (Apib). In H.E. Fitzgerald, B.M. Lester, M. Yogman (Eds), Theory and Research in Behavior Pediatrics, New York, Plenum Press.
- Ammaniti M. (a cura di) La nascita del Sè, Laterza, Roma 1989.
- Anolli L. (1998), Sviluppo del linguaggio e interazione sociale nella prospettiva di Bruner. In O. Liverta Sempio (a cura di), Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp.273-294.
- Anselmi A., Gagliardi M.P. (2004), Sfondo normativo Italiano, Anglosassone e UE del modello Skills for Life. In M. Bertini, P. Braibanti, M. P. Gagliardi, La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for Life", Milano, FrancoAngeli.
- Baltes P.B., Reese H.W. (1984), "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", in O. Andreani (a cura di), Età evolutiva, 23, 1986.
- Bandura A., (1977) "Social Learning Theory" Engelwood Cliffs. NJ: Prentice-hall
 - Bateson G. (1984), *Mente e natura*, Milano, Adelphi
 - Bertini M., (1988), "Psicologia e Salute" , Nis, Roma.
 - Bertini M., Braibanti P., Gagliardi M.P., (1999), i programmi di "Life Skills Education" (LSE) nel quadro della moderna Psicologia della Salute, *Psicologia della Salute*.
 - Bertolini P (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze, La nuova Italia Editrice (1987)
 - Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli.

- Braibanti P.(a cura di), “Pensare la salute - Orizzonti e nodi critici della Psicologia della Salute” FrancoAngeli, Milano. Braibanti P. (1990), La valutazione dei processi cognitivi nella prima infanzia. Età Evolutiva.
- Brazelton T. B. (1973), Neonatal Behavior Assessment Scale, London, Spastics International Medical Publication.
- Bronfenbrenner U. (1979), Ecologia dello sviluppo umano, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986
- Bruner J., La costruzione narrativa della 'realtà', in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), Rappresentazioni e narrazioni, Laterza, Roma 1991.
- Bruner J.S. (1986), Actual minds, possible words, Cambridge, University Press (trad. it., La mente a più dimensioni, Bari, Laterza, 1988).
- Bonino S. (2001). I nodi teorici attuali. In A. Fonzi (a cura di), Manuale di Psicologia dello Sviluppo, Giunti, Firenze.
- Bove C. (2003), Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido. In L. Gandini, S. Mantovani, C.P. Edwards, Il nido per una cultura dell'infanzia, Bergamo, Edizioni Junior.
- Calmieri R. e coll. (1994) “Crescere insieme. Guida alla pedagogia” Edizioni F.J.V.
- Camaioni L., La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita, Il Mulino, Bologna 1996.
- Centro di Studi Montessoriani (2005) “Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori. Annuario 2004” Franco Angeli.
- D'Alessio M. (a cura di), Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Dozza L., Loidice I. (1994) “Manuale di didattica”, Editori Laterza, Roma
- Dunn J. (1987), La nascita della competenza sociale. Tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 1989.
- Kennell J.H., Voos D.K., Klaus M.H. (1979) “Parent-infant bonding” in Osofsky J. Handbook of infant development, Wiley, New York.
- Erikson E.H. (1959), Infanzia e società, Armando, Roma 1966.
- Erikson E.H. (1968), Gioventù e crisi di identità, Armando, Roma 1974.
- Fornasa W, Corradini L, S. Poli (2003) (a cura di), Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana, Roma, Armando Editore.
- Fornasa W., A. Vanni (a cura di), Con voce di nido: bambini e complessità, Milano, FrancoAngeli, pp. 101-113.
- Fornasa W. (a cura di), Nido futuro: strategie e possibilità, Milano, FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1985) “Asilo nido e scuola materna” La Nuova Italia
- Gonzales R. (1990), “Ministering intelligence: a Venezuelan experience in the promotion of cognitive abilities”, International journal of Mental Health, 18 (3), 5-19.
- Groves D.L., Groves S.L. (1980), Life Skills Education: a conceptual framework. College Student Journal, vol. 14, 1, pp. 83-89.
- Gualdi F., Merlo R. (1980), Tipologie degli spazi e degli arredi educativi. In L. Sala La Guardia, E. Lucchini (a cura di), Asili nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni, Milano, Marzorati Editore.
- Gunnar M. (1980), Control, warning signal and distress in infancy. Developmental Psychology, 16, pp. 281-289.
- Kentucky State Dept. Of Education (1989), Parenting and family life skills education: a model

curriculum, Frankfort, ERIC 125 p., March 1989.

- Kowalski K., Pretti-Frontczak K., Johnson L. (2001), Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 16, 1, pp. 5-14.
- Lapierre A. e Aucouturier B., (2001), "Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia", Armando Editore.
- Leone L., Prezza M. (1999), "Costruire e Valutare i progetti nel Sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale", FrancoAngeli.
- Leschiutta F., Viscardi F. (2004) "Strutture educative da 0 a 6 anni – Manuale di qualità per l'organizzazione degli spazi scolastici dell'infanzia" Gangemi Editore
- Lichtenberg J.D. (1989) "Psychoanalysis and motivation", The Analytic Press Inc., New Jersey (trad. it. di Ortu F. (1995) "Psicoanalisi e sistemi motivazionali", Raffaello Cortina Editore, Milano).
- Magnusson, D., Stattin. H. (1998), «Person-Context Interaction Theories» (685-759). In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York.
- Malaguzzi L. (1983), For an education based on relationship. *Young Children*, 49 (1), pp. 9-12.
- Mecacci L. (2001), Lev S. Vygotskij. In A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, pp. 25-28.
- Montessori M. (1970), *Educazione e pace*, Milano, Garzanti.
- Nicolodi G., (1989), "Maestra, guardami.....", CISFRA editore.
- Novak J., (2003) "L'apprendimento significativo – Le mappe concettuali" Erickson, Trento
- Parsons C., Hunter D., Warne Y. (1988), *Skills for adolescence: an analysis of project material, training and implementation*, Canterbury, UK, Christ Church College, Evaluation Unit.
- Overly R. (1987), "Eva Reich's Butterfly touch massage"
- Parkes C.M., Stevenson-Hinde J., Marris P. (1991) "Attachment across the life cycle" Tavistock-Routledge, (trad. it di Ortu F. (1995) "L'attaccamento nel ciclo della vita" Il pensiero scientifico editore).
- Pikler E., (1996) "Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino", Red Edizioni
- Prutzman P., Stern L., Burger M.L., Bodenhamer G., (1988), *The friendly classroom for small planet: children's creative response to conflict program*, New Society Publisher, Santa Cruz, Usa.
- Stern D.N. (1985), "The interpersonal world of infant", Basic Books, New York (trad. it. di Biocca A. e Biocca L.M. (1987) "Il mondo interpersonale del bambino", Bollati Boringhieri, Torino).
- Scabini E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia - Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Schneider, B.H. (1998). *Tra rischio e disadattamento. Il ruolo trascurato dei fattori protettivi*. *Età Evolutiva*, 60, 81-86.
- Tranfaglia N. (a cura di) (2001). *Libro bianco sull'attuazione della riforma didattica*. Torino: Università degli Studi di Torino
- Tuffanelli L. (a cura di) (2003) "Intelligenza, emozioni e apprendimenti" Erickson, Trento

Testa Maria Cristina
Specializzata a Roma, training Dodet-Gardner
Cristina.testa1980@libero.it

Per comunicare con l'autore potete scrivere alla mail personale, se fornita, o a quella della rivista:
psicoterapeutiinformazione@apc.it

Psicoterapeuti in-formazione è una rivista delle scuole di formazione APC (Associazione di Psicologia Cognitiva) e SPC (Scuola di Psicoterapia Cognitiva). Sede: viale Castro Pretorio 116, Roma, tel. 06 44704193 pubblicata su www.psicoterapeutiinformazione.it