

LEONARDO TRISCIUZZI - SILVIA GUETTA - LUCA MIRAGLIA

IL NIDO

Esercitazioni pratiche di assistenza all'infanzia
e tecniche professionali



**ARMANDO
EDITORE**

Sommario

<i>Prefazione</i>	7
Capitolo primo: La figura e i compiti dell'educatore	9
1.1. La professionalità. - 1.2. La programmazione educativa e la programmazione didattica. - 1.3. Le fasi della programmazione. - 1.4. L'inserimento	
Capitolo secondo: Gli spazi del nido	27
2.1. Livelli architettonici e spazi interni. - 2.2. Primo livello: struttura architettonica. - 2.3. Secondo livello: distribuzione degli spazi interni. - 2.4. Terzo livello: gli arredi	
Capitolo terzo: Gli oggetti del nido	41
3.1. Il materiale e gli stimoli. - 3.2. L'organizzazione degli oggetti del nido. - 3.3. Gli oggetti delle routines. - 3.4. Le attività	
Capitolo quarto: I momenti di routine	55
4.1. Le "routines". - 4.2. Il sonno. - 4.3. Il cambio. - 4.4. Il pranzo	
Capitolo quinto: La cura del bambino	85
5.1. La dentizione. - 5.2. Le vaccinazioni. - 5.3. L'accrescimento. - 5.4. Cenni di pronto soccorso. - 5.5. Il rapporto sano. - 5.6. Il rapporto alterato e patologico	

© 1990 Armando Armando s.r.l.
Piazza Sidney Sonnino, 13 - 00153 Roma - Tel. (06) 5817245-5894525-5806420
36-00-008

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Capitolo sesto: Lo sviluppo psico-sociale del bambino 105

6.1. La formazione della struttura psico-sociale. - 6.2. Gli stadi di sviluppo. - 6.3. Lo sviluppo emotivo. - 6.4. Le aree di sviluppo. - 6.5. Lo sviluppo per aree

Capitolo settimo: I giochi e le attività formative 127

7.1. Attività e giochi a tre/cinque mesi. - 7.2. Attività e giochi a sei/otto mesi. - 7.3. Attività e giochi a nove/dodici mesi. - 7.4. Attività e giochi a tredici/diciotto mesi. - 7.5. Attività e giochi a diciannove/trenta mesi. - 7.6. Attività e giochi a trentuno/trentasei mesi. - 7.7. Il sonaglio. - 7.8. I cubetti. - 7.9. Attività grafico-pittoriche. - 7.10. Attività sonoro-musicali.

Capitolo ottavo: La legislazione nazionale e locale sui nidi 147

8.1. La legge nazionale sugli asili-nido. - 8.2. Le legislazioni regionali sugli asili-nido.

Sebbene il volume sia il risultato di un lavoro collettivo, la responsabilità dei singoli autori è così differenziata:

di Silvia Guetta sono i capp. 1,2,3,4 e i primi quattro paragrafi del 5; di Leonardo Trisciuzzi gli ultimi paragrafi del 5 e il cap.6; di Luca Miraglia i capp. 7 e 8.

Prefazione

Al momento della sua istituzione nel 1971, il nido venne inteso come risposta istituzionale ed organizzativa ad una precisa serie di domande di carattere principalmente sociale in merito alla custodia dei piccolissimi, fino ai tre anni d'età, nascendo, quindi, come istituzione marcatamente condizionata da questa caratteristica di "servizio sociale".

Tuttavia, nel corso di questi ultimi anni, abbiamo assistito ad una sempre più forte e decisa richiesta di caratterizzare il nido con *compiti educativi* intesi come esperienze svincolate dai luoghi e tempi "istituzionali" tradizionali. E proprio sul nido si è venuta a centrare l'attenzione e l'aspettativa della società, vedendo in esso il punto di partenza di quell'iter formativo che dovrebbe accompagnare l'individuo per un importante e fondamentale periodo della sua vita.

Dalla domanda culturale e sociale alla necessità di una più puntuale e corretta informazione e formazione degli operatori il passo è breve, nonché obbligato, se si vuole mantenere l'istituzione nido al passo con le esigenze delle quali essa stessa è l'emanazione. Gli studi sull'età evolutiva vengono perciò chiamati ad una messa a punto di strumenti educativi, operativi e di verifica che possano assolvere al compito di rispondere a tale necessità, e non solo fornendo conoscenze di vario genere riguardo lo sviluppo del bambino da 3 a 36 mesi.

Le tassonomie, i suggerimenti pratici, gli orientamenti teorici sono sicuramente gli strumenti fondamentali che debbono essere "a portata di mano" nella "cassetta degli attrezzi" di un operatore del nido, ma nella attuale fase di evoluzione degli studi pedagogici sulla prima infanzia assume sempre più rilievo anche una indicazione di fondo che tende ad informare di sé la maggior parte della produzione più recente: tale indicazione prescrive un imprescindibile riferimento alla "metodologia" dell'operare didattico.

Il richiamo è al "metodo scientifico" così come esso stesso si viene via via strutturando ed affinando sia in ambito filosofico, sia in riferimento all'ambito degli studi sociali.

Questi, dunque, sono i punti focali sui quali verte la messa a punto dell'opera qui presentata: necessità di formazione ed aggiornamento di operatori del nido che abbiano una chiara visione della valenza "educativa" del proprio operare nell'ambito problematico di una comunità infantile qual è quella del nido, ma che anche siano supportati in questo compito dall'uso di strumenti teorici metodologicamente corretti ed operativamente utilizzabili.

Risulta quindi chiaro perché quest'opera trovi: *a)* negli studenti dei corsi per assistenti all'infanzia ed assistenti di comunità infantile i suoi interlocutori privilegiati, in particolare per le materie di esercitazioni pratiche e *b)* perché essa sia stata pensata e costruita in forma di manuale.

Va però tenuto presente che anche se viene privilegiata la formazione dei futuri operatori del nido, non si vuole per questo dimenticare chi nel nido già ci lavora, o chi ha in qualche modo a che fare quotidianamente con bambini molto piccoli; si ritiene anzi, che uno strumento come questo possa essere di grande utilità anche per chi la propria esperienza se l'è già costruita "sul campo". Il volume, infatti, con le articolazioni delle informazioni ed il suo carattere di guida didattica e metodologica, è in grado di fornire buona parte di quelle indicazioni di ordine sia teorico che pratico, utili a quella sistematizzazione dell'esperienza educativa che abbiamo indicato come operazione di centrale importanza per un progredire formalmente corretto sul piano della formazione professionale e culturale dell'operatore del nido.

Capitolo primo

La figura e i compiti dell'educatore

1.1. La professionalità

Lavorare, vivere, giocare, fare attività con i bambini richiede un grande impegno e soprattutto una adeguata professionalità. Vivere con i bambini per molte ore della giornata comporta avere alle spalle una specifica preparazione che permetta di rispondere e far fronte alle continue esigenze dell'ambiente con una adeguata dose di riflessione, valutazione e creatività. Diventare educatore in un nido quindi, è un compito molto importante che non può assolutamente essere lasciato alla estemporaneità di una decisione provvisoria relazionale. Lavorare al nido richiede un rapporto relazionale-educativo-formativo che non è confrontabile con un qualsiasi lavoro di tipo amministrativo.

Per interagire con i bambini è necessario dotarsi di una formazione professionale di base che permetta di svolgere il proprio compito non in forma meramente assistenzialistica. È bene anche chiarire subito che per stare con i bambini non è indispensabile una vocazione specifica, un senso materno che viene ricercato sempre nella figura femminile; il nido non è un luogo dove ci sono tante "vice-mamme" che sorvegliano e curano i bambini perché le loro madri non possono farlo. Ciò che l'educatore fa, svolge, crea con i bambini, non si basa sul fatto che alle spalle ha una predisposizione biologica tipicamente femminile intrisa di un senso di ottimismo e dedizione che la rendono "per forza" disponibile nei confronti dell'infanzia. Per educare i bambini sono necessarie certe *competenze* che ognuno di noi possiede, ma che non tutti sono in grado di trasmettere perché non si sono create situazioni specifiche ed interessi particolari che ne avrebbero potuto determinare l'at-

tivazione. Quindi sia gli uomini, sia le donne sono posti sulla stessa linea di partenza, non esiste disparità di capacità. Nel nido, come anche nella scuola dell'infanzia, la presenza maschile sarebbe anzi indispensabile proprio per rendere l'ambiente educativo più completo possibile e non sbilanciato verso un solo versante.

Fatte queste brevi considerazioni cerchiamo quindi di definire su cosa si basa la competenza di un educatore.

È chiaro che si considera prioritaria la conoscenza delle moderne teorie psico-pedagogiche dell'età evolutiva, senza la quale risulterebbero difficili quegli approfondimenti di tipo operativo essenziali alla attività didattica.

La dimestichezza con i vari tipi di attività ludico-educative, diversificate per età e bisogni, la conoscenza delle strategie organizzative e di progettazione-programmazione educativa e didattica sono altrettanti ambiti nei quali l'educatore dovrebbe sapersi muovere con disinvoltura e agilità.

Non dobbiamo, infine, dimenticare che il nido non è solo un luogo di interazione adulti-bambini, ma anche un luogo dove le famiglie spesso riversano diversi ordini di problemi di carattere marcatamente sociale. È quindi auspicabile una buona dose di sensibilità in tale direzione, e soprattutto di capacità nella gestione dell'interazione adulto-adulto.

Da questo breve quadro emerge chiaramente, la *specificità professionale* dell'operatore del nido, specificità che deve essere costruita all'interno di un curriculum di studi non limitato a corsi qualificanti, ma che trovi una sua organica attuazione in una scuola media superiore, con un successivo approfondimento in un biennio universitario comprovante gli studi e le esperienze pratiche condotte con i bambini da zero a tre anni.

La professionalità dell'educatore non si conclude nella preparazione scolastica, ma si confronta, si approfondisce e si amplia in un continuo aggiornamento teorico-pratico che dovrebbe seguire in parallelo la vita operativa del nido. L'aggiornamento e il continuo studio delle tematiche infantili dovrebbero essere svolti nella necessità di trovare soluzioni concrete a problemi specifici di carattere pratico.

Molto spesso invece vengono proposte agli operatori del nido forme di aggiornamento del tutto lontane dalla realtà socio-culturale in cui tale struttura opera. Ne esce quindi una "competenza" da parte degli educatori carente di motivazione culturale che comporta in alcuni casi un profondo senso di frustrazione. Ascoltare gli esperti che spesso danno indicazioni senza una vera esperienza pratica nel settore, può mettere in crisi il personale del nido che avverte una forte discrepanza tra ciò che in teoria è "giusto" e doveroso fare

e ciò che in realtà si fa. Se il senso di frustrazione prevale sulla reazione e sulla capacità di vedere obiettivamente come stanno le cose, si otterrà il risultato opposto a quello sperato: disorientamento e lassismo operativo. L'aggiornamento continuo degli educatori dovrà invece risolversi in una scelta personale degli argomenti veramente indispensabili per la crescita qualitativa dell'ambiente nido.

La realizzazione di attività formative è naturalmente condizionata dalla presenza di un coordinamento socio-pedagogico esterno (quartiere, nidi, scuole, comune, università), che permetta la tempestiva disponibilità di mezzi e di strumenti per la programmazione dell'aggiornamento e della sua conseguente verifica.

Ricercare continuamente delle strade e delle risposte nuove alle problematiche del nido pone l'educatore nella condizione di saper cambiare e reimpostare il proprio lavoro: viene quindi richiesta una disponibilità a rivedere, a seguito di un'attenta valutazione periodica, quanto fino ad allora svolto con i colleghi e con i bambini. Il comportamento dell'educatore dovrebbe quindi trovare il giusto equilibrio tra due forze contrapposte: la flessibilità che aiuta a scegliere e sperimentare situazioni e modalità comportamentali nuove, e la fermezza che delinea la strada teorica sulla quale condurre le esperienze educative con i bambini.

All'operatore del nido è richiesto di assumere un ruolo che non si identifica con l'insegnante della scuola materna. Il mondo del nido, l'ambiente, i rapporti numerici tra bambino e adulto, la conduzione collettiva della vita quotidiana, differiscono notevolmente da quella che il bambino di tre anni incontrerà nel suo ingresso alla scuola dell'infanzia. Il contatto diretto tra bambino ed educatore che è presente al nido favorisce uno scambio relazionale continuo che ha lo scopo di "condurre fuori" (*e - ducere*) quelle potenzialità che ogni bambino ha, affinché si realizzino autentiche capacità.

L'educatore rappresenta infatti per il bambino una continua provocazione cognitiva: i comportamenti relazionali che si creano nei rapporti tra adulti e bambini fanno sì che egli assuma un carattere di stimolazione dello sviluppo cognitivo-affettivo-sociale del bambino. I giochi motori, verbali, gestuali, i momenti di intimità e di rilassamento sono esperienze che al di là della loro quotidiana ripetitività, segnano tracce profonde nello sviluppo del bambino. Non tenere conto di questa realtà significherebbe ricondurre la funzione del nido nei confini della dimensione puramente assistenziale.

Un'altra componente molto importante nella formazione professionale dell'educatore è quindi la disponibilità alla collegialità, al lavoro collettivo. Al

nido non si lavora con le porte chiuse, ogni educatore non ha un suo gruppo di bambini con i quali interagisce confinato in una stanza o in un luogo precedentemente definito. Come si vedrà in relazione alla descrizione degli spazi, pur essendoci divisioni di reparti per età proprio per poter giocare con i bambini secondo le loro capacità, gli ambienti dove essi si muovono non sono confinati dentro aule, essendo piuttosto luoghi aperti di continuo scambio e passaggio. Tale organizzazione spaziale impone anche un impegno collegiale degli educatori.

Tra gli operatori presenti nel nido si deve creare una interazione tale da determinare una collaborazione e cooperazione per gli aspetti strutturali e pratici necessari al suo buon funzionamento. Nel clima di partecipazione collettiva si rinforza anche un tipo di interazione psicopedagogica che funziona da stimolo continuo per la ricerca professionale continua, facendo salve, comunque, alcune scelte decisionali che ogni educatore deve prendere in assoluta individualità. Lavorare collegialmente su temi di carattere pedagogico e didattico favorisce, oltre che un continuo arricchimento determinato dal fatto che ogni operatore ha metodologie ed esperienze diverse da proporre, anche l'adozione di criteri idonei di autocontrollo e di autovalutazione.

È a livello collegiale che vengono quindi prese le decisioni a carattere organizzativo e didattico, ed è sempre a livello collegiale che cambiamenti, aggiornamenti, sperimentazioni e valutazioni intermedie e finali, vengono analizzati con criteri stabiliti dal gruppo. Insieme vengono quindi progettati gli strumenti ed i metodi più adatti per il raggiungimento delle finalità educative che gli operatori si propongono. Il lavoro collettivo, che ha tra i suoi scopi principali quello di progettare un piano educativo e didattico aderente alla realtà socio-ambientale in cui si trova il nido, si completa quando riesce, una volta stesa la parte progettuale, a passare anche alla fase operativa. Spesso infatti rimane più semplice stabilire con carta e penna le modalità comportamentali o i diversi criteri per condurre un gioco o un momento particolare con i bambini; quando poi si arriva a dover operare concretamente, l'entrata in causa di dinamiche non previste può stravolgere quanto precedentemente progettato.

In molti nidi la formazione del collettivo degli operatori ha determinato un allontanamento dalla vecchia impostazione della divisione di personale che si rispecchiava in una gerarchizzazione dei ruoli. Si assiste infatti ad una sempre più marcata integrazione tra le diverse figure professionali cui è affidata la gestione del nido, siano essi educatori, o cuochi o inservienti.

D'altra parte la presenza di tutti gli operatori durante la fase di program-

mazione nasce proprio dal considerare lo sviluppo del bambino nel senso globale dove ogni momento ed interazione ha una sua incidenza educativa.

La distribuzione dei compiti da attuarsi nel nido può essere organizzata in diverse maniere (rotazione, interscambio, redistribuzione), ma tutte dovrebbero tenere conto oltre che delle esigenze peculiari dei bambini e della organizzazione della struttura del nido, anche delle capacità personali di ogni educatore. Non tutti hanno lo stesso modo di interagire con i bambini, di avvicinarsi a loro, di proporre giochi e momenti nuovi insieme; ognuno si esprime in base alla propria personalità. Lavorare collegialmente non vuol dire annientare tutto questo cercando di diventare tutti uguali agli occhi del bambino; ne risulterebbe una realtà puramente artificiosa. Nell'operare insieme agli altri bisogna invece, rispettando le competenze e le caratteristiche personali di tutti, trovare strategie operative che permettano l'appagamento di ogni singolo individuo evitando il senso di frustrazione e sottomissione che si crea quando certe decisioni vengono prese dall'alto o dai più esperti.

Solo tenendo conto e rispettando le caratteristiche che ognuno possiede potremmo essere pronti a rispettare e a rispondere a ciò che il bambino chiede e manifesta. Se il clima al nido è di intolleranza, se il dialogo non va oltre "è l'ora di cambiarli" oppure "che storia leggiamo perché si addormentino", allora ben pochi saranno i risultati positivi che potremo trarre dalla nostra opera educativa. La capacità comunicativa che gli adulti sono in grado di esercitare tra loro trova poi corrispondenza anche nei rapporti che questi hanno con i bambini. Nel vivere, e quindi nel comunicare, se si considera che ogni nostra forma di comportamento è un messaggio ed una risposta che inviamo agli altri, è necessario tener conto di certi fattori che favoriscono o ostacolano queste interazioni, come ad esempio le particolari caratteristiche dell'altro, le sue forme comunicative, la sua capacità di ricezione, al fine di mettere in atto strategie diverse che possano favorire l'invio e la comprensione dei nostri messaggi.

Si richiede quindi all'educatore di essere obiettivo provando il più possibile a mettersi nei panni del suo interlocutore interpretando ciò che comunica sulla base di quello che l'altro sente e pensa. Da molti autori questa capacità è stata definita di "empatia". Indubbiamente tale strategia comunicativa è da attuare sia nel rapporto con gli adulti sia con i bambini. Rovesciare l'ottica con cui si stanno vedendo i fatti per cercare di comprendere come l'altro li sta pensando, facilita sia il rapporto interno tra gli operatori del nido, sia i momenti di incontro e di scambio con i genitori dei bambini. Spesso infatti nascono incomprensioni tra educatori e genitori dovute alla sensazione che

i primi diano giudizi e valutazioni sui secondi senza aver tenuto sufficientemente conto delle problematiche vissute dalla famiglia.

Da quanto detto si può comprendere come la comunicazione, intesa nel senso più ampio del termine, trovi all'interno dei rapporti interpersonali che si creano nel nido, un'attenzione particolare che sottolinea l'alto grado di professionalità e il continuo aggiornamento necessario per rendere tutto il contesto socio-ambientale del nido veramente qualificato.

1.2. La programmazione educativa e la programmazione didattica

Già da diversi anni la *programmazione* è diventata il punto di riferimento della organizzazione pedagogico-didattica dei nidi italiani. Molti operatori infatti, riconoscendo al nido la sua peculiarità educativa, hanno individuato, richiesto ed organizzato corsi di aggiornamento che avevano come argomento di studio la ricerca di strategie idonee per programmazioni aderenti alla realtà socio-ambientale dei bambini.

Con la programmazione si definiscono criteri precisi di intervento che fanno della realtà del nido non tanto uno spazio dove si ricevono in custodia figli di genitori che lavorano, quanto piuttosto un luogo educativo che si struttura tenendo conto delle necessità, delle motivazioni, delle storie individuali di ogni singolo bambino e della sua famiglia. Tener conto del ruolo educativo che il nido svolge nella società, comporta anche considerare quanto un ambiente così diversamente organizzato da quello familiare incida sullo sviluppo del bambino.

Hanno quindi un significato ben preciso i comportamenti e gli atteggiamenti degli adulti che direttamente o indirettamente, consciamente o inconsciamente influenzano la percezione degli altri nel bambino; del resto una grossa responsabilità nello sviluppo del piccolo è data dall'organizzazione degli spazi, dalla vita di gruppo, dalle attività, dai giochi e dai materiali, che stimolano o al contrario inibiscono le potenziali conquiste cognitive dei bambini. Un ambiente povero di materiali, di colori, di giochi e di oggetti, stanze troppo ampie che non danno al bambino la possibilità di "scovare" un angolo dove ricercare da solo o insieme ad altri compagni un momento di intimità o di scambio, determinano indubbiamente delle carenze sullo sviluppo psicofisico.

Ecco quindi che si avverte l'esigenza di dover stabilire dei criteri per poter creare un ambiente, inteso sia in senso fisico che relazionale, che rispetti il bambino per quello che è ed è in grado di fare, e non solo per quello che

dovrebbe essere o dovrebbe fare. È quindi dalle esigenze e dalle capacità dei bambini che parte ogni piano di lavoro che non si riduce a un semplice elenco di attività da svolgersi settimanalmente per tutto l'anno. Programmare vuol dire piuttosto individuare in anticipo, sulla base di conoscenze precedentemente acquisite sia teoriche (linee dello sviluppo del bambino), sia reali (chi sono i bambini che frequentano il nido), l'ordine, i criteri, gli strumenti, per raggiungere obiettivi educativi finali.

Nell'asilo nido, come nella scuola materna, quando si parla di programmazione si tende a definirne due aspetti strettamente collegati tra loro, ma che seguono una impostazione differente. Si parla infatti di *programmazione educativa* e *programmazione didattica* dove con la prima si intende la stesura di un *progetto globale*, mentre con la seconda si indicano *obiettivi finali* più specifici che riguardano soprattutto i criteri pratici di apprendimento del bambino e di intervento degli educatori.

Nella programmazione educativa, che viene stabilita all'inizio di ogni anno scolastico, si tiene conto degli aspetti e dei bisogni più generali del nido. Si lavora infatti non avendo presente il bambino reale che frequenterà l'asilo, quanto piuttosto si generalizzerà facendo riferimento ad una ipotesi di lavoro che emerge da conoscenze scientifiche ed empiriche precedentemente acquisite dagli operatori del nido. Si stabiliscono quindi i criteri generali di lavoro delle sezioni del nido, l'organizzazione degli ambienti e degli spazi nel loro complesso, il materiale che dovrà essere comprato o rinnovato nel corso dell'anno, gli incontri e gli scambi con i genitori, le uscite dal nido e le attività che possono essere svolte in altre strutture come ad esempio in piscina, le modalità generali di comportamento che gli operatori del nido dovranno esprimere nei confronti dei bambini, i criteri generali di osservazione e di verifica, ed altre indicazioni ed obiettivi generali che rappresentano la strada sulla quale camminerà la programmazione didattica.

È opportuno che tutti gli operatori del nido partecipino alla stesura complessiva di questo piano di lavoro annuale: nessuno deve essere escluso. Si considera infatti che tutti coloro che fanno parte della realtà del nido abbiano necessità e criteri di lavoro che, se non opportunamente socializzati cioè comunicati, fatti conoscere agli altri e discussi con un certo anticipo, potrebbero creare momenti di tensione e di disagio difficilmente controllabile da parte del bambino. Ci si riferisce ad esempio a certi atteggiamenti che possono essere presi dal personale quando i bambini giocando con certi materiali come tempere, sabbia, farina, sporcano tavoli e pavimenti magari dopo poco che sono avvenute le pulizie.

Questi sono esempi di ciò che è necessario discutere in precedenza cercando in primo luogo di comprendere e di rispettare le esigenze di tutti, e muoven-

dosi poi per ricercare soluzioni, diremo quasi dei compromessi, che lascino spazio e condizioni a tutti per poter lavorare.

Il collettivo degli operatori del nido non è definito solo dalla presenza del gruppo di persone che ci lavorano dentro, quanto piuttosto da un insieme di persone che parlano, espongono, decidono, stabiliscono e valutano i propri compiti. La realizzazione di questa capacità operativa collettiva è possibile solo se alla base vi è una professionalità degli operatori capace di indirizzarsi poi verso una più completa professionalità di gruppo.

Partendo dalla programmazione educativa che, come abbiamo visto ha un carattere essenzialmente di indirizzo generale, si definiscono poi con più precisione i criteri di intervento per il raggiungimento di obiettivi specifici relativi ad ogni singolo bambino nella fase della programmazione didattica. In essa, pertanto, non si tiene più conto di un bambino "teorico", ma di un bambino "reale". La programmazione didattica pone al centro del suo cosmo non tanto l'organizzazione complessiva del nido, quanto le necessità, i bisogni, le motivazioni, le capacità di ogni singolo bambino; definisce gli obiettivi specifici, i contenuti, gli strumenti ed i materiali necessari per il loro raggiungimento, i criteri ed i metodi di attuazione e infine le verifiche.

Gli *obiettivi* sono in pratica le finalità che gli educatori si propongono di raggiungere durante il processo educativo. Naturalmente la definizione di questi obiettivi è determinata dalla conoscenza reale dei bambini a cui è rivolta. Pertanto questi punti finali vengono stabiliti dopo un periodo di conoscenza e di interazione con essi. Anche in riferimento agli obiettivi si parla di *obiettivi generali e obiettivi specifici*, intendendo:

- 1) con i primi un obiettivo educativo perseguibile all'interno della sezione di bambini a cui è rivolto;
- 2) con i secondi, i gradini intermedi che devono essere superati per far sì che siano raggiunti quelli più generali.

Gli obiettivi generali hanno quindi tempi lunghi, mentre quelli specifici, rappresentando tappe intermedie, hanno tempi corti di uno o due mesi. Si tratta ad esempio di definire per un gruppo di età di bambini il raggiungimento di un obiettivo generale come può essere l'autonomia, e di porre come obiettivi specifici o intermedi, la conquista di certe abilità (autonomia del pranzo, controllo degli sfinteri, scelta libera dei giochi e dei compagni, ecc.) che ne permettano il conseguimento. Si comprende quindi che mentre gli obiettivi generali sono raggiunti grazie al superamento di momenti intermedi, quelli specifici richiedono la definizione di strategie di intervento mirate.

I *contenuti* devono essenzialmente rifarsi alle aree di esperienza e di conoscenza del mondo infantile. Si individuano quindi temi che tengono conto delle esperienze ludico-cognitive di ogni bambino, come quelle del corpo, del movimento, dell'azione, della comunicazione e della logica. Ciò che si crede sia opportuno dare al bambino passa attraverso l'esperienza diretta e non da un insegnamento che l'adulto impartisce dall'alto. Nel bambino si deve creare la possibilità di mettere in funzione le proprie potenzialità per arrivare alla conoscenza delle cose ed alla conquista di certe abilità, attraverso una stimolazione senso-percettiva continua. Ogni conoscenza è quindi il risultato di un'esperienza concreta e di un processo intuitivo del bambino.

Per fare un esempio estremamente semplice si può fare riferimento ad una delle tante esperienze logiche come il concetto del "dentro e fuori" che al nido molti bambini imparano a riconoscere. Non si danno ai bambini immagini piatte e non stimolanti che richiedono una capacità di lettura che ancora non si è formata, quanto piuttosto si verbalizzano esperienze che vengono realmente compiute. Giocando con i bambini si farà quindi particolare attenzione di sottolineare il dentro ed il fuori della casina, del tunnel, della macchinina, dello scatolone, ecc. In questo modo il bambino fisserà concetti logici di base come risultato di una esperienza sua propria, che gli permetterà di gestire le situazioni in maniera sempre più autonoma.

Gli *strumenti* e i *materiali*, sono gli oggetti necessari per la realizzazione dei progetti ipotizzati. È il caso forse di distinguere due tipi di materiale: quello utilizzato prevalentemente dagli educatori e quello adoperato dai bambini. Gli educatori hanno infatti la necessità di adoperare strumenti particolari quali un giradischi, una macchina fotografica, un registratore, una cinepresa, uno strumento musicale, un particolare libro ecc. Questi oggetti vengono quindi utilizzati in base alle necessità e secondo criteri stabiliti dalla programmazione didattica. Anche questi strumenti vengono fatti oggetto di esperienza del bambino che impara a conoscere la loro funzione ed il loro utilizzo. Questi materiali, come del resto quelli maneggiati direttamente dai bambini, svolgono un ruolo educativo e comunicativo che deve essere tenuto in considerazione ogni qualvolta il bambino vi interagisce. La comunicazione e il dialogo che gli oggetti possono avere con i bambini, e con adulti e bambini contemporaneamente, dipende anche dalle interpretazioni e dagli usi diversi con cui possono essere utilizzati. Una sedia rovesciata può diventare il trampolino dei tuffi di una piscina, un secchiello un elmetto o la borsa della spesa, un proiettore di diapositive una fonte di luce per i giochi di ombre, un grosso

e morbido cuscino può apparire come un mare in cui nuotare, ecc.

È necessario quindi tenere presente che i materiali del nido, oltre al rovesciamento della loro funzione, in quanto il bambino li trasforma da oggetti in "soggetti" che gli forniscono esperienze e conoscenze, sono gli elementi dell'organizzazione spaziale dell'ambiente. Gli oggetti, il materiale, gli arredi, gli spazi acquistano quindi significato e valore in base all'utilizzo che gli adulti in un modo e i bambini in un altro (imitando, sperimentando e scoprendo) ritengono più opportuno farne.

Per questo motivo tale organizzazione che incide notevolmente sullo sviluppo psicofisico del bambino, deve essere preventivamente studiata e continuamente ridiscussa al fine di offrire al bambino un ambiente-nido non solo ricco di stimoli, ma strutturato in modo tale che gli siano sempre proposti dei livelli di apprendimento stimolanti, di un gradino appena superiore alle sue capacità.

I criteri e i metodi di attuazione vengono studiati e conseguentemente elaborati in corrispondenza delle diverse situazioni cui si rivolgono. Non esiste quindi una ricetta dalla quale è possibile estrarre indicazioni operative. Il modo di raggiungere gli obiettivi specifici è determinato dall'imbocco di strade diverse che vengono costruite partendo in primo luogo dal bambino, da come è, da cosa è in grado di fare, da ciò che desidera, da come vive il mondo del nido, ecc. Ciò che viene proposto al bambino deve aderire completamente a quelle che sono le sue reali capacità di apprendimento.

Le modalità con cui gli educatori propongono esperienze significative al bambino si svolgono prevalentemente attraverso le *attività guidate, coordinate e libere*.

Per *attività guidate* si intendono quei momenti in cui l'educatore stimola il bambino o più bambini nel fare qualcosa precedentemente programmato e che si ritiene possa costituire un momento interessante per il bambino.

Nelle *attività coordinate* invece l'educatore accorda tra loro gli interessi ed i comportamenti dei bambini promuovendo soprattutto rapporti di scambio, non solo tra adulto e bambino, come è più facile che avvenga in quelle guidate, ma tra bambini e bambini.

Infine le *attività libere* sono i momenti in cui i bambini giocano, si muovono, fanno esperienza spinti non solo dai propri interessi, ma, è bene sottolinearlo ancora, anche da ciò che l'organizzazione ambientale è in grado di offrire.

Spesso comunque queste definizioni sono usate solo in ambito teorico dato

che in pratica non è possibile stabilire sempre dei confini netti tra le tipologie delle varie attività del nido. Quello che comunque è importante tenere presente è che in nessuna di queste condizioni e soprattutto nelle attività guidate, l'adulto deve assumere il ruolo di "comandante indiscusso" della situazione. L'educatore dovrà invece indirizzare le proprie energie in un utilizzo di ricerca e di sperimentazione delle risorse individuali dei bambini.

La *verifica*, nel senso di "osservazione controllata" o di "prove specifiche", rappresenta il momento finale e conclusivo di ogni programmazione e di ogni progetto educativo. Per questo motivo è forse più indicato parlare di verifiche al plurale per evitare che si cada nell'errata considerazione di un momento che viene svolto a conclusione di tutto. La verifica, che è il risultato diretto di un processo di osservazione che descriveremo più avanti, ha come scopo principale quello di valutare in quale modo, come e perché sono stati raggiunti o meno certi obiettivi.

Prima di affrontare l'argomento in maniera più ampia è necessario precisare che, per quanto nella tradizione scolastica questo termine si focalizzi esclusivamente intorno a comportamenti e risposte dei bambini, dovrebbe assumere invece una impostazione diversa. Nella verifica infatti devono anche essere messi in discussione: a) *i comportamenti* ed i ruoli adottati dagli adulti; b) *le scelte metodologico-didattiche* che questi hanno ritenuto più opportuno operare per la propria programmazione, evitando così di far ricadere sul bambino o sulla sua realtà socio-ambientale gli eventuali insuccessi.

Tutto il percorso della programmazione deve essere accuratamente suddiviso dalle verifiche che permettono un continuo processo di analisi di quanto svolto e dei problemi che si possono presentare durante il percorso, di assicurarsi l'avvenuto raggiungimento degli obiettivi da parte di tutti i bambini del gruppo di riferimento, di intervenire direttamente e tempestivamente su possibili handicap sia fisici che di deprivazione affettiva o culturale che alcuni bambini possono manifestare. Pertanto si comprende quanto una attenta verifica richieda all'educatore un atteggiamento che si fonda essenzialmente su criteri di osservazione e di valutazione oggettivi e scientifici. Questi momenti devono essere comunicati e discussi nell'ambito del collettivo proprio per evitare ogni possibile interpretazione errata.

I tempi della verifica sono quindi distribuiti secondo le programmazioni che si mettono in atto. Per quanto riguarda quella generale educativa dovrebbe venir fatto il punto della situazione tre volte nell'arco dell'anno: 1) subito dopo gli inserimenti dei bambini; 2) verso febbraio-marzo cioè a metà anno;

3) alla fine verso giugno-luglio, comunque prima che i bambini smettano di frequentare il nido.

La verifica del raggiungimento degli obiettivi generali avviene quindi secondo scansioni temporali piuttosto ampie, mentre quella relativa alla verifica degli obiettivi specifici avviene dopo la conclusione delle attività (guidate, coordinate o libere).

Per le verifiche sono necessari tutti quegli strumenti utilizzabili per l'osservazione sistematica; saranno quindi adoperati: questionari predisposti, registrazioni filmate, griglie e schede osservative.

1.3. Le fasi della programmazione

Aver definito a grandi linee gli aspetti essenziali della programmazione educativa e di quella didattica non esaurisce la trattazione di questo argomento così importante per la vita del nido. A quanto finora descritto deve essere aggiunta una descrizione delle *fasi* della programmazione didattica che permette di comprendere meglio la distribuzione temporale di questa stesura operativa. Tale programmazione non può infatti essere definita una volta sola in tutto l'anno in quanto questo comporterebbe avere a che fare con un programma di attività e di giochi che gli educatori seguono alla lettera, ma che non è soggetto a cambiamenti. Benché essa segua sempre un programma teorico di base che viene definito due volte durante l'anno, non è rigida ed unidirezionale, ma propone invece di soffermarsi più volte nel corso dell'anno per individuare, alla luce delle osservazioni e delle verifiche, nuovi contenuti formativi delle singole frazioni temporali e dell'organizzazione didattica.

La *prima fase* della programmazione è quella che avviene all'inizio dell'anno e dura circa un mese, un mese e mezzo; è la fase dell'analisi della situazione di partenza. Questo primo periodo ha come scopo quello di raccogliere più informazioni possibili sul bambino che frequenta il nido, la sua storia, la sua famiglia, i suoi bisogni, le sue motivazioni, il suo grado di ambientamento al nido, il suo rapporto con gli altri (adulti e bambini) e tutto ciò che è interessante per poter poi impostare un lavoro decisamente mirato.

La raccolta di queste informazioni viene fatta attraverso il metodo dell'*osservazione*. Attraverso questo metodo che si basa su conoscenze teoriche della psicologia e dello sviluppo infantile, si può arrivare ad avere un

quadro globale ed unitario del bambino. Inizialmente vengono raccolte informazioni che la stessa famiglia dà tramite colloqui individuali con gli operatori del nido. Fra queste informazioni si tiene soprattutto conto di quelle che riguardano le abitudini, i bisogni, le conquiste, e l'ambiente che lo circonda. Con più cautela vengono considerate quelle che danno etichette del tipo «il mio bambino ha un caratteraccio», «dice sempre le bugie», «è geloso di tutti». Ciò che infatti interessa agli educatori del nido non è tanto inserire il bambino all'interno di certe categorie di comportamento, quanto piuttosto favorire il suo sviluppo affettivo, cognitivo, motorio e sociale nel rispetto della sua personalità. Alcune risposte comportamentali che il bambino dà al nido possono essere diverse da quelle descritte o viste dai genitori: questo è del tutto normale. Il nido è infatti un ambiente molto diverso da quello familiare, gli stimoli, le interazioni, i tempi e i luoghi sono diversi, e per cui diverse possono essere le sue risposte.

L'osservazione del comportamento del bambino va fatta sistematicamente, con una certa regolarità, e deve essere *mirata*, nel senso che prima di iniziarla è necessario avere ben chiaro e definito ciò che si vuole osservare. Il metodo osservativo richiede quindi che siano definiti, in anticipo e collegialmente, certi punti essenziali come:

- la delimitazione del campo di osservazione;
- lo scopo dell'osservazione (conferma o disconferma di una ipotesi);
- la definizione del gergo e dei termini che saranno utilizzati per l'osservazione (il bambino "tranquillo" può avere diversi significati dall'apatia ad un inserimento positivo nel nido);
- i tempi in cui si svolge l'osservazione;
- l'atteggiamento degli educatori durante l'osservazione (partecipante o distaccato completamente);
- il numero delle persone che osservano contemporaneamente;
- gli strumenti che utilizziamo per osservare.

Come abbiamo accennato parlando della verifica, gli strumenti maggiormente utilizzati per il metodo osservativo sono la descrizione fatta con carta e penna del comportamento del bambino, la ripresa con la video-camera che permette di rivedere e di soffermarsi con calma su ciò che interessa, le griglie e i questionari appositamente strutturati.

Una volta raccolte le informazioni si passa quindi a ordinarle ed a confrontarle in collettivo. Con questo materiale si sviluppa una analisi di quanto emerso, analisi che favorisce indubbiamente gli scambi comunicativi all'interno del

gruppo degli operatori, e si decide il da farsi in merito a tali risultati.

La maggiore difficoltà di questo metodo sta nel riuscire a rimanere sempre ad un certo livello di oggettività, nel non farsi prendere cioè da valutazioni e giudizi personali quando stiamo riportando come si stanno svolgendo i fatti.

L'osservazione del bambino svolta durante il primo periodo immediatamente successivo all'inserimento (delle problematiche relative all'inserimento parleremo più avanti) è attuabile solo se in precedenza gli educatori hanno predisposto l'ambiente a questo scopo. Durante questa prima fase è necessario allestire gli spazi in modo tale che siano offerti al bambino una serie di stimolazioni che favoriscano risposte affettivo-cognitivo-sociali-motorie. Ugualmente importante è definire l'articolazione delle dinamiche relazionali con gli altri, adulti e bambini, e con gli oggetti, che il bambino sperimenterà durante la sua permanenza al nido.

La *seconda fase* della programmazione si basa sulla raccolta dei dati ottenuti attraverso l'osservazione e le informazioni relative al bambino. Questo è il momento della programmazione didattica vera e propria che si articola nella definizione degli obiettivi generali, degli obiettivi specifici e delle strategie e modalità da attuarsi per favorire il raggiungimento dei punti stabiliti. La programmazione di questi punti viene fatta in primo luogo per sezione e poi in riferimento ad ogni singolo bambino. Durante questa fase vengono decisi anche i criteri di osservazione e di verifica cui si intende fare riferimento. Questa seconda fase della programmazione didattica si riferisce solitamente ai mesi centrali (novembre-maggio) dell'anno corrispondente all'entrata - permanenza - uscita dal nido.

Infine la *terza fase*, impostata prevalentemente sulla valutazione e sulle verifiche, viene attuata ancora una volta attraverso una mirata preparazione dell'ambiente. In questo modo è possibile osservare con attenzione il bambino e valutare di conseguenza il raggiungimento degli obiettivi che sono stati ipotizzati in partenza. Naturalmente da questa valutazione finale non deve sfuggire una valutazione del comportamento e degli atteggiamenti assunti dagli adulti nei confronti dei bambini e tra i bambini stessi: è bene tenere sempre bene in evidenza che il nido è un contesto comunicativo e interattivo.

1.4. L'inserimento

L'inserimento può essere definito come il periodo necessario al bambino, ai genitori ed agli educatori per ambientarsi alla nuova situazione comunicativo-

relazionale che si va creando a seguito dell'entrata del bambino nel nido. Questo periodo diventa quindi per tutti, ma soprattutto per il bambino un evento "eccezionale"¹ intendendo con ciò il fatto che pur essendo una esperienza apparentemente normale perché vissuta da molti bambini e genitori, rappresenta invece un momento particolarmente intenso di emozioni, di cambiamenti, di ricerca di fiducia, che la rendono un'esperienza completamente soggettiva. Entrando nel nido ogni bambino vive i momenti di paura, di smarrimento di conoscenza di nuovi adulti e bambini, di scoperta del nuovo ambiente secondo criteri completamente personali che devono assolutamente essere rispettati sia dagli educatori sia dai genitori. Bisogna quindi tener conto di quali trasformazioni avvengono nel bambino nel corso di questo periodo e quali rapporti si stabiliscono tra il bambino e l'ambiente. Via quindi ogni confronto tra bambini che frequentano il nido: ognuno ha bisogno dei suoi tempi.

L'esperienza dell'inserimento che si innesta su un rapporto precedentemente costituito, quello tra genitori e bambini, vede la creazione di un nuovo sistema relazionale formato dalla triade Famiglia-Bambino-Educatore. Solo più tardi, se questo nucleo relazionale è indirizzato verso un allargamento, nasceranno i rapporti con i coetanei.

Per favorire questo graduale processo di inserimento gli operatori del nido stendono una specifica programmazione, prima valutando i problemi generali ed i criteri pedagogici che il collettivo intende perseguire, calandoli poi in ogni singolo rapporto famiglia-bambino. Tale programmazione tiene conto in primo luogo della organizzazione temporale necessaria per favorire e superare questo momento "eccezionale". Nei primi giorni di frequenza infatti, il bambino generalmente seguito da uno dei genitori, limita la sua permanenza al nido a sole poche ore. Durante questo primo periodo il bambino non rimane a mangiare o a dormire al nido, e le cure personali, il cambio, il lavaggio, ecc. vengono fatte svolgere soprattutto ai genitori. Col passare dei giorni aumentano le ore di permanenza del bambino al nido ed i genitori provano con molta cautela ad allontanarsi dalla sua presenza; questa fase si dovrebbe concludere quando il bambino mostra attraverso il suo comportamento una certa ambientazione. Tutto questo iter può durare circa due settimane.

Definire i tempi in cui si svolge l'entrata del bambino nel nuovo contesto

¹Cfr. N. Bulgarelli, L. Restuccia Saitta, *Comunicazione interpersonale e inserimento del bambino nell'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

relazionale, non esaurisce assolutamente il problema; in mezzo alla trama del tempo bisogna tessere una programmazione specifica che parte dalla realtà del bambino, dalle esigenze della famiglia e dalla organizzazione interna del nido (educatore-ambiente)

L'inserimento rappresenta per il bambino e per i genitori un momento di separazione e di allontanamento dalla realtà fino ad allora conosciuta e vissuta. Diventa quindi essenziale cominciare la programmazione dell'inserimento non solo dal bambino come unità individuale, ma dal contesto familiare nel quale vive.

Molti genitori quando si trovano a dover decidere l'iscrizione del figlio al nido sono colti da un diffuso senso di smarrimento accompagnato spesso da un senso di colpa e frustrazione. Questi stati emotivi che indubbiamente mettono i genitori in ansia sono dovuti principalmente al fatto che: *a)* il nido non è ancora una realtà educativa conosciuta socialmente come la scuola materna e la scuola elementare; *b)* è ancora diffusa l'idea del nido assistenziale, e non educativo, che risolve i problemi di custodia dei bambini per i genitori lavoratori; *c)* alcuni genitori temono che la figura dell'educatore si sostituisca alla loro come figura di riferimento nel rapporto affettivo col figlio; *d)* i genitori trovano difficoltà a "delegare" ad altre persone le cure del proprio figlio.

Questi sono alcuni dei problemi non sempre chiaramente esplicitati dai genitori, sui quali, però gli educatori dovrebbero porre la loro attenzione cercando di trovare soluzioni all'interno del contesto relazionale-informativo.

Se i genitori sono a conoscenza di qual è la realtà del nido, di come è organizzato e come funziona, di quali sono i suoi spazi, di chi vi lavora, di quali e quanti bambini lo frequentano, di qual è l'educatore che seguirà il figlio, potranno con meno riserve avvicinarsi e stabilire con questo nuovo contesto un rapporto di fiducia e di collaborazione.

Pertanto la famiglia, e più concretamente il genitore che si occuperà dell'inserimento vero e proprio, dovranno essere aiutati nella graduale costruzione di un'immagine reale di che cosa è il nido. In alcuni casi i genitori sono presi da un senso di smarrimento quando per la prima volta entrano al nido. La confusione degli oggetti, alcuni bambini che piangono, gli altri che stanno "soli" in un angolo, gli adulti che giocano con un gruppo di bambini non prestando attenzione agli altri, sono tutte immagini comuni e normali per gli educatori, ma che agli occhi curiosi di un padre o di una madre possono creare disagio e sfiducia. È importante, per evitare che il genitore abbia l'impressione che il nido sia solo un luogo di confusione, che un educatore si occupi di accoglierlo non solo formalmente, dedicandogli un tempo sufficiente

per stimolare un dialogo aperto partendo dalle informazioni che desidera ricevere. È opportuno instaurare il primo approccio cercando di dare delle risposte più esaurienti possibili. Questo certamente non vuol dire concludere tutti gli argomenti della conversazione. Oltre ad essere esaurienti ed "esatte" le risposte che vengono date alle richieste dei genitori, devono anche favorire e stimolare dialoghi futuri che non si limiteranno allo scambio di semplici informazioni, ma si indirizzeranno piuttosto verso una descrizione dei comportamenti, delle abitudini, della storia del figlio, fino a giungere ad un rapporto di collaborazione tra genitori ed educatori.

Questo approccio individuale viene poi sostenuto da incontri a carattere assembleare con gli altri genitori e operatori del nido. Le forme di queste riunioni sono diverse: assemblee interne ed esterne con operatori specializzati che trattano di problemi specifici dell'infanzia, incontri di sezione, partecipazione ai comitati di gestione, formazione di gruppi di lavoro per la realizzazione di progetti che genitori ed operatori abbiano scelto insieme.

Durante questi incontri i genitori hanno modo di "socializzare" le proprie ansie e le proprie paure ritrovandosi con persone che vivono problemi simili. Tuttavia ognuna di queste forme di scambio stimola comunicazioni e risposte diverse e pertanto diventa necessario non considerare che una esclude l'altra, né, tanto meno, che queste possono sostituire il colloquio individuale genitore-educatore. Ciò che interessa agli operatori del nido è anche cercare di coinvolgere nel miglior modo possibile i genitori nella crescita "extra-familiare" del figlio. Spesso avviene che il genitore, percependo il nido come un luogo temporaneo di custodia, non si interessi assolutamente delle conquiste quotidiane del figlio. Questa visione assistenzialistica dell'asilo nido che purtroppo è tutt'ora presente non solo tra i genitori, ma anche tra chi vi opera, fornisce un'immagine distorta dell'ambiente in cui il bambino cresce e compie le sue esperienze formative. I compiti dell'educatore, e già con l'esperienza dell'inserimento i genitori se ne dovrebbero rendere conto, non sono dettati da improvvisazione, bensì dalla conoscenza dei criteri teorici e pratici necessari per favorire il buon inserimento del bambino al nido.

Non poche difficoltà possono sorgere quando genitore e bambino cominciano ad entrare nel nido. Ad esempio è piuttosto difficile per i genitori muoversi in tale ambiente. Durante l'inserimento infatti oltre a presentarsi difficoltà per il bambino che reagisce all'entrata nel nuovo "mondo", devono essere anche sostenuti ed aiutati i genitori che, impacciati e timorosi, non sanno bene come muoversi. Tali difficoltà sono più che comprensibili e per questo dovrebbero essere esplicitate il più possibile durante i primi colloqui

informativo-organizzatori. Capita infatti che il genitore non sappia bene come comportarsi, se può prendere quell'oggetto, se può dare un aiuto quando un altro bambino ha bisogno, se deve stare in uno spazio preciso, ecc. Queste sono semplici questioni che si presentano inevitabilmente se il genitore non è stato preparato e non gli è stata spiegata la funzione di "mediatore" che deve assumere durante l'inserimento di suo figlio.

Come si è potuto notare il problema dell'inserimento oltre ad essere piuttosto delicato è molto ampio e richiede sempre un'attenta osservazione e disponibilità da parte di tutti gli operatori del nido. Per favorire l'ingresso del bambino si preferisce proporre questa nuova esperienza sempre ad un numero ridotto di bambini per volta. Si crea così un inserimento a piccoli gruppi che permette sia al bambino che all'educatore di stabilire con la dovuta tranquillità un rapporto diretto e individualizzato.

Nel considerare il contesto relazionale del nido e cioè la presenza oltre che degli educatori anche degli altri bambini, coetanei e non, è necessario sottolineare la necessità di spazio e tempo che deve essere lasciata a chi, di ritorno dalle vacanze o da un periodo molto lungo di assenza, torna al nido. In questo caso si parla di "reinserimento" del bambino. Il ritorno al nido dopo un lungo periodo può infatti rendere necessario un periodo di graduale riaggiustamento di rapporti precedentemente stabilitisi.

Concludendo questa breve analisi sulle modalità d'inserimento del bambino al nido, è necessario tener conto che le reazioni del bambino e della famiglia alla nuova esperienza non sempre sono positive, e possono determinare l'allontanamento parziale o completo del bambino. È necessario quindi, come è stato visto anche in riferimento alla programmazione, verificare sia durante i momenti dell'inserimento, sia a conclusione di questo, i risultati del lavoro. Innanzitutto l'educatore dovrebbe riflettere sul colloquio e gli incontri individuali avuti coi genitori. In questo modo è possibile considerare più approfonditamente ciò che è stato detto dagli interlocutori, quali sono state le reazioni e le informazioni che il genitore ha fornito. In seguito vengono "letti" i tempi, le modalità e le strategie messe in atto dall'educatore nello stabilire i suoi primi approcci col bambino e come questo ha risposto al nuovo ambiente. Un'osservazione attenta viene quindi fatta sul comportamento ed i bisogni esplicitati dal bambino sia durante i primi giorni, sia durante il prolungamento della sua permanenza.

Infine è utile che gli operatori del nido, spesso coadiuvati da esperti esterni, stendano un resoconto finale sull'andamento degli inserimenti, evidenziando i problemi emersi e motivando, se ciò è possibile, gli abbandoni.

Capitolo secondo

Gli spazi del nido

2.1. Livelli architettonici e spazi interni

Uno studio particolare spetta all'ambiente in cui il bambino vive le sue quotidiane esperienze di crescita. Interagendo con l'ambiente-nido, infatti, il bambino ricava una serie di informazioni che favoriscono e sono indispensabili al suo sviluppo percettivo, psicomotorio, affettivo e sociale. Pertanto, viene riconosciuto sia alla struttura architettonica dell'ambiente, che all'organizzazione degli spazi ed infine all'uso dei materiali degli oggetti e dei colori usati, un valore essenzialmente educativo.

Il nido per sua caratteristica è un ambiente diverso da quello domestico. Infatti il bambino ha nella sua abitazione pochi luoghi e pochi spazi dove poter fare liberamente le proprie attività; gli oggetti, spesso perché ritenuti giustamente pericolosi, vengono allontanati dalle sue mani e messi in alto e lontani dalla sua portata. Perciò il bambino è costretto a vivere esclusivamente in spazi di adulti, a usare il più delle volte oggetti e materiale che i grandi gli porgono. Si restringono ad un numero limitato le attività che possono essere svolte senza la presenza e la continua assistenza degli adulti.

Nel nido invece l'ambiente dovrebbe essere studiato proprio in considerazione del fatto che il bambino deve poter agire, muoversi e scegliere autonomamente le attività che più lo interessano. Ciò non vuol dire che ci debbano essere soltanto arredi e strutture in miniatura ad "altezza bambino" o di tipo montessoriano, quanto piuttosto che è necessario strutturare fisicamente e psicologicamente degli spazi per accogliere e sollecitare le espressioni del comportamento infantile, per rispondere adeguatamente ai bisogni

dei piccoli, per stimolare le loro curiosità di esplorazione, le loro modalità comportamentali e la loro autonomia.

Detto questo è necessario precisare che per comprendere l'organizzazione dell'ambiente-nido dovremmo tenere conto di tre livelli ben distinti tra loro. Al primo livello va considerata la *struttura architettonica* dell'edificio nido; al secondo la *distribuzione degli spazi interni* ed infine, al terzo, le *caratteristiche specifiche degli arredi*, degli oggetti e la distribuzione dei colori.

2.2. Primo livello: struttura architettonica

La struttura architettonica è differente da nido a nido; non esiste quindi un modello unico a cui attenersi e da riportare. La costruzione dei nidi spetta, secondo la legge 1044 del 1971, ai Comuni che nel progettarli devono tener presenti in linea di massima i due seguenti aspetti:

a) quale utenza i nidi devono servire (quante famiglie hanno bisogno di quel servizio);

b) in quale zona deve trovarsi l'edificio nido (il nido infatti deve essere facilmente raggiungibile sia con i mezzi di trasporto propri delle famiglie che con quelli pubblici, ma deve altresì trovarsi in una zona lontana da possibili inquinamenti atmosferici).

Molti Comuni al fine di offrire alla popolazione un servizio immediato e veloce hanno apportato parziali modifiche alle vecchie strutture dell'ONMI¹, facendole diventare dei nuovi asili nido. Naturalmente questi edifici si differenziano profondamente dalle costruzioni più recenti che rispondono invece ad esigenze più specifiche dei bisogni del bambino. Ad esempio una caratteristica tipica degli edifici più nuovi è la disposizione di tutto l'ambiente nido su un unico piano, quello terreno, offrendo non solo un immediato ingresso dei bambini nell'edificio, ma anche evitando la presenza di scale d'ingresso che spesso costituiscono una vera e propria barriera architettonica sia fisica che psicologica. I bambini, infatti, specialmente se piccoli e non sufficientemente sicuri dei propri movimenti, se devono affrontare la salita di

una scala nell'entrare al nido vengono spesso o trasportati direttamente col passeggino o carrozzina all'interno dell'edificio con grande fatica di chi li accompagna, oppure presi in collo per accelerare i tempi. In questo caso il bambino non vive autonomamente la sua esperienza quotidiana di ingresso, quanto piuttosto si sente trasportato velocemente in un luogo a lui non familiare con il quale vive un impatto brusco e non di graduale inserimento e questo indubbiamente provoca nel bambino sensazioni ed esperienze negative rispetto all'ambiente nido.

La disposizione dell'edificio su un unico piano terra comporta anche, il più delle volte, la presenza di un giardino adiacente di fondamentale importanza per la vita del nido.

Internamente il nido non dovrebbe avere una distribuzione dei locali simile ad un edificio scolastico, quanto piuttosto avere delle stanze di diverse dimensioni intercomunicanti tra loro, tali da offrire ai bambini la possibilità di muoversi e di spaziare nel modo più libero possibile senza troppi ostacoli ed impedimenti.

All'interno del nido sono previsti: a) spazi, che tengono conto delle diverse attività quotidiane dai bambini, b) locali per gli adulti, nei quali gli educatori si cambiano gli abiti, si incontrano tra loro o con i genitori dei bambini, organizzano il lavoro tra loro o con esperti, c) vari locali come cucina, stileria e lavanderia, strutturati in modo tale che sia data la possibilità al bambino di osservare e conoscere i momenti di organizzazione di vita tra adulti.

La suddivisione degli ambienti destinati ai bambini avviene solitamente in base alla loro età. Infatti vi è: 1) il reparto dei *lattanti* che ospita i piccoli fino a 10-12 mesi; 2) il reparto dei *semidivezzi* frequentato dai bambini dai 10-12 mesi fino ai 22 circa; ed infine 3) quello dei *divezzi* che accoglie i bambini dai 22 mesi ai tre anni. Per ognuno di questi reparti è prevista la creazione di angoli specifici per attività e funzioni.

Ogni reparto del nido, ha: 1) un locale dove è possibile svolgere le attività ludiche, 2) un locale per il pranzo (spesso per queste attività viene utilizzato un solo ambiente), 3) un locale adibito al riposo ed ai momenti di relax, ed infine 4) un locale-bagno dove è presente tutto il necessario per il cambio e l'igiene dei bambini.

2.2.1. SUDDIVISIONE DEGLI SPAZI PER I LATTANTI

1) Nel locale di *soggiorno*, di gioco e di socializzazione dei lattanti sono predisposti degli angoli le cui pareti e arredi sono allegramente variopinti e

¹ Vedi paragrafo 8.1.

colorati con disegni e figure grandi di animali o di soggetti particolarmente attraenti per il mondo infantile. Lungo le pareti, ai colori si aggiungono gli specchi di varie dimensioni. Sul pavimento ci sono tappeti, materassi e grossi cuscini morbidi che facilitano la possibilità di giocare per terra, di rotolarsi, di sprofondare in un mondo fatto di morbidezza. In questo ambiente sono presenti anche giochi e giocattoli di varie dimensioni e di diverso utilizzo, materiale "povero" o di recupero, prezioso per stimolare l'attività sensoriale, ed un cestone "raccogli tutto" dove il bambino può ricercare il suo tesoro nascosto. Necessari al continuo movimento dei bambini ed alle progressive conquiste in campo motorio sono i mobiletti con scorrimano e con varie aperture e giochi di grande movimento come tunnel, scalette e tane per nascondersi ecc.

In alcuni asili nido, nel reparto dei lattanti, i bambini di pochi mesi che ancora non hanno acquisito una discreta autonomia in campo motorio, vengono messi dentro i box. L'utilizzo di queste "scatole" contenitrici di bambini, è stata molto spesso oggetto di critiche in quanto pur proteggendo, limitano fortemente l'autonomia e la ricerca di esplorazione del bambino. Tuttavia alle volte per la stessa distribuzione degli ambienti del nido che impediscono la realizzazione di un vero locale gioco per i lattanti, diventa necessaria la presenza di un box per i più piccoli. In tal caso è consigliabile sceglierne uno che abbia una struttura piuttosto articolata e complessa, con fondo morbido e piacevole al tatto e con elementi componibili che stimolino i bambini ad esplorarlo. Questi pochi e semplici accorgimenti potrebbero bastare per trasformare il box, da triste recinto, in uno spazio dai percorsi vari ed aperti che faciliti gli spostamenti e le scoperte del bambino.

Lo spazio dove i bambini mangiano è organizzato con seggioloni personalizzati che hanno un piano dove appoggiare le stoviglie, oppure con seggioloni che vengono sistemati intorno ad un tavolo a forma di mezzaluna, al centro del quale siede l'educatore.

In molti asili nella zona lattanti lo spazio per il momento del pranzo viene ricavato dalla stanza dei giochi, ma delimitato attraverso pareti mobili. Questa zona è quindi attrezzata oltre che con ciò che abbiamo già visto anche con mobili per la conservazione delle stoviglie, del tovagliato e della biancheria, ed infine, con sedie e tavoli per gli adulti.

Il locale per il riposo dovrebbe essere posto in una zona tranquilla al riparo dai possibili disturbi e rumori. Questo ambiente dovrebbe essere strutturato in modo tale che il bambino riesca a rilassarsi e a sentirsi tranquillo. In genere l'arredo consiste in lettini simili a quelli familiari con sponde abbassabili e

da dove è possibile vedere ciò che avviene intorno a dove il bambino riposa. Nella stanza la luce può essere diffusa in modo particolare e sui lettini possono esservi dei "mobiles" o altri giochi.

I momenti del cambio e della pulizia avvengono nel bagno o in una piccola stanza attigua ad esso. Nel bagno dei lattanti ci sono piccole vasche, mobiletti contenenti gli indumenti e l'occorrente per il cambio. Alcune suppellettili sono appese alle pareti mentre altre sono poste direttamente sotto il fasciatoio. Il fasciatoio è in genere un piano piuttosto ampio e morbido tale da favorire giochi, attività ed interazioni che avvengono particolarmente tra adulto e bambini in questi momenti. Anche in questo ambiente all'altezza del fasciatoio è posto uno specchio per favorire nel bambino la continua scoperta del proprio corpo.

2.2.2. SUDDIVISIONE DEGLI SPAZI PER SEMIDIVEZZI E DIVEZZI

Secondo lo stesso schema individuato per il reparto dei lattanti sono divisi anche i reparti dei semidivezzi e dei divezzi che tuttavia in alcuni asili nido possono essere abbinati. Nell'ambiente-gioco dei semidivezzi viene dato più spazio alla presenza di oggetti e materiali che favoriscono nel bambino la autonomia e la deambulazione. Pertanto vengono creati punti strategici di appoggio utili per camminare e percorrere facili gimcane. Nella sala giochi di questi due reparti sono inoltre presenti tavolini e seggioline, armadietti con sportelli facili da aprire e sicuri per le piccole mani dei bambini, cestelli e ripiani dove appoggiare i giochi, e tutto ciò che si ritiene possa favorire nel bambino una autonomia all'interno del proprio spazio.

La possibilità infatti di poter prendere ed usare il materiale dell'asilo con una certa facilità e disinvoltura, avvia il bambino, guidato dall'educatore, al senso di ordine degli oggetti. Per favorire questa continua interazione con le "cose" del nido, nell'ambiente gioco sono a disposizione dei bambini anche carrelli "trasporta giocattoli" o cassepanche utili per il trasporto dei giochi vicino al tavolo. I contenitori del materiale dei bambini dovrebbero tuttavia essere sempre piuttosto mobili e sovrapponibili in modo tale che per necessità interne di riorganizzazioni degli spazi si possano creare nel giro di pochi minuti angoli più ristretti o dividere semplicemente la sala per fare attività diverse.

In questi reparti molto spesso lo spazio riservato ai giochi viene sfruttato anche per il momento del pranzo, come avviene per i lattanti. I bambini già

sufficientemente autonomi siedono al tavolino quadrato insieme agli altri compagni ed all'educatore. Anche in questo caso per favorire l'autonomia del bambino e la percezione di vivere i propri momenti di vita comunitaria non passivamente ma attivamente, è opportuno che al bambino sia offerta la possibilità di apparecchiare, di preparare quanto è necessario per il momento del pranzo.

Nei casi in cui l'ambiente gioco svolga anche la funzione di spazio adibito al pranzo dovranno essere creati degli angoli dove il bambino abbia la possibilità di trovare momenti di raccoglimento e di tranquillità. Se la stanza è ampia e quindi soggetta al rimbombo dei rumori e delle voci il bambino avvertirà infatti confusione e disagio ed il momento del pranzo diventerà per lui un'esperienza frustrante. È quindi necessario dare una struttura definita dell'ambiente, aiutandosi con divisori o pareti mobili, facendo attenzione alla diffusione della luce, e sistemando i tavoli ed i contenitori di oggetti usati per la mensa, in modo tale il bambino percepisca quello spazio come proprio di quella attività. Oltre a ciò bisognerebbe insonorizzare le pareti, al fine di evitare il rimbombo delle voci e dei rumori.

Dello stesso genere, ma più articolata e varia si presenta l'organizzazione dello spazio per i bambini dai 22 mesi in su, soprattutto per la creazione di specifici angoli-gioco. Questi spazi risponderanno alla creatività dei bambini e degli educatori che sapranno sfruttare il materiale a disposizione, le esigenze dei momenti e la programmazione del nido. Pur dovendo sempre scaturire da una partecipazione e progettazione collettiva, alcuni angoli che riproducono situazioni tipiche si ritrovano in molti asili nido. È infatti presente ovunque l'angolo (vedi pag. 52) del teatrino e dei travestimenti, simpaticamente arredato con ceste e specchi, dove i bambini con l'uso espressivo dei burattini, delle marionette, dei pupazzi, dell'abbigliamento vecchio o carnevalesco, danno spazio alla propria fantasia ed al gioco simbolico e di finzione. Tipica è anche la presenza dell'angolo del mercatino con piccoli banchi per la verdura, la frutta ed altri generi alimentari, carrettini, borse, sacchetti per il trasporto degli acquisti. Spesso in prossimità di questo angolo, o di altri simili a questo che ricordano esperienze di vita quotidiana, viene posta una piccola casetta di legno o in tela.

Angoli per le attività di manipolazione, grafico-pittoriche, motorie, musicali, ecc. possono far parte sia dello spazio-gioco di questo reparto, che di uno spazio ad esso confinante per favorirne l'utilizzo da parte di tutti i gruppi del nido.

Lo spazio per il riposo ed il relax è necessario anche per i gruppi dei semi-divezzi e dei divezzi. Tuttavia alle volte questo ambiente non esiste ed allora, al momento opportuno, lo si ricava dalla chiusura di tende o di porte scorrevoli

e disponendo le brandine o i lettini dei bambini che durante la giornata sono impilati uno sopra l'altro. Tuttavia è importante che il momento del riposo sia un momento in cui il bambino riesca a rilassarsi, per questo motivo tale ambiente deve sempre offrire comfort e sicurezza, cercando di evitare, anche quando la situazione non è ottimale, quel senso di precarietà e disordine che spesso crea tutto ciò che è provvisorio.

La zona-bagno di questi due reparti è molto spesso una sola in quanto il bambino già dopo il primo anno comincia ad avere una certa confidenza con l'uso del vasino e dei sanitari. I lavandini, gli specchi e tutto ciò che concerne la pulizia personale vengono quindi messi anche ad altezza - bambino in modo tale da favorire una completa autonomia e capacità delle proprie azioni e bisogni, nonché naturalmente il desiderio di sperimentare alcuni giochi. Sono comunque ancora presenti i fasciatoi con tutti i mobiletti che contengono i ricambi e il necessario per la toeletta dei bambini.

2.3. Secondo livello: distribuzione degli spazi interni

In collegamento con gli spazi dei reparti vi sono "spazi comuni" dove i bambini e gli educatori del nido si incontrano durante la giornata. Tra gli ambienti di uso comune che maggiormente condizionano la percezione del nido importante è l'ingresso. L'*atrio* infatti rappresenta il primo impatto, e quindi il luogo che fornisce la prima idea dell'organizzazione del nido, per il bambino e per il genitore. Da come è strutturato questo ambiente, che non viene considerato quindi solo come luogo di passaggio per entrare nei reparti, dipenderà spesso una buona riuscita dell'inserimento del bambino al nido. L'entrata, oltre ad essere per i bambini il primo luogo d'incontro della giornata, è anche lo spazio dove gli educatori accolgono i piccoli insieme ai loro genitori. In questo spazio viene in genere collocato un fasciatoio con appendiabiti, dove i genitori spogliano e cambiano il bambino quando arriva al nido e lo rivestono per l'uscita. Qui i bambini insieme ai genitori salutano gli educatori e recuperano gli indumenti e gli oggetti portati al nido all'inizio della giornata. Nell'ingresso avviene anche molto spesso uno scambio di informazioni tra i genitori ed il personale sul comportamento del bambino, sui suoi progressi psicomotori, e sullo stato di salute del piccolo, ma anche su riunioni e attività varie del nido. Queste comunicazioni possono avvenire sia verbalmente che attraverso messaggi scritti esposti nelle bacheche.

Nell'atrio sono anche disposte alcune costruzioni-castello che favoriscono i giochi di grande movimento. Le costruzioni come la scaletta, lo scivolo, i cubi sui quali è possibile salire o nascondersi, sono collocate generalmente in un punto piuttosto centrale dell'ingresso, in modo tale che il bambino possa esserne attratto. Egli verrà così introdotto gradualmente nelle attività del nido cominciando a giocare e ad usare il materiale quando è ancora presente il genitore o chi lo ha accompagnato.

Insieme all'ingresso fa parte dei locali ad uso comune anche il salone-giochi. Nel nido oltre ai locali per attività ludica, espressiva, motoria e di manipolazione presenti in ogni reparto, c'è anche un locale piuttosto ampio che raccoglie i bambini durante alcuni momenti della giornata come ad esempio l'entrata al nido prima della suddivisione per reparti, il dopo pranzo, e prima dell'uscita dal nido.

Nel *salone* gli educatori possono organizzare attività di intergruppo con specifiche finalità di socializzazione. Molto spesso tuttavia i bambini sono lasciati liberi di agire e di muoversi spontaneamente sfruttando ciò che l'ambiente offre loro. In un locale di dimensioni più vaste rispetto a quello presente nei reparti i bambini, possono muoversi con più libertà e disinvoltura anche con giochi e mezzi ingombranti. Perciò, quando lo spazio lo permette, è opportuno predisporre grandi strutture in legno come i castelli di arrampicata, i movimentati percorsi di esplorazione con tane, scivoli, nascondigli, scale, dune, ponti, reti, ecc. Per terra vengono inoltre distribuiti materassi e grandi e morbidi cuscini utili per attività di vario genere: dalle capriole all'ascolto di una fiaba.

Infine uno spazio che generalmente viene vissuto in comune da tutti i bambini del nido è quello *esterno all'edificio*. Anche se il giardino o semplicemente l'esterno del nido rimane uno spazio usufruibile solo per pochi mesi l'anno, l'esistenza di tale spazio modifica fortemente sia la fisionomia, sia l'organizzazione delle attività nel nido.

I tempi dell'uscita sono precisi momenti educativi che non devono essere confusi con dei riduttivi momenti in cui il bambino "sfoga" le proprie energie rinchiuso per lungo tempo all'interno delle pareti dell'edificio. Pertanto l'ambiente esterno deve rispondere, come d'altra parte quello interno, a precise scelte organizzative al fine di evitare di limitare la libertà dei bambini costringendoli a seguire solo dei giochi guidati o bloccandoli ogni qualvolta tentano di allontanarsi dal controllo degli educatori. Se lo spazio è strutturato secondo le esigenze del bambino, se nello spazio il bambino si può muovere con sicurezza ed autonomia perché sono stati rimossi gli ostacoli o ciò

che si ritiene possa rappresentare un pericolo, saranno sicuramente favorite e stimolate la curiosità e la ricerca, oltre che l'autonomia e lo sviluppo psicomotorio.

Nella maggior parte dei nidi che hanno la possibilità di usufruire di un giardino recintato, viene predisposta la "buca della sabbia". Questa buca, grande alcuni metri quadrati, permette la realizzazione oltre che di giochi di manipolazione, anche di attività di movimento dato che le cadute, i salti e le capriole possono venire attenuati dalla morbidezza del terreno. Naturalmente questo spazio non deve essere troppo esteso, altrimenti risulterebbe difficile ricoprirlo per difenderla da incursioni "poco igieniche", come quelle dei gatti, dei cani o dei topi.

Anche nel giardino vi sono spazi strutturati per i giochi di movimento sia individuali che di gruppo. Per questo vengono utilizzate attrezzature come altalene, scivoli, giostre, tralicci per l'arrampicata, gallerie di vario materiale (come ad esempio i copertoni delle ruote dei camion), ecc. Deve essere inoltre facile da trasportare in giardino materiale didattico come carriole, tricicli, stampini, secchielli, macchinine, strutture in legno, ecc. che possono essere trasformate secondo la fantasia dei bambini in tanti giochi nuovi e diversi.

Il giardino infine offre la possibilità al bambino di poter fare esperienza con il mondo della natura. Sarebbe quindi opportuno dedicare anche un piccolo spazio per la crescita e la coltivazione delle piante e l'osservazione di piccoli animali innocui.

2.3.1. L'ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI

È necessario sottolineare che l'organizzazione degli spazi interni è soggetta, al contrario della struttura architettonica, a precise scelte di programmazione didattica che gli operatori del nido effettuano in collaborazione con il personale ausiliario, quando questo è presente, e talvolta anche con i genitori.

Proprio in considerazione del fatto che nel nido il bambino vive intense esperienze di esplorazione e che la distribuzione degli arredi e degli oggetti, nonché dei colori, incide profondamente sulla sua percezione dell'ambiente, e quindi sul suo sviluppo intellettuale, motorio, affettivo e sociale, una programmazione degli spazi deve avvenire ogni anno, ogni volta in pratica che entrano a far parte del nido bambini nuovi con esigenze e bisogni diversi.

Con questo non si vuole affermare che ad ogni inizio di attività annuale l'ambiente-nido venga o debba essere completamente sconvolto e modificato nelle sue strutture di base e nella sua suddivisione spaziale. Ciò che si sottolinea è che molte volte l'ambiente può richiedere l'apporto di piccoli cambiamenti rispetto all'anno precedente come ad esempio imbiancature e tinteggiature nuove, creazioni di angoli specifici per attività programmate o in via di sperimentazione, distribuzione diversa della luce e delle fonti sonore e musicali. Molte possono essere queste modifiche soggette alla creatività degli operatori e di tutti coloro che partecipano a questa fase della programmazione.

Questa ricerca di variare l'ambiente sulla base delle esigenze del nido è soprattutto necessaria per gli educatori che si trovano ad operare in strutture architettoniche per niente confacenti ai moderni criteri di costruzione.

Molti nidi infatti avendo come propria sede le vecchie strutture ONMI, strutture che si rifacevano soprattutto a criteri di distribuzione dei locali sul modello ospedaliero, cioè tante piccole stanze una accanto all'altra, oppure sul criterio assistenziale dei grandi saloni per raccogliere un numero elevato di bambini, devono fare i conti con una struttura irrazionale e poco funzionale oppure con una immagine esterna dell'edificio tutt'altro che attraente. In questo senso la capacità creativa degli operatori di trasformare l'ambiente fa sì che certi dati strutturali che inizialmente venivano considerati schiacciati e inadatti, come ad esempio le stanze troppo piccole o non comunicanti tra loro e i soffitti troppo alti, siano riconvertiti in spazi più adatti al bambino.

Tuttavia, ogni cambiamento dovrebbe seguire dei criteri generali al fine di non rendere l'ambiente "disturbante", perché magari troppo strutturato, e quindi inadatto alla presenza del bambino. È indispensabile tener conto all'interno della programmazione annuale della flessibilità e della polivalenza degli ambienti; della possibilità cioè che alcuni ambienti possano essere "vissuti" anche grazie alle diverse funzioni dell'arredo, per più attività. Ad esempio il locale dove i bambini mangiano può essere organizzato con opportune modifiche in locale per attività di manipolazione. I tavoli ed il pavimento lavabili rendono adatto questo ambiente per certe esperienze dove il bambino si sente libero di impiastricciare e sporcare; così come la zona-bagno può tranquillamente trovare anch'essa una funzionalità diversa da quella di essere sede esclusiva della toeletta dei bambini. Nel bagno è possibile organizzare angoli dove poter adoperare le tempere o altro materiale che abbisogna particolarmente dell'uso dell'acqua.

2.4. Terzo livello: gli arredi

Nello strutturare gli spazi del nido gli operatori devono quindi porre particolare attenzione alla scelta e all'uso degli arredi. Come si è già accennato la distribuzione dei mobili, dei contenitori per i giochi, dei tavoli, delle sedie, dei letti, ecc., è ciò che definisce gli spazi di movimento e di attività nei singoli reparti e negli ambienti comuni. Oltre a questa funzione l'arredo è importante per il contatto ed il coinvolgimento del bambino durante la sua attività ludica e di esplorazione. Pertanto è necessario che l'arredo risponda richieste funzionali ed educative.

Un arredo per essere funzionale deve presentare delle caratteristiche che gli permettano di essere facilmente utilizzato e ristrutturato secondo le necessità ed i bisogni del nido. Caratteristiche fondamentali devono quindi essere: la *robustezza* che evita un rapido deterioramento della struttura, la *leggerezza* che permette i facili spostamenti e le veloci composizioni, la *sicurezza* che evita spiacevoli incidenti specialmente per i più piccoli.

Una nota particolare spetta a quest'ultimo punto, al problema cioè della sicurezza dell'arredo, in quanto molto spesso siamo tentati di acquistare oggetti attraenti per i colori, la novità, le dimensioni, e non poniamo sufficiente attenzione ai punti pericolosi che questi nascondono. Pertanto è indispensabile avere un occhio un po' più critico ed immaginare accanto a ciò che intendiamo utilizzare, la presenza di bambini che ci girano intorno, ci salgono sopra, lo aprono, lo "assaggiano", ecc.

Come semplici indicazioni al problema sicurezza, ricordiamo, ad esempio, la sistemazione degli *sportellini* che chiudono gli armadi contenenti i giochi o il materiale che il bambino può liberamente prendere. Molte volte queste chiusure sono "modernamente" costruite con cerniere particolari che permettono una rapida e brusca chiusura dello sportello. Questo improvviso movimento, oltre ad essere poco educativo per lo sviluppo motorio del bambino che non misura la forza necessaria per compiere quella particolare azione, può essere pericoloso per le sue mani. Per evitare quindi che il bambino vada incontro a questi incidenti che, oltre a procurargli dolore, ostacolano la sua autonomia e la sua continua esplorazione, l'arredo del nido dovrebbe avere sportelli facili da aprire, ma che si chiudano lentamente e dolcemente. In questo senso sono anche indicati gli sportelli fatti a serranda da tirare su e giù.

A questa indicazione potremmo aggiungere l'uso della tenda di facile scorrimento che permette, specialmente ai lattanti e ai semidivezzi, di scoprire

e vedere con facilità cosa c'è dentro quel contenitore o dietro quella apertura (presenza o assenza dell'oggetto). Le indicazioni in questo senso potrebbero essere varie, ma, sottolineando nuovamente l'importanza di una visione critica dell'oggetto da utilizzare, deve essere dato completo spazio alla creatività dei bambini, degli operatori del nido ed infine alla partecipazione dei genitori nella progettazione di nuovi arredi.

Molta attenzione per quanto riguarda la pericolosità di alcuni arredi viene posta anche su quegli oggetti che possono presentare *angoli e spigoli sporgenti*, e che sono spesso la causa di brutti incidenti. Per quanto riguarda questo argomento è necessario anche considerare che non è possibile *ovattare* lo spazio del bambino evitandogli tutti i pericoli. Egli rischierebbe di crescere e di esplorare un ambiente assolutamente artificioso, completamente diverso, per altro, da quello della casa a lui familiare.

Un arredo per essere *funzionale* deve avere anche la caratteristica di essere facile da pulire. Molto spesso infatti mobili con troppi incastri o poltrone con stoffe delicate o facili a sciuparsi, rendono difficoltosa ed allungano i tempi della regolare pulizia degli ambienti e degli arredi.

Altra caratteristica dell'arredo è quella di essere, come abbiamo detto, un *materiale educativo* in quanto deve anche essere adatto sia a potenziare lo sviluppo psicomotorio del bambino che a stimolarne una maggiore autonomia. Considerando il fatto che la conoscenza della realtà avviene per il bambino attraverso i suoi sensi, gli oggetti presenti nel nido dovrebbero essere di colori, di materiali e di forme diverse, al fine di promuovere l'interesse e il desiderio di scoprirli attraverso la vista, il tatto e il gusto. Molto spesso infatti i bambini appoggiano la bocca ed "assaggiano" lo sportello dell'armadio, la sedia, il triciclo. A questo proposito è bene fare attenzione che ciò che riveste gli arredi ed anche ciò che viene utilizzato per le pulizie siano composti di sostanze atossiche per il bambino.

L'arredo deve inoltre dare *sicurezza* e, all'occorrenza, rifugio al bambino che ha voglia di starsene in un angolino tutto suo a giocare. Per questo è necessario che nel nido siano presenti oggetti familiari che molto spesso vengono recuperati direttamente dalle famiglie degli stessi bambini. Con allegria e vivacità vengono quindi disposti gli arredi propri del nido insieme agli oggetti recuperati come: vecchie poltrone, tappeti, tende, materassi, grossi cuscini che oltre ad offrire un quadro accogliente dell'ambiente, creano, all'opportunità, tanti "angoli del morbido" così necessari al senso di sicurezza del bambino.

Un'attenzione particolare viene rivolta anche al tipo di *materiale* con cui

un arredo è costruito. In linea generale è bene sottolineare che la presenza di un materiale come il legno rende indubbiamente più "caldo" l'ambiente, rispetto alla plastica ed alla formica. Tuttavia ogni struttura di arredo deve essere inserita nel quadro d'insieme, vicina cioè agli altri oggetti.

Ciò che infine influenza molto la percezione dell'ambiente-nido, i suoi spazi e le attività che vi vengono svolte, è la distribuzione dei *colori*. Ricerche approfondite hanno infatti dimostrato quanto certi colori e la loro quantità, possano influire sulle risposte a livello psichico e fisiologico. Nel considerare la divisione tra colori caldi (rosso, giallo, arancione, ecc.) e colori freddi (blu, violetto, verde, ecc.) è possibile stabilire una equilibrata distribuzione. I colori caldi, infatti, che stimolano le attività motorie e accelerano le funzioni fisiologiche sono particolarmente adatti, non comunque per una vasta area, in zone dove il bambino svolge attività di gioco, di movimento e nell'ambiente riservato al momento del pranzo.

I colori freddi invece si adattano meglio per essere distribuiti in quegli ambienti dove il bambino ha bisogno di trovare la propria intimità e nella stanza del sonno. Inoltre, in aiuto ad una buona distribuzione dei colori nel nido, è possibile richiamare l'associazione di idee tra i colori del nido e quelli della natura.

Gli oggetti del nido

3.1. Il materiale e gli stimoli

Già precedentemente, in particolare nel capitolo riguardante l'organizzazione dell'ambiente-nido, è stato sottolineato quanto sia importante porre attenzione su una funzionale distribuzione degli arredi e dei materiali all'interno dei vari spazi. Gli oggetti ed i materiali presenti nel nido necessitano quindi di una illustrazione e spiegazione al fine di renderne più semplice l'utilizzo pratico e diretto col bambino.

Innanzitutto partiamo dal considerare l'importanza degli oggetti. Ciò che circonda il bambino e che il bambino stesso usa come gioco ha come funzione sia di offrire un arricchimento delle esperienze e delle conoscenze, sviluppando gradualmente maggiori capacità senso-motorie, sia di permettere l'espressione di particolari stati emotivi ed affettivi. Il materiale attrae il bambino per la forma, per il colore, per la grandezza, per la mobilità, e per tanti altri motivi che possono stimolare la sua curiosità. Accanto al bambino gli oggetti prendono corpo e vita e si animano proprio in risposta a ciò che in quel particolare momento viene loro richiesto. In questo senso gli oggetti si trasformano in soggetti attivi che entrano in comunicazione col bambino fornendogli una serie di informazioni e di "provocazioni" indispensabili per il suo sviluppo.

Molteplici sono gli schemi mentali e motori che il bambino mette in atto e che modifica durante la manipolazione degli oggetti. In considerazione proprio di questo aspetto è necessario lasciare il bambino libero di poter agire e di poter scegliere secondo i suoi interessi ed i propri bisogni ciò che intende prendere, maneggiare ed utilizzare. Egli sentendosi libero di organizzare i propri giochi come più desidera, oltre ad avere un diretto e costruttivo rapporto con questi, rafforza il proprio senso di autonomia e di indipendenza.

Dopo questa breve introduzione consideriamo quale è la posizione degli educatori di fronte a tale tema. Il ruolo del personale del nido è stato trattato più diffusamente nel capitolo specifico, tuttavia anche in questa sede è necessario, al fine di evitare una errata comprensione di questo ruolo, accennare ad alcuni compiti che l'educatore ha in considerazione dell'utilizzo e della predisposizione del materiale.

3.2. L'organizzazione degli oggetti del nido

Come abbiamo già visto, il presupposto per ogni argomento da trattare all'interno di un ambito educativo qual è il nido, è il tema della programmazione. Essa, dovrebbe essere il supporto principale per lo svolgimento di un anno educativo. È qui utile ricordare che nell'ambito della programmazione vanno stabiliti:

- a) i tempi e le modalità di attuazione di ciò che si intende fare;
- b) le procedure da adottare
- c) le modalità e l'oggetto della valutazione.

Tutto ciò viene naturalmente fatto tenendo conto di quelle che sono le caratteristiche individuali di ogni singolo bambino come: l'età, le capacità, le esperienze precedenti, la frequenza al nido, l'ambiente in cui vive, ecc.

Per prima cosa sulla base della programmazione gli educatori stabiliscono il materiale, gli oggetti, i giochi che devono essere presenti nel nido. Quello che è necessario introdurre sarà distribuito ed organizzato tenendo conto degli spazi interni dei singoli reparti e di quelli ad uso comune: sarà quindi valutato ciò che deve essere inserito nel reparto dei lattanti, in quello dei semidivezzi e in quello dei divezzi, anche se spesso capita che appartengano a questi due ultimi reparti gli stessi oggetti e materiali in quanto i bambini vivono molte esperienze ludiche in comune. La sistemazione dei materiali tiene conto della suddivisione degli spazi e degli angoli all'interno dell'ambiente-nido e dei singoli reparti. Ci saranno ad esempio i materiali necessari per il gioco libero e per quello di costruzioni, per l'angolo della cucina e della famiglia, per la sperimentazione dei grandi movimenti e per l'angolo del morbido e del rilassamento. In ogni spazio ci saranno oggetti che comunicheranno al bambino innumerevoli attività e scoperte sempre nuove.

In base a quanto detto, all'educatore viene dato il compito di strutturare il più dinamicamente possibile l'ambiente, tenendo soprattutto presenti i bi-

sogni, le novità e gli apporti creativi che i bambini continuamente sono in grado di fornire. In questo senso l'ambiente-nido, se vuole essere considerato ricco di interessanti e attraenti stimolazioni, dovrebbe essere il luogo non tanto dove il piccolo viene inserito come in un contenitore, quanto piuttosto un luogo che si mette immediatamente in comunicazione con lui. Per fare questo è necessario distribuire in modo ragionato ciò che si ritiene possa rappresentare per il bambino una fonte di esperienza e di novità. Va pertanto tenuto presente che pur nella necessità di strutturare gli ambienti il più dinamicamente possibile, è bene non sovraccaricarli in quanto un'eccessiva quantità di stimolazioni tenderebbe più ad inibire che a stimolare un rapporto del bambino con gli oggetti.

Il nido dovrebbe essere ricco anche di oggetti familiari, oggetti che il bambino stesso raccoglie e che porta da casa. È quindi opportuno dare la possibilità al bambino di sentirsi pienamente partecipe e non estraneo alle trasformazioni e ai cambiamenti dell'ambiente che possono effettuarsi durante l'anno educativo. Gli oggetti devono quindi essere vari e sostituiti quando si pensa abbiano per quel momento perso la loro "carica comunicativa". Non sempre infatti i giochi attraggono i bambini allo stesso modo; anche per i piccoli un oggetto può "passare di moda". Basterà sostituirlo con materiali diversi e ripresentarlo ai bambini dopo qualche tempo. In questo modo si favorirà nel bambino la continua scoperta del nuovo e ne saranno così arricchite le potenzialità conoscitive ed intellettive.

È bene comunque che certi materiali (vedremo meglio in seguito quali) siano a completa disposizione del bambino in modo che questi possa, dopo un'approfondita conoscenza, "appropriarsene". Pertanto l'educatore deve sapere quali sono gli oggetti più indicati all'età dei bambini ed alle attività che con loro intende svolgere.

L'educatore assume un ruolo di continua "provocazione", tendente ad offrire stimolanti e svariate esperienze ludiche. Durante i molteplici giochi di manipolazione, di travestimento, di motricità, di finzione, ecc., è preferibile non offrire al bambino dei modelli ben precisi che possono porre dei freni alla sua espressione ludica ed alla sua creatività; l'educatore dovrà invece calarsi nel gioco insieme ai bambini e, quando la situazione lo richiede, fornire loro graduali incentivi, affinché possano compiere esperienze nuove e creative. Non è sempre richiesta la presenza e l'aiuto partecipativo dell'educatore, anzi il bambino deve sentirsi libero di manipolare gli oggetti. Questa attività aumenta la sua capacità di esplorare, di conoscere, di costruirsi un suo mondo.

Se non è sempre richiesto un intervento diretto degli adulti, questi devono,

come già è stato visto, predisporre l'ambiente affinché il bambino possa muoversi autonomamente. In particolare è opportuno che gli educatori, nel progettare l'ambiente e le attività, tengano conto di una serie di situazioni e di esperienze che si compiono e si svolgono quotidianamente all'interno del nido. Per semplificare possiamo dire che queste esperienze sono di tre tipi: le routines, le attività libere, ed infine, le attività strutturate.

3.3. Gli oggetti delle routines

Alle routines del nido verrà dato ampio spazio nel capitolo quarto. Sinteticamente si può dire che per attività di routines s'intendono quelle attività che periodicamente e sistematicamente vengono svolte per assicurare il benessere psicofisico, o, come avviene erroneamente nella maggior parte dei casi, solo quello fisico, del bambino.

Queste attività che comprendono i momenti del pasto, del sonno e del cambio non sempre vengono riconosciute dagli operatori come veri momenti educativi, quanto piuttosto come esecuzione meccanica di compiti e doveri assistenziali dell'adulto verso il bambino. Pertanto può accadere che i bambini vivano momenti di routines quasi completamente in modo passivo rispetto all'operare dell'adulto. La troppa fretta dovuta spesso a carenza di personale, nega al bambino la possibilità di compiere esperienze specifiche come toccare, prendere, accarezzare, bagnare....

Negli spazi dedicati ai momenti del cambio e del sonno devono essere predisposti oggetti e materiali che inducono il bambino alla percezione, alla conoscenza e al rilassamento del proprio corpo. Saranno quindi presenti oggetti di materiale morbido e "caldo", come palle, cuscini, bambolotti e animali di vari tessuti e di varie dimensioni; e, specialmente per i più piccoli, oggetti da poter tranquillamente mettere in bocca, come anelli di gomma di varie dimensioni e forme; sonagli, mobiles, orsacchiotti ed altri oggetti che i bambini si portano da casa.

Nella zona dove viene consumato il pasto, in riferimento anche a quanto è stato detto nel capitolo riguardante l'ambiente, i bambini dovrebbero avere un rapporto "facile" con le cose che vengono utilizzate per questa attività. Fin da quando il bambino incomincia a manipolare e a pasticciare il cibo, esperienza che lo attrae enormemente, viene messa in moto tutta una serie di capacità senso-motorie: il piccolo infatti oltre a scoprire e a sperimentare colori, sapori e consistenze tattili nuove, utilissime per le associazioni e le

future classificazioni e seriazioni, mette in esercizio continue abilità motorie.

Per mangiare ad esempio, sono utili tutta una serie di coordinazioni e di abilità che solo grazie ai tentativi e quindi all'esperienza il bambino riesce ad apprendere. In questo senso è necessario fornirgli strumenti che siano facili da tenere e da prendere, che siano anatomicamente adatti, e che lo rendano sempre più consapevole dei gusti e dei sapori percepiti (in questo caso si fa preciso riferimento all'uso di oggetti trasparenti come i bicchieri dai quali il bambino vede cosa sta in quel momento bevendo).

I momenti di routines, dato appunto che si ripetono regolarmente durante la permanenza del bambino al nido, possono, se svolti con consapevolezza ed attenzione, favorire in lui la costruzione di immagini e sequenze mentali. A favorire questo sono, oltre che le interazioni con gli adulti, anche gli usi propri e familiari degli oggetti. Il bambino già di pochi mesi impara ad associare i fatti e le immagini; pertanto se vede prendere dall'adulto un piatto e contemporaneamente sente dei rumori che accompagnano le azioni di rovesciare, di maneggiare e di mescolare, si preparerà ad affrontare il momento del pranzo. Entrare in contatto con gli oggetti, sentirne i suoni, poterli prendere in mano per osservarli e toccarli, permette al bambino di assistere e di partecipare attivamente al suo processo di sviluppo.

3.4. Le attività

Oltre ai momenti di routines, nel nido si svolgono attività libere, coordinate e strutturate come previsto dalla programmazione educativa e didattica che gli operatori del nido collegialmente stendono e verificano durante l'anno. Non sempre è possibile delineare una netta demarcazione tra tali attività (Cfr. il paragrafo sulla Programmazione). Tuttavia, senza far coincidere il termine "strutturato" con quello didattico, che indicherebbe piuttosto un indirizzo più "scolastico" del nido, riteniamo che una distinzione tra i modi di operare ci debba essere.

Le *attività libere* avvengono generalmente in un contesto che vede la presenza dell'adulto molto limitata. In questo caso all'educatore è dato il compito, come già è stato detto, di predisporre l'ambiente, vigilare perché il materiale non vada disperso e non si rompa accidentalmente, far superare al gruppo momenti difficili che si possono presentare durante il gioco, ed infine osservare e verificare il comportamento del bambino.

Le *attività coordinate e strutturate* sono invece proposte dall'educatore sulla base della programmazione. Attraverso questi momenti gli operatori del nido intervengono al fine di integrare le esperienze senso-percettivo-motorie già compiute dal bambino autonomamente. Non esiste pertanto una vera e propria distinzione di spazi dove svolgere le attività ludiche e libere; in tutti gli angoli allestiti è possibile, anzi opportuno, promuovere entrambe.

A questo scopo vengono allestiti piccoli spazi, gli *angoli*, dove il bambino può giocare liberamente sia con oggetti e materiali che più lo soddisfano, che con gli adulti. Ricordiamo che questi spazi possono essere inseriti all'interno dei reparti oppure in zone facilmente accessibili a tutti i bambini. Naturalmente questo dipenderà dal tipo di attività che l'angolo propone e dal livello cognitivo per il quale l'angolo è stato strutturato.

Ci sono quindi degli angoli come quello degli oggetti sonori, delle percezioni tattili e ancora delle costruzioni e degli incastri, che se opportunamente organizzati, diventano oggetto di esplorazione sia dei lattanti che dei gruppi dei semidivezzi e dei divezzi. Gli angoli che offrono invece di esperienze come il travaso di sostanze solide e liquide, l'attività grafico-pittorico-manipolativa, il gioco della casa, il giardinaggio e la drammatizzazione sono generalmente presenti negli spazi frequentati dai bambini più grandi.

A titolo esemplificativo, presentiamo più di seguito le caratteristiche e la composizione di diversi angoli significativi che potrebbero essere allestiti in un nido.

3.4.1. L'ANGOLO DEGLI OGGETTI SONORI

Questo spazio risponde alle esigenze del bambino di poter continuamente cercare, provare, scoprire e verificare il risultato sonoro delle proprie azioni e dei propri movimenti. Già verso i sei mesi il lattante, potendo afferrare ciò che vede, comincia a sperimentare tale esperienza. In seguito, con la comparsa, intorno ai diciotto mesi, dell'intelligenza sensomotoria basata sulla manipolazione "logica" degli oggetti, il rapporto causa-effetto che il bambino potrà osservare durante la sua attività ludica e di esplorazione del materiale sonoro, diventerà fonte di continue associazioni, verifiche e contribuirà alla costruzione di schemi di azione mentali. (Cfr. il paragrafo sullo sviluppo psico-sensoriale)

La presenza di certi strumenti sonori e musicali permette inoltre al piccolo di esprimere musicalità e "creatività" che sono insite nella natura infantile.

È quindi importante ricordare che i suoni e la musica sono sempre accompagnati dai movimenti. Il bambino mette in moto il proprio corpo sia quando produce dei suoni che quando li ascolta. Pertanto questo angolo dovrebbe avere spazio sufficiente da permettere al bambino il libero movimento e la completa espressione corporea.

Gli oggetti che trovano posto in questo angolo dovrebbero comprendere oltre alla vasta gamma degli strumenti musicali adatti al bambino come ad esempio il tamburo, il triangolo, lo xilofono, la raganella, il tamburello vuoto coi sonagli, l'armonica, ecc., anche strumenti costruiti direttamente dagli educatori in collaborazione con i genitori o con gli stessi bambini. Oggetti come le maracas suscitano sempre grande attrazione nei piccoli specialmente se la loro dimensione risulta idonea per la prensione delle piccole mani dei frequentatori del nido e se i suoni di questi strumenti sono diversi tra loro. Molto interesse suscitano anche i legnetti sonori costituiti da cilindri di legno grezzo di un diametro di tre centimetri e di altezze diverse; i piatti sonori che acquistano molta partecipazione se ricavati da metalli diversi; i tubi sonori ricavabili o da bottiglie di plastica vuote o parzialmente piene, o da semplici tubi di plastica con un imbuto applicato ad una estremità di essi; e ancora, nastri con sonagli che riproducono suoni diversi, piccole arpe costruite con una intelaiatura di legno e con elastici o corde fini ben tese.

In questo angolo trovano infine spazio anche gli strumenti fono-riproduttori come il giradischi, il registratore e la radio. È sempre necessario fare attenzione alla affidabilità e sicurezza di questi ausili. Il riferimento a questo materiale non deve però indurre a pensare che il mondo sonoro del bambino debba costruirsi solo attraverso l'esperienza di questi "strumenti". Un foglio di carta velina o di cellophane accartocciato produce un rumore diverso rispetto a quello prodotto da un giornale, così come è diverso il rumore di un giocattolo di legno quando cade rispetto a quello di uno di gomma. In sostanza è bene tenere presente che il bambino fa continuamente questo tipo di esperienza proprio perché conoscere i suoni e i rumori vuol dire imparare a conoscere la realtà che lo circonda.

3.4.2. L'ANGOLO DELLE PERCEZIONI TATTILI

All'interno di questo spazio viene data la possibilità al bambino di provare continue e diverse sensazioni tattili. Pertanto gli oggetti devono provocare curiosità e interesse per la loro forma, per come sono ricoperti, per il mate-

riale con cui sono stati costruiti, per i colori ed infine per la loro consistenza. Quando il lattante comincia ad afferrare gli oggetti cerca di portarli, per meglio conoscerli, alla bocca: li assaggia, li morde, li scuote, talvolta li porta davanti agli occhi per osservarli più da vicino. Questa conoscenza del mondo, via via che il bambino cresce e che si maturano le capacità senso-percettive, viene sempre meno svolta dalla percezione orale, e sempre più vengono privilegiate la percezione tattile e quella visiva.

In questi angoli troveranno quindi posto tanto pupazzi e bamboline, simili ma costruiti con materiali diversi, quanto cubi e palle diverse per dimensione e consistenza tattile; giochi come il "domino tattile", composto cioè di tanti rettangoli di legno ricoperti da due materiali diversi (cotone e spugna, sughero e fodera, ecc.) e il "percorso tattile" da usare con i bambini più grandi come il "gioco dell'oca".

Numerose esperienze tattili sono inoltre ricavabili dalla "lettura" dei libri di pezza, di stoffa o di qualsiasi altro materiale. Questi, insieme ai prelibri, piccoli libri senza testo composti da pagine realizzate utilizzando materiali vari, vengono generalmente costruiti dal gruppo degli educatori insieme ai bambini stessi; pertanto le idee su come realizzarli sono innumerevoli perché nascono proprio dall'espressione creativa dei bambini e da ciò che loro desiderano raccogliere e portare al nido.

Importante anche è tutto quel materiale che stimola il bambino ad aprire, infilare, trovare, manipolare. A tale scopo è possibile predisporre cubi colorati secondo vari livelli di difficoltà, nei quali poter infilare altri oggetti attraverso i buchi situati al centro delle facce, o ancora quelli dove ogni buco permette il passaggio di un'unica forma.

Accanto a questo materiale a carattere cognitivo e manipolativo compaiono generalmente gli incastri. Anche gli incastri possono essere diversi per dimensione, numero dei pezzi, materiale utilizzato per la costruzione, rispondendo così alle diverse esigenze del bambino ed alle sue capacità ludico-cognitive.

Molto diffusi e nello stesso tempo molto utilizzati sono quegli incastri, generalmente costruiti in legno i cui pezzi sono manipolabili grazie alla presenza di pomelli che ne permettono l'estrazione. Questi incastri riproducono quasi sempre immagini che rappresentano il dentro ed il fuori delle cose; come ad esempio quelli raffiguranti la casa, i quali sulla parte estraibile mostrano l'esterno di un edificio, mentre nella parte interna sono disegnati le stanze e i luoghi domestici familiari. In base a questo criterio sono costruiti gli incastri della fattoria degli animali, dello zoo, del treno, della macchina, ecc. Sem-

pre in legno e con tecnica simile, cioè con pezzi estraibili grazie alla presenza di pomelli, sono le tavolette che presentano figure di animali, cose o persone in ordine decrescente che stimolano nel bambino oltre che la coordinazione tattile-visiva, anche l'esplorazione logico-spaziale.

L'angolo delle percezioni tattili ospita infine materiali plastici di facile utilizzo che non richiedono particolari attenzioni per essere manipolati. Il Didò, il Pongo oppure la semplice farina cotta con acqua e sale con l'aggiunta di colori naturali come lo zafferano, il cacao, e la barbabietola da zucchero, permettono al bambino oltre che di esprimere la propria creatività, anche di mettere in azione attività motorie più estese.

3.4.3. L'ANGOLO DELLE COSTRUZIONI

Attraverso il materiale presente in questo spazio il bambino, guidato dalla fantasia e dalla creatività, compie esperienze sull'aspetto tridimensionale della realtà. La forma e la dimensione degli oggetti vengono conosciuti dal bambino attraverso attività motorie quali montare, smontare, inserire, estrarre, aggiungere, eliminare ecc.; attività queste che gli permettono di fare continue scoperte logiche e spaziali. Attraverso la costruzione e la distruzione il bambino perfeziona quindi sempre meglio i propri movimenti coordinando l'uso della mano e del corpo con ciò che vuole realizzare.

Le costruzioni che il bambino utilizza in questo angolo sono in genere di diversi tipi. Possono infatti variare per il tipo di materiale con le quali sono state realizzate (legno, plastica, polistirolo, stoffa), per la forma (cubica, cilindrica, parallelepipedica ecc.) ed infine per la grandezza e per i colori.

Per i piccoli sono indicati giochi come la piramide con gli anelli colorati; contenitori di forme diverse (bicchieri, cubi, mezze sfere), che contengono l'oggetto sempre della stessa forma, ma di dimensioni diverse; parallelepipedi di diverse grandezze scomponibili o contenenti pezzi più piccoli. Per i più grandi sono indicati materiali che oltre ad offrire la possibilità di impilare e sovrapporre, diano al bambino l'opportunità di compiere azioni che comportano movimenti corporei sia grossolani che raffinati. Giochi come la collana componibile formata di grosse perle colorate di diverse forme stimolano il bambino a cercare soluzioni adatte per l'agganciamento; il Lego, presente in commercio in diverse dimensioni, stimola la coordinazione oculo-manuale facendo ricercare al bambino i pezzi adatti da inserire o da togliere.

Accanto a questo materiale devono essere inseriti oggetti portati diretta-

mente dai bambini o recuperabili dai consumi di tutti i giorni: bicchieri di plastica, scatole di varie forme e dimensioni, contenitori delle uova, cilindri di cartone della carta igienica ecc.

3.4.4. L'ANGOLO PITTORICO-GRAFICO-MANIPOLATIVO

Le attività che il bambino svolge e sperimenta in questo angolo interessano tanto il suo sviluppo motorio quanto quello cognitivo-espressivo. Lo scarabocchio e qualsiasi altra attività manipolativa che il bambino compie giocando con il *das*, la creta, le tempere, oltre che essere legati allo sviluppo del controllo del movimento sono contraddistinti anche da un accompagnamento sonoro e a volte di commento verbalizzato di tutta l'attività. Questa condotta dimostra l'intenzionalità che il bambino mette in atto nel compiere queste azioni.

In questo angolo deve essere quindi lasciata al bambino la possibilità di sperimentare diversi materiali e sostanze sia di uso comune, facilmente recuperabili e raccogliabili con l'aiuto degli stessi bambini (lana, corda, sacchetti di carta, giornali, riviste, bottoni, ritagli di tessuti, sassi, conchiglie, gusci di noci, tappi di sughero, ecc.), che acquistati dagli operatori (carta di vari tipi, cartoncini *bristol* colorati, fogli di carta da pacchi, colla, tempere a dita, pennarelli, pastelli, matite, *das*, creta, collage, forbici, ecc.). L'angolo sarà allestito in modo tale che il bambino possa compiere autonomamente e facilmente diverse attività. I cavalletti con appesi i grandi fogli bianchi (non troppo ampi per non impaurire il bambino con il grande "spazio bianco") renderanno più semplice la pittura con le dita o con le mani; il carrello costruito in modo tale che i barattoli contenenti le tempere siano ben fermi, eviterà l'inconveniente di veder cascare colori sul pavimento; un appendigrembiuli vicino permetterà al bambino di indossare un grembiule impermeabile per evitare di sporcarsi troppo e di bagnarsi; infine sarà utile avere un luogo sicuro e ben arieggiato nel quale mettere ad asciugare o a "riposare" i prodotti dei bambini.

3.4.5. L'ANGOLO DELLA CUCINA

È lo spazio dove il bambino può svolgere il gioco del «far finta di...». Durante questa attività che compare dopo i due anni, il bambino, riprodu-

cendo azioni quotidiane, soddisfa molti suoi bisogni quali quelli della manipolazione, della percezione orale, di personificare ruoli e figure adulte, in particolare i genitori, di condividere un'esperienza interessante insieme ad altri bambini, tipo quella dell'imitarsi a vicenda.

Questo spazio, oltre a trovarsi in un angolo "felice" del nido, dove cioè ci sono delle finestre ed è al contempo ben illuminato ed appartato, abbisogna di materiali e strumenti reali e familiari per il bambino. Non è quindi indicato allestire questo angolo con oggetti troppo piccoli, miniaturizzati, o che comunque non rispecchiano assolutamente la sua realtà. I giochi prenderanno forme diverse e saranno sempre più complessi non solo in base alla crescita del bambino, il quale è sempre più capace di ricostruire e riportare sequenze imitative, ma anche grazie alla presenza di oggetti che favoriscano e stimolino l'inizio di certe interazioni.

Nell'angolo-cucina dovranno essere quindi presenti mobiletti contenenti tutti gli attrezzi che si trovano nelle cucine casalinghe: pentole, padelle e tortiere di medie e piccole dimensioni, mestoli in legno, posate, piatti, bicchieri e tazze di plastica o di carta, colapasta, barattoli, tovaglie, tovaglioli, scatole di alimenti vuote o piene, ad esempio, di pasta di vari tipi, bottiglie di plastica, biberon, ecc. Nell'ambiente sarà poi organizzato uno spazio per la finta cottura dei cibi e per il loro consumo. Intorno al tavolino utilizzato per la preparazione di cibi e per il pranzo verranno disposti anche piccoli seggioloni, in questo caso è necessario utilizzare quelli giocattolo, dove potranno far sedere le loro bambole. Alle pareti saranno attaccati dei ganci ai quali i bambini potranno appendere grembiuli ed asciughini utilizzati durante il gioco. L'ambiente può essere arricchito con cartelloni che riproducono ricette di dolci o piatti familiari al bambino, oppure immagini e fotografie di momenti del pranzo e delle attività svolte dagli adulti e dai bambini nelle loro abitazioni.

Nel predisporre questo ambiente è necessario anche fare in modo che il bambino possa portare a termine tutto il ciclo di azioni che abitualmente gli adulti svolgono in questo spazio. Perciò oltre alla finta preparazione di cibi (finta soltanto perché manca il fuoco), all'apparecchiatura, alla distribuzione nei piatti del cibo preparato, al consumo in gruppo di questo, ed infine alla sparecchiatura, deve essere data la possibilità al bambino di lavare e ripulire gli oggetti utilizzati. La conclusione della sequenzialità delle azioni è tipica nei bambini più grandi che sono in grado di effettuare sequenze di gioco prolungato.

Il lavaggio delle stoviglie e dei piatti, implica pertanto che il bambino possa

avvicinarsi all'acqua ed utilizzare saponi, spugne morbide e ruvide, senza pericolo. Quindi oltre ad offrire al bambino grembiuli plastificati che risparmiano l'inconveniente di vedere tutta la maglietta bagnata, devono essere utilizzate anche sostanze completamente innocue.

Anche queste attività, che spesso si svolgono in bagno, o, quando c'è la bella stagione e il giardino lo consente, all'aperto, necessitano della presenza di oggetti quali lo scolapiatti, il porta-sapone, il porta-spugna. Per comodità, considerato il fatto che l'uso del bagno è indispensabile per molteplici attività, questi oggetti possono essere anche collocati dall'educatore al momento opportuno, oppure sistemati direttamente dai bambini.

3.4.6. L'ANGOLO DELLA DRAMMATIZZAZIONE

Questo spazio permette al bambino di creare, di immaginare, e di rappresentare simbolicamente, esperienze quotidiane o fantastiche. Attraverso mezzi quali il travestimento, il movimento dei burattini e delle marionette, il trucco del viso, il bambino esprime e comunica le proprie esperienze. Il rapporto che il bambino crea con i suoi personaggi fantastici, con le persone che imita, travestendosi, dipende dal suo proprio vissuto. Tuttavia è necessario stimolare il bambino affinché utilizzi le più svariate forme espressive in quanto indossare una maschera coinvolge emotivamente il bambino molto più profondamente rispetto alla vestizione di una bambola o al tirare i fili di una marionetta.

Anche gli oggetti comuni ai bambini come macchinine, bambolotti, pupazzi, palle, ecc. possono diventare indispensabili in questo angolo. Una forma di teatro possibile al nido è infatti quella degli oggetti con i quali, come abbiamo visto, il bambino ha un rapporto del tutto personale. Solo i bambini più grandi, quelli cioè del gruppo dei divezzi, sperimentano con successo l'uso dei burattini e delle marionette in quanto questa attività implica una serie di condotte specifiche quali ritrovarsi in gruppo, o almeno essere in due, uno che mette in azione il personaggio e l'altro che ascolta, lo stare insieme dietro un telone o un teatrino, il parlare aspettando il proprio turno. Tuttavia i bambini assistono molto volentieri a rappresentazioni semplici e brevi che gli educatori mettono in scena sia attraverso questi mezzi espressivi che attraverso l'utilizzo delle ombre cinesi.

Un telo bianco con dietro una fonte di luce da utilizzare appunto per la realizzazione delle ombre cinesi è in genere fonte di grandi scoperte da parte dei bambini. L'ombra che si ingrandisce o si rimpicciolisce a seconda della

posizione in cui ci mettiamo permette al bambino di prendere confidenza col buio. Bisogna tuttavia fare sempre molta attenzione a rispettare la sensibilità di ciascuno, quando proponiamo attività come queste che coinvolgono i piccoli soprattutto emotivamente.

Abiti passati di moda, scarpe vecchie, cappelli fantasiosi, vestiti di carnevale, borsette, ombrelli, finti gioielli trovano, vicino ad un grande specchio, una loro collocazione speciale in questo angolo. Indossando questi abiti i bambini oltre a compiere importanti esperienze motorie (vestirsi, spogliarsi, allacciarsi, pettinarsi, ecc.), si immergono in personaggi diversi che vengono animati da atteggiamenti e comportamenti usuali, ma più spesso immaginati; comportamenti che permettono al bambino di scoprire e di partecipare agli altri aspetti della sua personalità che spesso non riesce ad esprimere.

Maschere, marionette e burattini possono essere acquistate o costruiti; in questo caso è possibile utilizzare vari materiali di scarto come buste di carta per alimenti o scatole di cartone leggero, mestoli da cucina e palline da ping-pong, cilindri di legno o di cartone.

3.4.7. L'ANGOLO DEL GIARDINAGGIO

Lo spazio utilizzato per stimolare il bambino a compiere esperienze "scientifiche" e a entrare in contatto con la natura è bene trovarlo sia dentro che fuori dell'edificio-nido. È possibile conoscere il mondo della natura anche all'interno di pareti e di stanze. All'interno del nido è possibile infatti creare una zona-piante con la messa a dimora di quelle più semplici, tipo la patata americana o la "miseria" e di quelle più difficili da mantenere come ficus o di quelle con i fiori.

In questo spazio può essere allestito anche un ambiente-animale dove possono trovare residenza piccoli animali come pesciolini o tartarughe, ma anche per ospitare qualche bestiolina che i bambini del nido vogliono portare da casa per mostrarla ai compagni.

Nell'angolo del giardinaggio il bambino viene stimolato alla conoscenza dei profumi, dei colori, e dei sapori. È possibile infatti inserire periodicamente, secondo quello che la stagione offre, prodotti agricoli come frutta e verdura, che con le dovute attenzioni il piccolo potrà assaggiare e gustare. Maggiore sarà naturalmente la soddisfazione se qualche prodotto della terra è spuntato e cresciuto con le cure dei bambini e sotto gli occhi attenti e curiosi di tutto il gruppo.

In questo angolo sono quindi presenti tutti gli attrezzi utili per il giardinaggio come i rastrelli, le palette, gli annaffiatori, gli spruzzini, i retini, i fili di ferro, ecc., nonché l'occorrente per l'accoglienza di piccoli animali.

Attività come queste possono naturalmente essere svolte anche all'aperto quando la struttura architettonica dell'asilo e le stagioni lo permettono.

Capitolo quarto

I momenti di routine

4.1. Le "routines"

Sono comunemente chiamati "routines" quei momenti di vita del nido che si ripetono più volte nell'arco della giornata e della settimana; essi sono: il sonno, il pasto e il cambio. Proprio per la loro caratteristica di essere situazioni che si ripetono più volte nell'arco di brevi intervalli di tempo, non sempre l'adulto che le svolge pone l'attenzione sul fatto che anche questi sono momenti educativi. Così facendo però tutto il processo di rapporti interpersonali e comunicativi che questi essi potrebbero offrire subisce delle forti limitazioni. Gli educatori presi spesso dalla fretta e dalla mancanza di personale non favoriscono e non stimolano nel bambino esperienze nuove durante queste attività. Tuttavia è necessario sottolineare ancora che se questi momenti non vengono riconosciuti e vissuti come momenti educativi, l'attività degli operatori si riduce ad una forma di pura assistenza igienico-sanitaria.

I momenti del sonno, del pranzo e del cambio, devono quindi entrare a pieno titolo nella programmazione annuale, in quella di sezione, e in quella periodica che gli educatori stendono per le attività che intendono svolgere settimanalmente. Pertanto i momenti di routines, come d'altra parte l'organizzazione dell'ambiente, le attività ludiche libere e guidate, le uscite, gli incontri, devono trovare una loro precisa collocazione nell'ambito dell'esperienza-nido soprattutto per il fatto che durante questi momenti il piccolo vive situazioni a lui familiari e conosciute. Pertanto queste attività devono tradursi in un ponte tra il mondo del bambino e le sue esperienze al nido.

4.2. Il sonno

* Per tutti noi, ma soprattutto per i bambini è molto importante il periodo del sonno. Come sappiamo il neonato passa quasi tutto il tempo che intercorre tra una poppata e l'altra dormendo. Col trascorrere invece del periodo neonatale il sonno del bambino subisce dei cambiamenti. Questi cambiamenti sono dovuti a due fattori: *a)* alla maturazione del sistema nervoso e *b)* al progressivo adattamento del bambino alla realtà.

Dal punto di vista educativo, ciò che più ci interessa è appunto questa progressiva diminuzione delle ore dedicate al sonno per indirizzarle piuttosto nella scoperta della realtà circostante e nel desiderio di vivere i momenti di veglia. L'aumento progressivo dei tempi di veglia rispetto a quelli del sonno, pone il problema di quanto il piccolo, durante la permanenza al nido, debba dormire. Come indicazione generale si può affermare che soprattutto con il lattante è importante rispettare i suoi tempi ed i suoi ritmi senza forzarlo, imponendo i nostri. Con la crescita il piccolo "imparerà" a dormire ed a riconoscere i tempi, i luoghi e le persone ad esse preposte.

L'imporre, da parte degli adulti, degli orari per il sonno quando il bambino è ancora piccolo può determinare un condizionamento che va ad intaccare quelli che sono i suoi rapporti relazionali con gli adulti. È quindi necessario entrare in sintonia con lui fin da quando questo è lattante assecondando i suoi ritmi ed imparando a distinguere gli aspetti abituali e straordinari del suo sonno. Una lettura attenta dei bisogni di riposo dei bambini può fornire indicazioni fondamentali sul loro stato di salute fisico e psichico. Una sonnolenza non abituale può ad esempio essere il campanello d'allarme per l'arrivo di una malattia; come una forte eccitazione accompagnata da una incapacità a rilassarsi possono avvisarci della presenza di problemi di tipo relazionale in famiglia o al nido. L'adulto può, in questo caso, aiutare il bambino a rilassarsi in vari modi, ad esempio attraverso il gioco, fornendogli un oggetto a lui caro (l'oggetto transizionale), cantandogli una ninna-nanna, stringendoselo tra le braccia, facendogli ritrovare il suo rituale.

Ma quanto deve dormire un bambino da 0 a 3 anni? La sintetica tabella alla pagina successiva indica le ore che in media i bambini dedicano al sonno.

Come risulta anche dalla tabella, via via che il bambino cresce il rapporto tra veglia e sonno subisce una sensibile variazione. Il fatto che il periodo di veglia diventi sempre più lungo, comporta che il bambino è sempre più interessato al mondo che lo circonda e pertanto viene meno la "voglia di dormire". Il fatto che il piccolo provi il desiderio di rimanere sveglio più a lungo

dovrebbe compiacere gli educatori ed i genitori in quanto ciò rappresenta una crescita sana e vivace del bambino.

Questo desiderio di rallentare i ritmi del sonno comincia già a manifestarsi all'inizio del secondo semestre di vita. Sulla base di alcune resistenze che il bambino può opporre alla sua "andata a letto", possono nascere dei conflitti con gli adulti.

Tabella indicativa delle ore di sonno del bambino da 0 a 3 anni

Età	Ore di sonno
0 - 6 mesi	18 - 15 ore
6 - 12 mesi	15 - 13 ore
12 - 24 mesi	14 - 12 ore
24 - 36 mesi	13 - 11 1/2 ore

Molto spesso il desiderio di vivere in relazione con gli altri e di esplorare continuamente la realtà circostante fa percepire al bambino il momento del sonno come un momento in cui l'adulto lo estromette dalla sua vita relazionale.

Inoltre bisogna sottolineare che il bambino durante gli ultimi mesi del suo primo anno di vita sviluppa una certa ansia che, se non giustamente interpretata, potrebbe compromettere la sua ricerca di autonomia ed indipendenza, in quanto il bambino andando a dormire avverte una "paura di separazione", la paura cioè che possa perdere il rapporto affettivo con gli adulti e con la realtà circostante. Come gli oggetti reali "scompaiono" dal suo mondo percettivo quando non sono più presenti, per lo stesso motivo il bambino teme la perdita dell'oggetto d'amore (genitore, educatore).

Gli educatori dovrebbero tener presente il fatto che il bambino non si avvicina al sonno, né tanto meno si addormenta a comando, ma è necessario creare una situazione intermedia di preparazione e di rilassamento che trasporti piano piano il piccolo alla ricerca del riposo. Pertanto tale momento

è da considerarsi una fase finale di tutta una serie di attività precedentemente svolte, è un momento in cui queste trovano una loro conclusione.

Pur considerando il fatto che ogni bambino ha i suoi ritmi ed i suoi tempi (soprattutto i lattanti e semidivezzi), all'interno della programmazione giornaliera è opportuno lasciare spazi di tempo da dedicare al riposo. Il fatto di prevederlo all'interno di un programma di attività, offre la possibilità all'educatore di "preparare" situazioni che meglio facilitino il rilassamento del bambino. Se il piccolo si trova impegnato in un gioco che richiede tutte le sue energie fisiche e mentali, una volta terminato questo, possiamo richiamare la sua attenzione ed aiutarlo a rilassarsi leggendogli una storiella, guardando insieme delle figure, cantando delle melodie ritmate tenendolo in braccio, e poi preparando l'ambiente-sonno (posizionando la luce, prendendo l'oggetto preferito, sistemando le lenzuola, ecc.).

Tutto deve avvenire facendo partecipare attivamente il bambino in modo tale che lui stesso predisponga l'ambiente e un rituale come crede meglio e secondo i suoi bisogni. In pratica il bambino non deve sentirsi mettere a letto come un "sacco di patate" perché gli adulti lo hanno stabilito, ma è lui stesso che organizza questo momento così importante.

Può capitare comunque che qualche volta il bambino incontri difficoltà a rilassarsi. Ciò può essere dovuto a diversi fattori. Innanzitutto bisogna che il bambino si senta completamente sicuro dell'ambiente in cui si trova. Molto spesso infatti i momenti del sonno sono vissuti con ansia dai bambini che da poco hanno fatto il loro ingresso al nido. Pertanto, nelle fasi dell'inserimento, viene previsto che i bambini in particolare i semidivezzi o i divezzi non rimangano a dormire, ma sperimentino questa attività solo quando hanno preso confidenza con l'ambiente e con gli adulti appena conosciuti.

L'abbandonarsi al sonno in un ambiente diverso da quello domestico non è facilmente realizzabile se il bambino non è sicuro del luogo in cui si trova. Ecco perché si considera il bambino veramente adattato quando riesce ad addormentarsi al nido, perché abbandonarsi al sonno è per lui una sorta di atto di fiducia nei confronti del nuovo ambiente.

Anche i lattanti possono comunicarci i loro problemi relativi all'inserimento. Alle volte può succedere che non riescano ad addormentarsi con la stessa facilità con cui, secondo quanto è stato riportato dai genitori, lo facevano a casa. In questo caso è possibile che non siano stati rispettati i rituali di rilassamento ai quali erano abituati. È necessario quindi che per i bambini del reparto lattanti le cure e le stimolazioni siano individualizzate il più possibile, partendo dalle abitudini di ciascuno. Ai genitori bisogna chiedere quali esse

siano, quali sono i comportamenti che precedono il sonno, quali sono le cose da fare insieme al bambino per facilitarne l'addormentamento. Gli educatori devono quindi informarsi fin dai primi giorni non solo di quanto ha bisogno di dormire il bambino, ma anche di come ha bisogno di farlo.

Il bambino più grande può trovare difficoltà a rilassarsi anche a causa di un conflitto da poco avuto o con un adulto o anche con un bambino del gruppo. Se ha avuto dei contrasti o se è stato appena sgridato perché magari si trova in mezzo ad una giornata "no", il bambino si opporrà alla separazione dal mondo degli altri e delle cose che l'andata a letto determina. Il bambino che si trova a dover affrontare una situazione così difficile dovrebbe essere aiutato nel ritrovare sicurezza in sé e negli altri attraverso un rituale di riconciliazione che gli permetta di affrontare il momento-sonno tranquillamente e positivamente.

Fin dai primi mesi di vita i bambini mettono in atto una serie di comportamenti che li rassicurano e li introducono delicatamente nelle situazioni più difficili. Il lattante di sette-otto mesi sa già inventare dei rituali di auto-consolazione che lo dispongono e facilitano al sonno. I bambini del gruppo dei semidivezzi, cioè di un anno, mostrano indubbiamente dei rituali molto meno elaborati dei bambini più grandi; tuttavia tutti questi comportamenti sono molto caratteristici e meritano attenzione, comprensione e rispetto.

I rituali sono in pratica delle azioni o delle sequenze di azioni che vengono ripetute ogni volta che si ripresenta la necessità di superare un momento difficile. In questo caso si tratta di lasciare il mondo delle esperienze per entrare in quello misterioso del sonno e del buio. In genere il bambino nel mettere in pratica questi comportamenti, si avvale di oggetti che, essendo carichi affettivamente (oggetti transizionali)¹, facilitano l'adattamento alle situazioni temute. Pertanto, al nido troveremo bambini che si succhiano il pollice e si

¹ Gli oggetti transizionali sono le bamboline, gli orsacchiotti, i pezzi di stoffa, qualcosa di caldo e di morbido, che il bambino investe di una forte carica di sentimenti. L'oggetto transizionale, oltre a ricordare i primi contatti con la mamma, ha per il bambino un valore particolare in quanto è la prima "ricchezza" che egli possiede.

È quasi sempre qualcosa che nelle mani del piccolo si anima di una vita propria e di un potere magico capace di diffondere protezione e sicurezza nei momenti difficili.

Questo oggetto sul quale il bambino scatena collera ed amore, ha un ruolo insostituibile per il suo sviluppo affettivo-sociale. L'oggetto transizionale è un "ponte" che aiuta il bambino ad entrare in contatto con la realtà permettendogli di adattarsi ai cambiamenti e di superare le difficoltà.

Ogni bambino "crea" quindi il suo oggetto transizionale nel momento in cui investe qualcosa di significati affettivo-emotivi completamente personali.

rigirano tre volte nel letto, altri che richiederanno la melodia di una dolce ninna-nanna, altri ancora che salutano affettuosamente il proprio bambolotto per poi rigirarsi con la pancia in giù. Ogni bambino è un "mondo" a sé e vive il suo rapporto con il sonno secondo schemi comportamentali del tutto individuali; bisogna quindi lasciare agire il bambino come è abituato al fine di non compromettere quelle sicurezze affettive così delicatamente già costruite. Nel condurre i bambini a dormire e nel farli addormentare non bisogna quindi né forzare né accelerare le situazioni e i tempi del bambino. Alzare la voce o dire al bambino di sbrigarsi produce un effetto controproducente per lo scopo che si vorrebbe ottenere. È necessario invece assecondare il piccolo offrendogli la nostra disponibilità nel soddisfare le richieste di questi momenti.

Nel parlare del momento del sonno al nido non dobbiamo infine dimenticare di considerare il momento del risveglio. Le differenze individuali che abbiamo visto sono presenti tra i bambini quando si preparano al sonno, si manifestano anche quando dal sonno si esce per ritornare nel mondo della veglia. Ogni bambino ha tempi propri per risvegliarsi; ci sono alcuni che preferiscono prendersela calma, fare le cose tranquillamente, giocare col giocattolo preferito a letto, mentre altri si alzano di scatto e corrono a prendere i vestiti per indossarli subito; altri ancora preferiscono richiamare l'attenzione di un adulto attraverso il pianto o con qualche vocalizzo o parola di richiamo. Anche in questo caso è quindi importante porre attenzione su ciò che il bambino è abituato a fare permettendogli così di vivere questi momenti come meglio crede e secondo ciò che desidera.

4.3. Il cambio

Il momento del cambio e della pulizia personale del bambino si ripete più volte nell'arco della giornata e pertanto anche questo viene definito una routine. Il cambio, che consiste nel togliere e rimettere pannolini e vestiti che si sono sporcati in seguito all'attività fisiologica o per altri motivi, viene particolarmente studiato proprio perché coinvolge sul piano comunicativo-relazionale il bambino e l'adulto.

Nel nido, a questa operazione, vengono dedicati spazi e momenti in corrispondenza dell'età, dello sviluppo e dei bisogni del bambino. Come abbiamo visto per i piccoli, sono infatti predisposti spazi ed arredi particolari come i fasciatoi, dove avviene il cambio e tutte le azioni che ciò comporta; mentre via via che il bambino è in grado di riconoscere e controllare i propri bisogni,

nuovi oggetti entrano nell'ambiente. Il passaggio da una dipendenza totale nella pulizia della persona ad una sempre maggiore autonomia, determina anche il diversificarsi dei rapporti comportamentali tra bambino e bambino e tra educatore e bambino.

Il cambio, al di là della sua funzione meramente tecnica, per la caratteristica di essere un momento educativo particolarmente importante va studiato ed inserito all'interno della programmazione educativa e didattica. Introducendolo in tale programmazione possiamo infatti controllare, verificare e valutare sia le nuove abilità e i bisogni del bambino, sia il nostro modo di interagire e di rispondere alle sue richieste. Il cambio, perciò, non deve essere vissuto come un compito assistenzialistico, che il più delle volte viene eseguito in pochi minuti e con un atteggiamento tutto sommato piuttosto distaccato. Esso favorisce invece un'interazione corporea tra adulto e bambino, all'interno della quale viene affrontato l'inizio dell'educazione sessuale, intesa come conoscenza e scoperta della sensibilità corporea. Molti educatori tendono ad essere piuttosto sbrigativi nel rivestire il piccolo, oppure fanno pressione perché non si tocchi o giochi con le parti del suo corpo. Negare questa scoperta di sé stesso e poi successivamente, quando userà il vaso insieme ai coetanei, anche degli altri, privare il bambino della percezione di parti corporee diverse dalle mani e dal viso, significa ostacolarlo nella presa di coscienza del proprio corpo e del proprio sesso. Gli scambi, le conoscenze, le interazioni che avvengono durante questi momenti coinvolgono ed interessano il bambino purché siano presentate sotto forma di gioco. L'educatore deve quindi non solo considerare i bisogni del bambino, ma anche essere in grado di interagire con lui coinvolgendo le sfere affettivo-cognitivo-sociali durante questi momenti.

Generalmente invece il momento del cambio nella realtà del nido consiste in una operazione così articolata: rapido controllo del bambino oppure solo dell'orario — spesso infatti questa operazione avviene in un'ora stabilita — cambio del pannolino e sistemazione degli abiti; talvolta il tutto viene allungato dalla necessità di un lavaggio del sederino. Se regolati da un orario fisso, gli spazi della giornata dedicati a questa importante operazione sono scanditi dai momenti in cui i bambini vanno a mangiare. Succede così che tutti i bambini vengono ripuliti e sistemati nel giro di pochi minuti senza che sia data loro alcuna possibilità di interagire tranquillamente con l'educatore e con i coetanei.

I comportamenti che gli adulti mettono in atto in queste situazioni incidono sullo sviluppo affettivo-cognitivo-sociale fin dai primi mesi di vita. La voce, l'intonazione delle parole, l'espressione del viso, sono segnali precisi

che vengono scambiati anche durante il momento della pulizia del corpo; inoltre il bambino sperimenta una vasta gamma di percezioni tattili-olfattive che in altri momenti non sono sempre avvertibili. Consideriamo infatti la particolare situazione del bambino che si trova senza indumenti come pantaloni, calze, scarpe, e soprattutto libero dai voluminosi e spesso umidi pannolini.

Tale situazione favorisce in lui la scoperta e la conoscenza del proprio corpo, soprattutto attraverso il toccare, il prendere, l'accarezzare, il massaggiare, lo strofinare, l'odorare ecc. In questi momenti l'educatore può proporre una serie di giochi che riguardano la percezione del corpo come accarezzare, massaggiare, passare degli oggetti o delle stoffe di diversa consistenza o giocare con l'acqua. In tale situazione il bambino si sente libero di fare certi movimenti che spesso vengono impediti dalla presenza di indumenti anche se apparentemente sono larghi e comodi.

Contemporaneamente l'educatore impiegherà per tali giochi, che per il bambino rappresentano delle vere e proprie esperienze cognitive, una calda tonalità della voce e un'espressione corporea e facciale per far sì che il bambino cominci ad associare l'azione con l'espressione verbale. Egli è infatti pronto a recepire una vasta gamma di segni e segnali che ben si differenziano da quelli su cui comunemente l'adulto pone la sua attenzione. I segnali che il bambino è in grado di comprendere dall'adulto fin dai primi mesi di vita appartengono a categorie quali l'equilibrio, la tensione muscolare, il tono e il suono della voce, la temperatura, la postura, il tempo, la durata ed il ritmo delle azioni ed altri. Se si tengono in considerazione questi aspetti comunicativi che stabiliscono i termini dell'interazione con gli altri, si è in grado di comprendere quanto questi momenti di routines, apparentemente ripetitivi, debbano essere previsti, rispettati, stimolati ed infine osservati e verificati.

Tale metodologia emerge per evitare che gli educatori assumano solamente comportamenti improvvisati o estemporanei e che non trovino una analisi oggettiva in una successiva riflessione. È proprio da questi momenti che il bambino comincia ad entrare in sintonia col proprio corpo scoprendolo e conoscendolo, percependone l'esistenza. Se il piccolo si trova sempre in una situazione di fretta, se gli educatori svolgono queste operazioni senza interagire con lui e non favorendo anche gli scambi tra i coetanei, il piccolo sarà privato di alcune preziose conoscenze che gli sono fondamentali per la formazione dell'Io corporeo e lo sviluppo psicofisico, e ne conoscerà altre del tutto negative.

Pur essendo ben noto che la vita quotidiana del nido non sempre permette che siano dati sufficienti spazi e tempi a questi momenti, è bene però stabilire

nella programmazione quali potrebbero essere i tempi in cui gli educatori vi si dedichino. Per precisare meglio, nella programmazione non va stabilito in quale cambio della giornata è opportuno stare più a lungo con il bambino, quanto piuttosto, quali devono essere, facendo riferimento allo sviluppo del bambino, i comportamenti, le stimolazioni ed i giochi che gli educatori utilizzeranno per interagire con lui.

Il momento del cambio inizia, per fare un esempio, da quando l'educatore, osservando il bambino o tenendolo in braccio, constata la necessità di cambiarlo. Conseguentemente a questo, utilizza una serie di comportamenti che hanno lo scopo di coinvolgere il più possibile il piccolo. Al bambino viene comunicato, sia verbalmente sia attraverso gesti e azioni, cosa andiamo svolgendo; ad esempio, gli tocchiamo il pannolino spiegandogli che, se sta giocando, tra breve dovrà essere cambiato perché non fa bene tenere qualcosa di umido sulla pelle come il pannolino che è bagnato o sporco; che dopo essersi pulito si sentirà molto più fresco e non avvertirà il senso di fastidio che provava prima. Queste frasi, espresse semplicemente in un linguaggio comprensibile ed utilizzando espressioni e gesti che meglio possano essere appresi dal bambino, devono essere usate fin da quando il bambino è molto piccolo. È importante non farsi ingannare dal fatto che il piccolo non è ancora in grado di comunicare verbalmente.

Questa prima fase preliminare stabilisce un passaggio, e quindi una introduzione, al momento del cambio vero e proprio. Durante il cambio vengono verbalizzate le azioni che vengono compiute sia dal bambino che dagli educatori. L'interesse e la partecipazione del piccolo aumenteranno con la crescita, quando sarà in grado di collaborare sempre più alla riuscita di questa operazione. Ogni passaggio deve essere svolto con calma per dare più tempo possibile al piccolo di soffermare la propria attenzione su quanto viene svolto.

Pur riconoscendo quanto le esperienze indicate possano rappresentare la base dello sviluppo cognitivo, è bene evitare di cadere nella rigidità delle stimolazioni programmate, obbligando il piccolo a seguire una scala di sviluppo creata indipendentemente dai suoi bisogni. Per stabilire i giusti criteri di interazione, osservazione e verifica, dobbiamo definire con precisione ciò che il bambino ci comunica e cosa è in grado di fare, confrontarlo con quanto sappiamo della sua storia e delle sue conquiste e proporre di conseguenza un ambiente e delle attività che meglio possano stimolare la voglia di ricercare nuove esperienze. L'educatore deve operare al fine di permettere al bambino una sempre maggiore autonomia ed indipendenza nelle azioni e nelle sensazioni.

Il momento della pulizia personale viene poi concluso cercando di far avvertire al bambino il senso di benessere, non tanto per imporre la necessità di pulirsi o lavarsi ogni qualvolta si senta sporco, quanto perché è così che si pongono le basi per l'acquisizione dell'abitudine del vasino e quindi del controllo degli sfinteri.

4.3.1. LA PULIZIA DEL BAMBINO

È buona norma tenere il bambino sempre pulito ed asciutto. Questa condizione, oltre ad apportare beneficio alla salute del bambino, evitando che si formino infiammazioni o irritazioni sulla pelle, prepara gradualmente il bambino al controllo delle proprie funzioni organiche. Per comprendere meglio quanto questo stato di benessere possa influire sul suo sviluppo, basta considerare che la pelle ha per il bambino una funzione molto importante che è quella di separarlo e di unirlo all'ambiente esterno. La pelle respira, permette cioè lo scambio di ossigeno con l'aria, permette l'espulsione di liquidi e di sostanze tossiche, favorendo così il ricambio idrico-salino; la pelle ha anche, tra le altre innumerevoli caratteristiche, quella di essere una difesa per il corpo. Grazie ad un rivestimento particolare, molti virus, batteri ed agenti esterni vengono respinti evitando così malattie ed infezioni. Da queste brevi considerazioni che non esauriscono le funzioni che la cute ha per la difesa del nostro corpo, siamo in grado di poter constatare quanto il mantenimento di un suo buono stato di salute sia importante per la normale crescita del bambino.

Al nido, in genere, il bambino viene cambiato prima del pranzo e, quando è ancora molto piccolo, prima di ogni poppata. Queste scansioni temporali, dovute sia da esigenze organizzative, sia dai bisogni fisiologici del bambino, non dovrebbero tuttavia rappresentare una prassi rigida. Considerato che ogni bambino è diverso dall'altro e che può capitare che il mangiare, il toccare certe sostanze, il bere dell'acqua stimolino il bambino all'evacuazione, è necessario provvedere a risolvere questo momento anche se in tempi diversi da quelli ipotizzati. Pertanto, se il piccolo lo richiede o mostra segni di disagio, è bene procedere ad un nuovo cambio per evitare di mettere il bambino a letto o di farlo giocare quando è bagnato o sporco.

Alle volte si preferisce rimandare il cambio per evitare che, specialmente dopo pranzo, il bambino prenda freddo mentre viene spogliato e lavato: tutte pratiche che, unite ai rapidi movimenti che l'adulto esercita, possono distur-

bare il processo digestivo. In questi casi è opportuno spogliarlo con molta cautela, facendo attenzione che la maglietta tenga ben coperta la pancia e quindi procedere senza utilizzare l'acqua e il sapone. Il bambino può essere infatti pulito con olio di vaselina o di mandorle che viene passato sulla pelle con un batuffolo di cotone.

Per mantenere il bambino pulito e libero da fastidi, gli educatori provvedono anche ad altri tipi di cure, come ad esempio quella del naso, che permettono al bambino di sentirsi a proprio agio e libero dai fastidi. Le cavità nasali, che si intasano con estrema facilità proprio per la loro caratteristica di essere ancora estremamente piccole, richiedono spesso un intervento esterno per rimuovere crosticine o addensamenti di muco. Non sempre infatti sono sufficienti i sistemi di autopulitura presenti all'interno ed è quindi necessario intervenire delicatamente nella parte più esterna delle cavità con una bacchetta morbida che porta all'estremità un piccolo batuffolo di cotone oppure con un angolo del fazzoletto appena inumidito. Non è necessario andare molto in profondità spingendo internamente il bastoncino; anzi questo potrebbe procurare delle piccole lesioni nelle cavità nasali non facilmente visibili, oppure irritare notevolmente la mucosa nasale.

Così come abbiamo proceduto per l'igiene delle cavità nasali, si procede per la pulizia delle orecchie. Le orecchie, come il naso, possiedono un sistema di autodifesa e autopulizia che fanno sì che l'adulto debba intervenire solo esternamente e delicatamente, senza irritare il canale auricolare.

Anche gli occhi devono essere puliti con delicatezza ed attenzione dalle incrostazioni sulle ciglia che si presentano quando il piccolo si sveglia. In questo caso è indicato rimuovere tali presenze con l'aiuto di un batuffolo di cotone inumidito con acqua e sale bollita passandolo leggermente sul bordo delle palpebre quando gli occhi sono chiusi. Non è il caso quindi di usare frequentemente il collirio; per quanto si ricevano informazioni sulla sua innocuità, l'uso di questa sostanza può risultare irritante e dannoso. È bene quindi fare attenzione ad usare colliri e pomate oftalmiche solo in casi strettamente necessari.

Anche le mani, che sono tra le parti del corpo più esposte, meritano cura e pulizia. Il bambino fin da quando è molto piccolo desidera toccare tutto ciò che desta curiosità ed interesse. Mantenere le mani del bambino pulite non è tuttavia molto facile e pertanto, per evitare di assillare il piccolo con la troppa pulizia, faremo bene attenzione che le mani tornino pulite prima di andare a mangiare, dopo aver usato particolari materiali come quelli per le attività grafico-pittorico-manipolative o dopo essere stati in giardino.

È importante comunque insegnare al bambino con pazienza e comprensione a riconoscere quando alcune parti del corpo si sono sporcate e quindi devono essere lavate. In genere i bambini sono un po' pigri e non amano lavarsi le mani a meno che non avvertano un senso di fastidio per la presenza ad esempio di polvere e di altre sostanze di disturbo, oppure si divertano a giocare con l'acqua e con il sapone. Proprio per aiutare il bambino a prendere confidenza con l'acqua è opportuno lasciarlo giocare, in quanto questa esperienza è per il bambino un momento di forte conoscenza e pertanto tale attività dovrebbe essere prevista e favorita all'interno della programmazione del nido.

Per promuovere queste esperienze è bene però predisporre adeguatamente l'ambiente e i bambini, vestendoli con grossi camicioni impermeabili, accertandosi che i piccoli non siano raffreddati o che non si sentano male. Come si è potuto notare il mantenimento dello stato di pulizia del bambino non si esaurisce nella sola operazione del ricambio dei pannolini, ma va oltre investendo tutto il corpo del bambino nella sua globalità.

Spesso gli educatori del nido, proprio in considerazione delle molte ore trascorse in questo ambiente e delle attività ludiche, ad esempio con le tempere, la terra, ecc., che facilmente portano il bambino a sporcarsi, prevedono anche la necessità del bagnetto. Anche questo è un momento educativo molto importante in quanto nel preparare il bagno è necessario tener presente che niente deve essere svolto frettolosamente e che il bambino di qualsiasi età vi possa il più possibile partecipare attivamente. Per il piccolo il fatto di trovarsi in un ambiente appositamente predisposto, il prendere pian piano confidenza con l'acqua ed usare dei giocattoli a lui cari, possono essere condizioni importanti per aiutarlo a superare la paura dell'acqua e la sensazione di disagio che in questi momenti viene avvertita. Non sempre infatti i bambini trovano piacere ad immergersi nell'acqua, possono provarvi un senso di vuoto. Alcuni piccoli, ad esempio, non gradiscono la temperatura dell'acqua perché troppo fredda o troppo calda: per tale motivo è bene osservare i messaggi di adattamento o di disagio che il bambino comunica, e non immergerlo in fretta e con forza nell'acqua perché "tanto il bagno si deve fare".

Come si è già accennato più volte, parlare al bambino mentre lo si spoglia facendogli i complimenti e indicandogli quali azioni andiamo compiendo, massaggiarlo delicatamente ed approfittare di questo momento per giocare con lui, sono tutte azioni che favoriscono ed arricchiscono una situazione che potrebbe apparire di normale assistenza. Se il bambino mostra segni di insofferenza è bene non prolungare i tempi del bagno. Quando egli è ancora piccolo è possibile ad esempio insaponargli il corpo con una spugna prima

di immergerlo, cosicché il tempo del contatto con l'acqua rimane circoscritto alla sola risciacquatura. Per abbreviare i tempi si può inoltre, invece che immergerlo, usare la doccia per sciacquare il piccolo.

L'uso della doccia permette anche di lavare il bambino a pezzi qualora le condizioni, soprattutto climatiche, non permettano l'immersione completa. Dopo ogni lavaggio è bene asciugare con cura il bambino tamponando con l'asciugamano, senza fregare troppo sulla pelle. Bisogna fare attenzione che tutto il corpo sia ben asciutto anche nelle pieghe e nelle parti più nascoste; non è consigliato invece usare prodotti che assorbono l'umidità come il talco in quanto la nuvola di polvere che si forma intorno al bambino quando ne viene cosparsa, può essere aspirata risultando quindi dannosa, perché irritante, per le vie respiratorie.

4.3.2. IL CONTROLLO DEGLI SFINTERI

Generalmente il bambino viene guidato a controllare i propri bisogni a partire da circa un anno e mezzo. Tale periodo corrisponde, considerando lo sviluppo del bambino nel suo insieme, al periodo in cui il piccolo comincia a prendere coscienza di sé come essere autonomo ed indipendente, grazie soprattutto ai continui successi motori. In questo periodo infatti inizia la deambulazione e il piccolo affina sempre più le abilità motorie. Questo sviluppo che è contemporaneamente sia fisico che psichico gli permette, grazie alla propria libertà d'azione, di essere sempre più padrone di ciò che vuole e di ciò che cerca. Il continuo progredire di abilità e capacità conduce il bambino ad avere con la realtà che lo circonda un rapporto molto diverso da quello precedente che si basava quasi esclusivamente sulla dipendenza dall'adulto. Oltre a presentare delle variazioni nel proprio rapporto con gli oggetti e lo spazio, il bambino si rivolge agli adulti, ai genitori ed agli educatori mostrando con soddisfazione i continui progressi ottenuti con i ripetuti sforzi ed esercizi. Tale periodo è stato infatti definito da Erikson come *fase dell'autonomia*, evidenziando così che le esperienze positive di questo secondo anno di vita promuovono nel bambino lo sviluppo di un senso di fiducia verso se stesso, verso le proprie capacità e quindi verso la propria persona. Ed è in questo contesto così delicato che gli adulti devono trovare il giusto equilibrio tra divieti e permessi, libertà e dipendenze per il bambino che comincia ad apprendere il comportamento che deve seguire. Non a caso in questo contesto si inserisce l'educazione alla pulizia personale, che si risolve prevalentemente

con l'educare il piccolo al controllo degli sfinteri.

Durante questo periodo dello sviluppo ci troviamo quindi di fronte a questo problema: da una parte abbiamo il bambino che grazie alle sue continue conquiste sul campo motorio è sempre più autonomo ed indipendente, mentre dall'altra viene richiesto di controllare le funzioni del proprio corpo mettendo un freno a ciò che sente ed avverte, ma di cui non è ancora pienamente cosciente. Il bambino ha bisogno di poter sperimentare i due ordini di esperienza i quali, anche se apparentemente contrapposti, concorrono entrambi al normale sviluppo della psiche. La presenza di uno solo di questi aspetti, ad esempio essere troppo accondiscendenti, porterebbe infatti ad uno squilibrio; pertanto non è opportuno essere né troppo remissivi né troppo severi. Importante è dare sempre informazioni chiare ed indicare i limiti precisi oltre i quali non si ritiene utile andare; limiti che d'altra parte rappresentano per il piccolo oltre che un "confine", una garanzia, un punto di riferimento. L'educazione, sosteneva il grande filosofo Bacone, non è che un'abitudine precoce.

Il bambino impiegherà molto tempo prima di raggiungere dei risultati soddisfacenti nel controllo delle proprie funzioni fisiologiche, proprio perché ogni processo è accompagnato sia da gratificazioni, sia da frustrazioni. Tuttavia genitori ed educatori, tra i quali deve instaurarsi una effettiva collaborazione per permettere la completa conquista del vasino, devono adoperarsi con molta calma, pazienza, tranquillità e soprattutto comprensione. Non è facile infatti passare dal comodo pannolino usa-e-getta che permette di non stare troppo a controllare i propri bisogni, soprattutto quando si è impegnati in un gioco piacevole ed attraente, all'utilizzo di uno strumento esterno che può interrompere queste divertenti attività. Ogni bambino, è bene precisarlo ancora una volta, ha i suoi tempi, i suoi momenti; tutti prima o poi ci arrivano, purché il vasino non diventi una sorta di ossessione o di ricatto affettivo che, anche se inconsciamente, molti adulti tendono ad utilizzare.

La conquista del controllo degli sfinteri inizia quando una serie di elementi tanto fisici, come il raggiungimento di una maturazione del sistema nervoso che permette di controllare le parti del corpo, quanto psicologici, come un buon rapporto con i genitori e con chi si prende cura ed interagisce con lui, concorrono verso un'unica direzione. Pertanto non è indicato fare tentativi prima di un anno e mezzo, in quanto fino a quel momento la vescica e l'intestino vengono svuotati indipendentemente dalla volontà del bambino che non è in grado di porvi dei freni. Tuttavia l'inizio dell'educazione a questo controllo può essere iniziata anteriormente al diciottesimo mese, soprattutto

aiutando il bambino a prendere sempre più coscienza delle sensazioni di bagnato e di fastidio percepibili quando il pannolino è sporco.

Quando il bambino si avvicina ad un anno e mezzo di età, l'educatore farà in modo che il piccolo colleghi lo stimolo e ciò che avverte con la successiva liberazione fisiologica. Osservando il bambino è infatti possibile "leggere" negli atteggiamenti o nelle posizioni che il bambino assume quanto starà per accadere. Incrociare le gambe, mostrare lo sforzo in viso sono precise indicazioni di ciò che il piccolo sta provando e della capacità da parte del bambino di trattenere anche per soli pochi istanti. La fretta in queste situazioni non facilita la consapevolezza di quanto sta accadendo, ma anzi costringe il bambino a dover subire una situazione che può divenire frustrante.

Verso un anno e mezzo il vasino dovrebbe entrare a far parte degli oggetti familiari al bambino, così che da solo possa scoprirne le caratteristiche e la funzionalità. Solo dopo che vi avrà preso confidenza sarà possibile spiegarli quale è la sua reale funzione. Il bambino ha bisogno di entrare in relazione e conoscere ciò che lo circonda; non possiamo imporgli di stare sul vasino e di fare i suoi bisogni lì se non ha mai provato a starci seduto o non ha sperimentato come è fatto; così come non è possibile imporgli di sedersi su quell'oggetto se prima non ha visto grandi e piccini utilizzarlo. L'imitazione ha indubbiamente un grosso peso in queste conquiste e il nido, che dà occasione di "farla tutti insieme", facilita questo successo.

Il controllo degli sfinteri si ottiene anche lasciando, all'inizio per tempi brevi e poi sempre più lunghi, il bambino senza pannolino in modo tale che per prima cosa non si senta "protetto" in quella zona e così avverta che se fa qualcosa non rimane lì ma va via, e in secondo luogo per far prendere coscienza di cosa il suo organismo è in grado di produrre.

Una volta lette le espressioni e i richiami del bambino in associazione alle ore della giornata, soprattutto per quanto riguarda il controllo delle feci, è possibile tentare con calma e delicatezza di mettere il bambino sul vaso per alcuni minuti, facendogli continuare il suo gioco o facendo qualcosa insieme.

Molto spesso i genitori e gli educatori ottengono nel giro di poco tempo risultati che apparentemente sembrano aver risolto definitivamente il problema. Bisogna invece non lasciarsi prendere troppo dagli entusiasmi; dopo una prima ondata di risultati positivi possono seguirne altri che sembrano mettere in crisi i successi appena raggiunti. Ma non dimentichiamo che il controllo degli sfinteri è un momento complesso ed importante per la vita del bambino, anche se non è l'unico e il più preoccupante. Pertanto, si farà attenzione che durante il periodo che lo vede impegnato in questa conquista non siano pre-

senti condizioni fisiche o psicologiche che arrestino o rimettano in discussione quanto fino ad allora appreso. L'educatore deve avere sempre presente un quadro generale dello sviluppo di ogni singolo bambino proprio per favorire una crescita globale.

È in questa situazione che il bambino misura la nostra pazienza e la solidità del suo rapporto con chi lo circonda. Gli adulti si devono dimostrare fermi e decisi su quanto fino allora raggiunto, ma non devono screditare il bambino umiliandolo con parole o con gesti. Frasi del tipo: «sei uno sporcaccione», oppure «sei un maialino, guarda il tuo fratellino più grande come è bravo», hanno solo il risultato di avvilito il bambino e di intaccare profondamente quel senso di fiducia in se stesso che in questo periodo va faticosamente costruendosi. Conquiste definitive si hanno solo intorno al terzo anno di età. Naturalmente questo risultato è condizionato dall'assenza di episodi che possono aver messo in crisi il bambino. Un ricovero in ospedale, la nascita di un fratellino, un inserimento difficile al nido possono essere le cause che determinano o un ritardo nel raggiungimento del controllo, o anche una forma di regressione, un ritornare cioè indietro rispetto a ciò che era già stato appreso. Molti bambini poi possono continuare sia sporadicamente che abitualmente a bagnare il letto soprattutto durante la notte. Anche questo momento deve essere superato con molta tranquillità e comprensione, mai colpevolizzando il bambino.

Non sempre è facile riuscire a controllare le funzioni del proprio corpo durante lo stato di riposo; intorno ai cinque-sei anni c'è ancora una sensibile percentuale di bambini che urinano durante il sonno. Se il discorso è di carattere fisiologico allora bisogna lasciare la cosa al tempo, se invece questo comportamento corrisponde a particolari esperienze che in quel momento il bambino sta vivendo, allora è bene tenerne conto, considerando il disturbo come la manifestazione finale di un disagio interiore che merita una particolare lettura ed un intervento psicologico mirato.

Molti aiuti possono essere dati quando i bambini scoprono che non sono soli a vivere e sperimentare questi momenti. L'esperienza di stare con un amico o con più amici sul vasino nei bagni del nido o nella sala, continuando a giocare, rende la cosa più naturale: i bambini si divertono, si copiano, e pensano poco alla difficoltà del momento. Solo più tardi infatti, quando il bambino sarà circa in età da elementari, scoprirà il pudore ed il bisogno di fare le cose nella propria intimità. Nel nido c'è invece il desiderio di scoprire e di conoscere perché la curiosità è tanta.

Durante tutto questo processo che vede gli educatori, i genitori e il bam-

bino fortemente impegnati, ciò su cui dobbiamo porre costantemente attenzione non è tanto sul successo di essere riusciti a farlo star seduto sul vaso, quanto piuttosto nel rendere il bambino autosufficiente e in grado di controllare le proprie percezioni e le proprie funzioni corporee. In ultima analisi è qui che nasce ed è sul successo di queste esperienze che si forma la personalità.

4.4. Il pranzo

Il pranzo, momento in cui i bambini si riuniscono insieme agli educatori per sedersi intorno ad un tavolo per consumare il pasto, o nel quale vengono presi in braccio per essere allattati ed imboccati, non si deve esaurire e risolvere in un semplice espletamento di una funzione fisiologica. L'alimentazione ha un ruolo nella vita di ognuno di noi molto più alto e complesso che non la soddisfazione di un bisogno primario. Il rapporto con il cibo deve essere visto, fin da quando il bambino è al nido, come un rapporto aperto dal quale emergono conflitti, conoscenze, esperienze e rapporti interpersonali. Dal nido deve partire, in collaborazione con la famiglia, una corretta educazione alimentare che non si esaurisce in una conoscenza della dieta e dei principi nutritivi necessari alla crescita fisiologica del bambino, ma che indica soprattutto l'importanza di saper dedicare a questi momenti uno spazio specifico. Tale considerazione nasce dalla valutazione che molto spesso il momento del pranzo si consuma in famiglia con la più completa assenza di ogni forma positiva di comunicazione.

Tenendo presenti questi fattori, che incidono fortemente sullo sviluppo del bambino, il pranzo al nido deve essere studiato come un momento educativo e formativo privilegiato che ognuno vive in base alle proprie esperienze e ai propri bisogni. Anche il pranzo quindi è considerato una delle attività che si ripetono periodicamente all'interno della vita del nido.

Attraverso l'assunzione e la manipolazione del cibo e lo stare insieme agli altri, il bambino sperimenta ed apprende certe modalità comportamentali dell'adulto e dei coetanei. Pensiamo ad esempio al lattante, per il quale nutrirsi rappresenta quasi esclusivamente un'esperienza primaria. Mentre si alimenta, il bambino crea uno stretto legame con l'educatore, legame consolidato da una serie di comunicazioni verbali e non, che fanno del cibo qualcosa di più del solo alimento utile per l'accrescimento corporeo. Appare quindi necessario che questi momenti vengano svolti in una atmosfera di tranquillità e di disposizione da parte dell'adulto ad accettare ciò che il bambino comunica

ed esprime verso ciò che sta mangiando e chi glielo dà. Tale situazione favorevole è bene che venga accompagnata, in particolar modo se il bambino è piccolo, da un rapporto affettuoso, quasi "amoroso", individuale e diretto tra lui e l'adulto.

Al momento del pranzo devono essere dati un tempo ed uno spazio adeguati ai bisogni sia dei bambini, sia del personale, e quindi, come del resto è stato sottolineato per il momento del riposo, deve trovare una sua collocazione specifica nella programmazione del nido. Niente deve essere lasciato ad un'improvvisazione che non tenga sufficientemente conto dei risultati e delle variazioni di comportamento sia degli operatori sia dei bambini.

È importante quindi stare vicino e comunicare con il lattante quando gli prepariamo la pappa e ci organizziamo per svolgere con tranquillità e disposizione di tempi e spazi questo momento. I tempi occorrenti sono sempre piuttosto elastici: come abbiamo già avuto modo di accennare per il momento del sonno ogni bambino ha i suoi ritmi e ciò regola la sua vita. Oltre a tener presente una diversità di tempi necessari per l'assunzione del cibo, gli educatori valuteranno di volta in volta la quantità di cibo che il bambino desidera assumere. Egli non è un sacco da riempire con l'inganno o con mille trucchi e promesse. Gli scambi ludici che nascono spontanei durante il pranzo dovrebbero essere opera sia del bambino, sia dell'educatore, e non solo di quest'ultimo che spesso li utilizza per far inghiottire più cibo possibile a chi gli sta di fronte.

Molte e varie possono essere le motivazioni che spingono il bambino al rifiuto del cibo, tanto che solo un'attenta osservazione delle dinamiche interne al nido e delle relazioni con la famiglia ne rende possibile una lettura. Il rifiuto del mangiare può, ad esempio, essere determinato da un disinteresse, da un disgusto, da una momentanea mancanza di appetito. Differenti da bambino a bambino sono anche i gusti in fatto di sapore, di consistenza, di temperatura, colore e odore. Inoltre un bambino troppo stanco o ancora troppo interessato ad un gioco può tranquillamente rifiutarsi di mangiare ciò che gli educatori gli offrono.

Queste brevi considerazioni, insieme ad altre che possono emergere dalle osservazioni di questi momenti indicano, ancora una volta, la necessità che il tempo dedicato al pranzo sia pienamente discusso, programmato e verificato proprio perché non è possibile rispettare solo l'abitudine e i problemi dietetici.

Il bambino va educato a riconoscere i propri gusti e bisogni, ma nello stesso tempo deve avere modo di sperimentare situazioni e alimenti diversi. L'as-

saggio dei cibi "sconosciuti" dovrebbe essere fatto con molta gradualità. Un alimento può essere presentato e fatto assaggiare più volte in quanto quello rifiutato in certo momento o ad una certa età potrebbe venire accettato in condizioni diverse. Non tutto piace subito, come non tutto viene cucinato sempre allo stesso modo e gli stessi sapori possono variare anche a seconda delle caratteristiche del cibo. Pensiamo alla carne e alla verdura che comunemente sono presenti sulle nostre tavole: hanno sempre lo stesso sapore, la stessa consistenza, la stessa digeribilità? Il nostro palato ci permette di notare le possibili differenze che gli alimenti possono presentare sia cotti sia crudi. Ma mentre noi possiamo comunicare verbalmente le nostre impressioni, i bambini possono solo rifiutare. Ciò che è importante fare per aiutare il bambino a raggiungere una autonomia nella scelta dei gusti è lasciare il più possibile che i sapori degli alimenti siano ben riconoscibili ed individuabili. Pertanto non bisogna mescolare il succo di frutta con la carne macinata o mettere sempre la carne dentro la minestrina; tutto ciò alimenterà il bambino, ma gli creerà nello stesso tempo molta confusione percettiva.

Un altro aspetto di cui è importante tenere conto è quello della comunicazione che si instaura tra bambino e adulto e tra bambino e bambino, all'interno dell'interazione alimentare. Il tipo di comunicazione che viene messa in atto è tanto di carattere verbale quanto non verbale; pertanto l'educatore deve fare molta attenzione a ciò che esprime non solo con il linguaggio, come pure attraverso i gesti, i movimenti del corpo, le espressioni del viso e il tono della voce. I bambini percepiscono la disponibilità e l'attenzione che l'adulto può offrire loro e a queste inviano precise risposte. Molti sono i messaggi comportamentali che i bambini utilizzano come risposta a ciò che l'adulto comunica e pertanto se il comportamento di un bambino non è condiviso dagli altri deve essere valutato il contesto comunicativo che ha generato tale atteggiamento. Tanto il bambino di pochi mesi, quanto quello di tre anni hanno bisogno di ritrovare nell'adulto colui che ascolta ed interpreta i messaggi, colui che accetta, condivide e scambia segnali e giochi.

L'adulto è anche colui che aiuta il bambino a scoprire i gusti ed i desideri, che fa trovare un nome a ciò che più piace, che fa muovere una foglia di insalata come se fosse un'onda del mare. È importante quindi che il rapporto bambino-educatore sia valorizzato il più possibile, predisponendo una situazione tale che ogni educatore possa interagire con un numero molto limitato di bambini.

Molta attenzione dovrà inoltre essere indirizzata sempre verso coloro che ricercano una conferma ed un rinforzo alle conquiste che stanno raggiungendo.

Quando si sceglie di dare da mangiare ai bambini dobbiamo pensare che siamo occupati in una situazione che richiede tutto il nostro impegno e quindi non dobbiamo continuamente distogliere la nostra attenzione parlando con persone di passaggio o imboccando il bambino con disinteresse. In questo caso avremmo svolto solo un compito assistenziale e non educativo.

Coinvolgiamo invece il più possibile il bambino nella preparazione sia del biberon, sia degli alimenti. Le complesse operazioni che vengono eseguite in cucina incuriosiscono i bambini, che seguono con attenzione e partecipazione, aiutando e ponendo domande, la successione logica degli avvenimenti. Indubbiamente la partecipazione alle fasi preparatorie del pranzo predispone il bambino oltre che in termini psicologici, anche in termini fisiologici al pasto. Con la vista e la percezione dell'odore della pappa cominciano la salivazione e la secrezione gastrica; lo stomaco si prepara perciò a ricevere il cibo.

In pratica il bambino preparato e fatto partecipe tramite parole, gesti, espressioni adeguate fin dall'inizio, si nutrirà e digerirà meglio e soprattutto avvierà simbolicamente il momento del pranzo ad un momento piacevole, di scambio e di vicinanza particolare tra adulto e bambino e tra bambino e bambino.

Stare seduti intorno ad un tavolo insieme ai coetanei scambiandosi sguardi, parole, giochi, è un momento prezioso per la socializzazione e la conoscenza dell'altro. Il guardarsi, il battere insieme una posata, il gettare gli oggetti per terra, lo scambiarsi frasi e parole stimolano il bambino a scoprire e ad interagire con chi gli sta accanto o di fronte. Pertanto è necessario che anche durante il pranzo e la merenda siano dati spazio e tempo sufficienti perché il bambino possa compiere, in base alle proprie abilità e capacità, azioni che favoriscano questi processi socializzanti.

Nel lasciare che i bambini osservino la preparazione degli alimenti, li distribuiscano ai compagni, organizzino l'ambiente per il momento del pranzo, si raggiungerà il doppio scopo di coinvolgere pienamente il bambino nell'ambiente sociale di cui è parte e di offrire all'educatore momenti di osservazione e verifica dello sviluppo del bambino.

Durante le routines, l'educatore dovrebbe quindi stabilire dei momenti di osservazione e di verifica che leggano e valutino oltre che il proprio comportamento anche l'emergere dei nuovi bisogni del bambino.

Molto spesso appena gli educatori iniziano ad aiutare il bambino già in grado di poter prendere da solo il cibo con le mani o col cucchiaino, ricevono una risposta di allontanamento e di rifiuto. Bisogna considerare che in queste situazioni i «no!» decisi del bambino rappresentano il desiderio di auto-

nia, di fare le cose da solo, di affermarsi come persona. *Il periodo dell'opposizione*, il periodo del *no*, che compare verso i due anni, è la testimonianza della lotta che il piccolo sta conducendo per avere il controllo sulle proprie funzioni fisiologiche e nello stesso tempo valuta le richieste che l'ambiente gli fornisce. Quando il bambino dice «no!», ad esempio, a chi vuole imboccarlo, è perché ha bisogno di fare da solo e con le proprie forze.

Il bambino va quindi lasciato il più possibile autonomo nell'individuare i suoi tempi, i suoi ritmi e i suoi bisogni, offrendogli le quantità di cibo proporzionate alla sua età, cercando di essere sufficientemente elastici sull'orario del pranzo, prevedendo cioè che ci possano essere situazioni in cui per i più svariati motivi il bambino mostra il desiderio di anticipare o di spostare di qualche minuto questo momento.

4.4.1. LO SVEZZAMENTO

I due termini svezzamento e divezzamento vengono spesso usati indifferente-mente per indicare il graduale passaggio da un'alimentazione a base di latte, ad una più varia e mista. In realtà queste espressioni indicano evoluzioni ben distinte dell'alimentazione del bambino: lo *svezzamento*, ossia il passaggio dall'allattamento materno ad un'altra forma di allattamento e il *divezzamento*, ossia il passaggio dal latte ad alimenti contenenti altri principi nutritivi.

Per semplificare useremo tuttavia solo il termine svezzamento in quanto l'allontanamento dalla alimentazione naturale è per il bambino e i genitori o gli educatori, un momento molto delicato dello sviluppo psicoaffettivo del bambino.

Il bambino può fare in suo primo ingresso al nido già all'età di tre mesi periodo in cui, il più delle volte, viene ancora allattato al seno. Se la famiglia prevede l'inserimento nei primi mesi di vita dovrebbe incominciare ad abituarlo all'allattamento misto, che consiste nell'inserire tra le poppate giornaliere una di latte in polvere, prima che il bambino incominci a frequentare il nido. Non tutti i bambini prendono facilmente confidenza col biberon che oltre a far scendere il latte diversamente dal seno, non offre quegli stimoli tattili, olfattivi, gustativi che offre l'allattamento naturale. Pertanto, dal momento che il ritorno al lavoro della madre è spesso prevedibile, il nuovo tipo di alimentazione deve anticipare i tempi ed iniziarsi con una certa gradualità.

Cambiare velocemente una situazione quale quella dell'allattamento al seno può provocare infatti nel bambino problemi di tipo emotivo, relativi alla se-

parazione; problemi questi di ordine affettivo-psicologico che potranno incidere sul futuro rapporto del bambino col cibo. Questi cambiamenti, cui i genitori rivolgono la loro attenzione e cure devono essere conosciuti e discussi anche dagli operatori del nido che, collaborando con la famiglia, vengono a conoscenza della storia e dello sviluppo di ogni singolo bambino.

In alcuni casi il momento dello svezzamento può presentarsi improvviso per motivi che possono andare da quello lavorativo a quello legato alla salute della madre e del bambino. Ciò può creare nei genitori preoccupazione soprattutto a livello psicologico e affettivo. Tuttavia pur essendo un passaggio per il bambino e i genitori estremamente delicato, si consideri che se in precedenza l'allattamento non si è espresso nei soli termini di soddisfazione alimentare, permettendo e favorendo la realizzazione di scambi comunicativi, allora sarà più facile per la madre ed il bambino mantenere la relazione su un piano di reciproca soddisfazione, anche se problemi di carattere organizzativo e relazionale troveranno solo in seguito una loro soluzione definitiva.

Lo svezzamento richiede al bambino un continuo adattamento a situazioni nuove. In primo luogo, come abbiamo già detto, cambia il modo di poppare. Il latte del biberon scende diversamente rispetto a quello del seno che andava tirato e succhiato con più forza. Cambieranno in parte anche gli orari e le abitudini, come quella di essere preso in braccio in un certo modo e di poter percepire certe parti del corpo materno attraverso l'olfatto, il tatto e la vista. Con lo svezzamento variano anche i sapori e la solidità degli alimenti. Tutte queste novità possono far insorgere problemi di ordine fisico e pertanto se durante lo svezzamento dovessero presentarsi dei disturbi di digestione è bene, oltre che individuare la causa del malessere, tornare un po' indietro per permettere al bambino un completo adattamento.

Come si vede, niente fretta se non ce n'è bisogno; uno svezzamento graduale evita nel bambino la formazione di ansia e la paura della perdita di affetto perché allontanato improvvisamente dal seno materno. È bene tuttavia tener presente che anche durante l'allattamento al biberon il bambino deve sentirsi ugualmente appagato poiché sostanzialmente niente si perde del suo rapporto con gli adulti. Il migliore consiglio è quindi di dare sufficiente tempo al bambino di abituarsi alle novità. Non c'è quindi una data precisa per iniziare lo svezzamento, così come non c'è una data precisa per mettere il bambino sul vasino.

I momenti migliori per iniziare lo svezzamento possono essere indicati soprattutto tenendo conto dello stato di salute del bambino. È bene far risalire l'inizio dei cambiamenti a quando il bambino è nelle migliori condizioni per

adattarsi alle novità. Anche la stagione ha la sua importanza: è opportuno scegliere un clima mite e fresco perché d'estate sono più frequenti i disturbi digestivi.

In linea generale il bambino può alimentarsi col solo latte a varia diluizione e con l'aggiunta di carboidrati fino al quinto mese. Da questo periodo in poi è opportuno offrire al bambino un alimento diverso alla volta, per poterne controllare meglio le reazioni fisiologiche. Le razioni del nuovo alimento devono essere piuttosto ridotte all'inizio per poi aumentare nel corso di sette dieci giorni. Questa operazione facilita la funzione digestiva del bambino che si abitua lentamente alla scomposizione del nuovo cibo.

Ciò che bisogna inoltre tenere presente durante lo svezzamento è che certi principi nutritivi devono essere introdotti secondo i bisogni del bambino e che non esiste un alimento per eccellenza o insostituibile. La varietà è quindi indispensabile anche per la cucina dei bambini perché stimola il gusto e la curiosità.

I cibi di base dovrebbero quindi essere modificati mediante i diversi sistemi di cottura, mediante la combinazione con altri alimenti, e l'aggiunta di sapori nuovi. Tuttavia c'è da sottolineare che pur introducendo alimenti e valori nutritivi nuovi, il latte non deve abbandonare la dieta del piccolo, in quanto rappresenta un alimento completo.

Consideriamo infine il fatto che durante lo svezzamento e via via che si avvicina al primo anno di vita, il bambino partecipa sempre più socialmente al momento del pranzo grazie al fatto che gli orari dei suoi pasti cominciano a coincidere con quegli degli adulti. Verso i sei mesi i pasti iniziano a diventare quattro, e a questa età i bambini sono sempre più in grado di stare seduti insieme agli altri.

4.4.2. GLI ALIMENTI¹

Frutta: è possibile darla al bambino fin dal primo mese proprio per la presenza di vitamine essenziali per l'accrescimento. La quantità può variare da un cucchiaino ad una tazzina, secondo il desiderio del bambino, anche ad ogni pasto. Indubbiamente la frutta di stagione è meglio di quella congelata o conservata; bisogna avere molta attenzione, prima di porgerla al bambino

¹ da Ricci G., Tonucci F., *Il primo anno del nostro bambino*, Fabbri Editori, Milano 1980.

che sia stata ben lavata (si consiglia acqua con aggiunta di limone) prima di essere sbucciata per evitare tracce di antiparassitari.

Verdura: il brodo vegetale si può dare fin dall'inizio come diluente del latte. Questo brodo può essere fatto con quasi tutte le verdure di stagione escludendo quelle come il cavolo o i peperoni che non vengono digeriti con facilità dagli stessi adulti. Il passato di verdura può essere aggiunto in piccole quantità dal terzo/quarto mese, e con più sicurezza dal quinto/sesto.

Farine: le farine diastasate, cioè predigerite, si possono aggiungere nel latte del bambino fin dal secondo mese di vita. Le farine cotte nell'acqua si possono dare con molta gradualità dalla fine del terzo mese in poi. Le farine possono essere introdotte nella dieta sotto forma di pastine molto piccole dalla fine del quarto mese. È consigliato quindi metterne uno o due cucchiaini nella minestrina o nel brodo vegetale. Come la pastina anche il biscotto può essere introdotto gradualmente nella dieta del bambino fin dal quarto mese.

Carni: la carne cotta a vapore, senza aggiunta cioè di grassi e di altri ingredienti durante la cottura, può essere data al bambino solo dopo il primo semestre di vita. La carne dopo essere stata cotta deve essere frullata o finemente tritata. Utilizzando invece gli omogeneizzati si potranno anticipare notevolmente i tempi. Tuttavia pur considerando che tale alimento è rigorosamente controllato dal punto di vista igienico e nutritivo, bisogna sottolineare l'importanza di dare al bambino il più possibile alimenti freschi. Non dimentichiamoci comunque della praticità degli omogeneizzati che, già pronti in appositi vasetti, sono trattati in modo tale da risultare facilmente digeribili anche da bambini di pochi mesi.

Verso il sesto mese si può cominciare ad aggiungere al brodo o al purè fino ad una trentina di grammi di carne magra e senza tendini. Verso i nove mesi si può aumentare fino a cinquanta grammi e alcuni grammi di più verso la fine del primo anno. Fanno parte del gruppo della carne anche le interiora come il fegato, il cuore, che possono essere dati al bambino anche se non sono sempre molto graditi. Da evitare invece i salumi per la presenza di grassi, di spezie e di sostanze che determinano la stagionatura e conservazione del prodotto e rendono quindi l'alimento difficilmente digeribile per un bambino.

Pesce: i pesci magri, come il merluzzo, la sogliola, l'orata, se cotti a vapore, e accuratamente sminuzzati, possono entrare nella dieta del bambino quasi nello stesso periodo della carne. Di questo alimento è bene comunque

assicurarsi sempre la freschezza, ma soprattutto la tollerabilità da parte del bambino: le allergie sono piuttosto frequenti.

Uova: in genere si comincia a dare il tuorlo dell'uovo se cotto alla coque oppure sodo verso il quinto-sesto mese. Anche questo alimento viene dato con molta cautela, in quanto non sempre viene tollerato dai bambini piccoli. Pertanto, viene dato all'inizio un cucchiaino e poi si aumenta progressivamente, dando poi tutto il tuorlo, alla fine del primo anno. Il bianco dell'uovo, sia per il suo scarso valore nutritivo, che per le difficoltà digestive, fa la sua comparsa molto più tardi.

Latticini: i derivati del latte possono essere introdotti nella dieta del bambino abbastanza presto, come ad esempio lo yogurt che, essendo ricco di vitamine del gruppo B è facilmente digeribile e può essere dato al bambino già al secondo-terzo mese di vita. I formaggi freschi, a parte la ricotta che in piccole quantità può essere introdotta nella dieta nello stesso periodo dello yogurt, vengono dati dopo il primo semestre per variare l'alimentazione. Dalla dieta del bambino è bene escludere durante il primo anno i formaggi fermentati come il gorgonzola.

Dolci: i dolci a base di latte, uova, farina, possono tranquillamente essere dati al bambino in piccole quantità fin dal sesto mese di vita. Particolarmente graditi per i suoi gusti sono anche i gelati che, d'altra parte, tanto quelli fatti con panna e latte, quanto quelli alla frutta hanno un notevole valore nutritivo e sono facilmente digeribili. Bisogna tuttavia offrire al bambino il gelato con accortezza in considerazione della bassa temperatura dell'alimento.

I grassi: i grassi più usati nella dieta del bambino sono il burro e l'olio di oliva che possono essere aggiunti alle pappe. È bene comunque evitare che questi cuociano con l'alimento perché con il calore possono liberare delle sostanze tossiche. Anche questi alimenti possono essere mal tollerati dai bambini ed è pertanto opportuno darli sempre in piccole quantità e verificare le feci perché non siano troppo acide e di aspetto untuoso.

Le bevande: è bene abituare il bambino fin dall'inizio a bere un po' di acqua sia per gli elementi di cui questa bevanda è dotata sia perché il neonato così si abitua gradatamente al biberon o al cucchiaino. All'acqua è possibile aggiungere il succo di arancia o di limone. Altre bevande come la camomilla o il the devono essere date in piccole quantità.

4.4.3. ALCUNE RICETTE PER I BAMBINI

Brodo vegetale: mettere in un litro di acqua fredda i seguenti ingredienti: 100 grammi di patate, 100 grammi di carote, un pomodoro fresco molto maturo o un pelato, 20-30 grammi di verdure miste (bietole, zucchine, fagiolini, ecc.) e 20 grammi di fagioli secchi. Far cuocere lentamente per circa due ore. Utilizzare l'acqua per cuocere la pasta. Conservare in frigo per non più di 24 ore.

Ragù di carne: preparare un trito di carote, sedano, pochissima cipolla e unire la carne macinata, i pomodori freschi e far bollire lentamente fino a completa cottura della carne. Solo a cottura ultimata aggiungere l'olio.

Polpette di carne: macinare una quantità stabilita di carne ed aggiungere un uovo più 100 grammi di patate lesse ogni quattro porzioni. Mescolare tutti gli ingredienti fino ad ottenere un impasto completo. Formare delle polpette e metterle in forno dentro una teglia precedentemente unta. A cottura ultimata è possibile aggiungere, per variare il sapore, del pomodoro fresco.

Semolino di grano con prosciutto: cuocere il semolino in brodo di carne sgrassato o in brodo vegetale. Ultimata la cottura aggiungere al semolino una fettina di prosciutto cotto magro finemente tritata.

Crema di patate: cuocere 100-120 grammi di patate tagliate a tocchetti, in 300-350 cc. di acqua. Terminata la cottura passare le patate al setaccio con la stessa acqua di cottura. Mescolare formando una crema omogenea alla quale si aggiunge un cucchiaino di olio e due di parmigiano, oppure, secondo le indicazioni del pediatra, due o tre cucchiaini di tuorlo d'uovo.

Filetti di pesce al vapore: porre i filetti, sicuramente privi di lisce e pelle, in una scodella che dovrà coprire una pentola contenente acqua in ebollizione; coprire il piatto e portare a cottura. Condire con un cucchiaino di olio crudo, e se piace al bambino, qualche goccia di limone. (Questo tipo di cottura può essere utilizzata anche per la carne macinata).

4.4.4. ALCUNI ESEMPI DI DIETA NEL NIDO²

5°-7° mese

Si prevede la sostituzione di uno o due pasti con farine lattee (farine dia-

² da Comune di Firenze, Assessorato Sicurezza Sociale, *Tabella dietetiche per gli asili-nido*, dicembre 1982

stasate o predigerite) seguendo, nel tipo e nella quantità, i consigli del pediatra.

7°-8° mese

ore 8	Biscotti (tipo "marie")	n.	2-3
	Zucchero	grammi	10
ore 11,30	Brodo vegetale senza sale	g	250
	Pastina (variare il tipo)	g	20
	Parmigiano Reggiano stagionato grattugiato	g	10
	Olio extra vergine d'oliva	g	5
	Carne (manzo, pollo)	g	30
	Frutta fresca di stagione	g	50
ore 16	Latte fresco intero	g	150
	con aggiunta di acqua o caffè d'orzo	g	50
	Biscotti o fette biscottate meglio se integrali	g	25
	Zucchero	g	10

8°-12° mese

ore 8	come per 7°-8° mese		
ore 11,30	Brodo vegetale	g	200-250
	Pastina	g	50
	Parmigiano Reggiano stagionato e grattugiato	g	5
	Olio extra vergine d'oliva	g	5
	Carne (manzo, pollo)	g	30
	oppure		
	Filetti di pesce surgelato senza lisce (nasello, sogliola, palombo)	g	40
Frutta fresca di stagione	g	50	

ore 16	Latte fresco intero	g	180-200
	caffè d'orzo	g	50-70
	Biscotti tipo "marie" o fette biscottate, meglio se integrali	g	30
	Zucchero	g	10

12-24 mesi

ore 8	come 7°-8° mese		
ore 11,30-12,00	Pasta di grano duro o riso più pomodoro fresco o pelato	g	30
	Olio extra vergine d'oliva	g	5
	Parmigiano Reggiano stagionato e grattugiato	g	5
	Prosciutto crudo magro dolce San Daniele oppure Prosciutto cotto completamente sgrassato e privo di polifosfati	g	20
	Verdura cruda o lessa	g	100
	più olio extra vergine	g	10
	Pane	g	40
	Frutta fresca di stagione	g	100
ore 16	Latte parzialmente scremato	g	100
	più zucchero	g	10
	più fette biscottate	n.	2

24-36 mesi

ore 8	Latte fresco parzialmente scremato	g	200
	caffè d'orzo (cucchiaini)	n.	1-2
	Zucchero o miele	g	20
	Pane (sostituibile con biscotti o fette biscottate)	g	40

ore 11,30/12	Brodo vegetale senza sale	cc.	200
	con passato di verdura	g	30
	pasta o riso	g	20
	Olio extra vergine d'oliva	g	5
	Parmigiano Reggiano stagionato e grattugiato	g	5
	Carne magra (vitello, vitellone, manzo)	g	30
	Patate lesse	g	100
	Pane	g	40
	Frutta fresca di stagione	g	100
ore 16	Pane	g	30
	Olio extra vergine con eventualmente un pomodoro fresco	g	5
	Frutta fresca di stagione	g	100

La cura del bambino

5.1. La dentizione

I denti fanno parte, insieme ad altri organi, del sistema digerente. Grazie a questo apparato gli alimenti vengono frantumati e macerati per essere assorbiti ed utilizzati per l'accrescimento ed il mantenimento del nostro organismo. Nella bocca, per opera dei denti e della saliva, ha inizio il processo digestivo; successivamente, passando nello stomaco e poi nell'intestino, si hanno l'assorbimento degli alimenti e l'escrezione delle scorie. Perché questo processo si compia regolarmente è necessario ridurre gli alimenti a composti semplici facilmente assimilabili: questi processi avvengono grazie alla presenza di sostanze chimiche, enzimi o fermenti, secrete dalle ghiandole annesse al tubo digerente.

Nel bambino, la comparsa dei primi denti rappresenta un momento importante per tutto l'apparato digestivo che, a causa dell'ingestione di cibi solidi, modifica le proprie funzioni. Innanzitutto occorre distinguere nel processo della dentizione due momenti separati: la crescita dentaria che dura diversi mesi e l'eruzione vera e propria dei denti. Le manifestazioni del primo processo sono osservabili attraverso un rigonfiamento della parte gengivale interessata che indica la discesa o la salita del germe dentario. Oltre al rigonfiamento si notano anche altri sintomi come la presenza di una maggiore salivazione ed un fastidio alle gengive espresso dal bambino col bisogno di mordicchiare gli oggetti che trova.

L'eruzione del primo dentino, che di solito è uno degli incisivi inferiori mediali, comincia generalmente all'inizio del secondo semestre di vita e può provocare disturbi variabili da bambino a bambino. Una crescita storta del dente può creare preoccupazione nei genitori che ritengono sia necessario ricorrere all'aiuto del dentista. Tutto ciò non è necessario perché nella maggior

parte dei casi la pressione costante esercitata dalla lingua o dalle labbra lo rimetterà nella giusta posizione.

Accanto a questo primo dentino, a distanza di un mese l'uno dall'altro, fanno la loro comparsa gli altri denti: a circa due anni il bambino ha venti denti che costituiscono per i primi sei-sette anni la dentizione decidua o da latte che in seguito viene sostituita con quella permanente.

L'eruzione dei denti decidui rappresenta sempre un momento molto particolare per la storia del bambino. Da una parte abbiamo infatti un'attenzione ed un'aspettativa particolare per questo evento che rappresenta per gli adulti un tangibile segno di crescita e sviluppo; dall'altra il bambino può manifestare uno stato di salute precario o instabile. Per quanto riguarda la comparsa del primo dentino, che i genitori sono soliti accogliere con festa e soddisfazione, non deve stupire se i tempi non sono sempre pienamente rispettati. Il ritardo dell'eruzione infatti, anche se privo di ogni significato patologico, è sentito spesso come un momento angosciante e frustrante; atteggiamento che in alcuni casi può essere riversato inconsciamente sul bambino in quanto non è in grado di rispondere adeguatamente alle aspettative dei genitori.

Le due generazioni di denti, quella di latte e quella permanente iniziano a formarsi già nel corso della vita intrauterina: per specificare meglio, i venti denti da latte cominciano a formarsi verso la dodicesima settimana di gestazione, mentre i germi di quelli permanenti si formano verso il quinto mese. Le cause quindi che incidono su un ritardo nella comparsa sono da attribuirsi ad un fattore genetico o ad una non completa condizione di benessere del bambino. Non si deve quindi pensare che se la dentizione ritarda la colpa debba essere attribuita alla presenza di una malattia, in questo caso infatti il ritardo sarebbe rappresentato da una sintomatologia dolorosa.

Il vecchio mito che il calcio faccia spuntare i denti deve essere quindi ridimensionato in quanto questo minerale interessa i denti solo per quanto riguarda la loro robustezza ed integrità e non per la loro crescita primaria. Insieme al calcio l'altra sostanza che ha il compito di salvaguardare la salute dei denti è il fluoro. Questo elemento chimico infatti rinforza notevolmente la struttura dello smalto che riveste i denti respingendo così l'attaccamento batterico responsabile della formazione della carie. Il fluoro può venire incorporato nel dente sia durante la sua formazione, che per contatto sulla superficie esterna. Per questo motivo viene dato ai bambini secondo dosi consigliate: al lattante vengono date delle pasticchine da sciogliere nell'acqua, una al giorno, della quantità di un quarto di milligrammo; al bambino di circa un anno la quantità aumenta ed infatti le pasticchine cominciano a di-

ventare da mezzo milligrammo. Infine quando il bambino frequenta la scuola materna prenderà, avendo cura di scioglierla bene in bocca, una pasticchina quotidiana da un milligrammo.

Quando il bambino passerà alle elementari l'aiuto esterno per mantenere in salute i denti deve essere dato da un accurato lavaggio, che naturalmente gli deve essere insegnato fin da quando è molto piccolo, e dall'utilizzo di dentifrici al fluoro.

La seconda preoccupazione legata alla dentizione riguarda la salute fisica. Ci sono pareri discordanti sul ritenere che questo momento di sviluppo del bambino sia la causa di disturbi come l'irrequietezza, la febbre, la diarrea. Numerose ricerche su questo campo hanno infatti dato risultati non del tutto chiari e conclusivi. Pertanto se il bambino, quando si avvicina al periodo in cui compaiono i primi dentini, manifesta stati febbrili o un malessere particolare è bene non sottovalutare la situazione attribuendo solo la responsabilità a questo momento di sviluppo in quanto ci possono essere altri fattori rivelanti che devono essere inclusi nel quadro clinico.

Nel periodo in cui scendono i primi dentini il bambino focalizzerà nuovamente la sua attenzione sulla percezione orale. A sei-sette mesi ha infatti acquisito abilità motorie più precise che gli permettono di afferrare gli oggetti. Attraverso la manipolazione e la percezione tattile il rapporto con la realtà esterna, adulti e oggetti, subisce delle modificazioni. Pertanto è necessario tenere presente quali cambiamenti avvengono nel bambino durante questo periodo in forma non solo fisiologica, ma anche relazionale. Si possono presentare situazioni in cui genitori e educatori devono fare attenzione a mantenere costantemente pulito, e per meglio dire il più possibile sterilizzato, tutto ciò che può capitare sotto gli occhi e dentro la bocca del bambino. Queste sono alcune delle condizioni che, impegnando adulti e piccini in questo particolare rapporto interpersonale, sottolineano quanto una particolare condizione di crescita e di cambiamento fisiologico del bambino incida anche sullo sviluppo psicologico, affettivo e sociale.

5.2. Le vaccinazioni

Il capitolo delle vaccinazioni interessa particolarmente sia i genitori che coloro che operano in strutture comunitarie infantili. Vaccinare un bambino vuol dire proteggerlo dal contagio di alcune malattie che possono essere pro-

fondamente dannose per il suo sviluppo psicofisico. Prevenendo l'insorgere della malattia se ne impedisce anche in alcuni casi la diffusione, determinando così la sua scomparsa come nel caso del vaiolo. È quindi importante tenere sempre presenti le date delle vaccinazioni per assicurare ai bambini uno stato di benessere e preservare la collettività dal contagio.

La vaccinazione diventa quindi uno dei punti centrali su cui ruota la medicina preventiva per la prima infanzia. Per questo motivo alcune vaccinazioni sono diventate ormai da molti anni obbligatorie fin da quando il bambino è molto piccolo.

Sostanzialmente questo processo ha lo scopo di far creare all'organismo nel quale viene introdotto il vaccino, gli anticorpi specifici in modo da proteggerlo dalle malattie più pericolose. Il vaccino rappresenta quindi l'agente patogeno, cioè il batterio, la tossina o il virus in grado di provocare la malattia, e per questo motivo prima di essere introdotto nell'organismo viene "trattato". Esistono infatti due tipi di vaccinazioni distinte in base al trattamento dell'agente patogeno: con *agente infettante attenuato*, come la rosolia, il morbillo, la poliomielite, che non hanno bisogno di essere ripetute più volte (non sono necessari i richiami) in quanto il virus è vivente e conferisce all'organismo uno stato di immunità attiva; con *tossina inattivata*, come il tetano e la difterite, che necessitano invece di essere ripetute più volte. Si ha inoltre un terzo tipo di trattamento meno diffuso dei precedenti che vede come per la pertosse, l'utilizzo di batteri uccisi; in questo caso, quando cioè vengono utilizzati agenti patogeni completamente uccisi, la vaccinazione è indubbiamente meno efficace.

Attualmente in Italia esistono tre tipi di vaccinazioni obbligatorie, alle quali devono essere sottoposti tutti i bambini: l'*antipoliomielitica*, l'*antidifterica* e l'*antitetanica*. Queste vaccinazioni sono obbligatorie fin dal terzo mese di vita compiuto e all'inizio, i tre vaccini vengono somministrati contemporaneamente: l'antipolio con vaccino vivo di Sabin per via orale, mentre gli altri due, l'antitetanico e l'antidifterico, per via intramuscolare. In pratica il bambino che a tre-quattro mesi fa il suo ingresso al nido dovrebbe già avere ricevuto questa prima vaccinazione. Un secondo richiamo avviene invece dopo due mesi, ed infine un terzo ed ultimo richiamo viene fatto sei mesi più tardi verso la fine del primo anno di vita. È necessario ripetere per tre volte la somministrazione del vaccino antipolio che viene effettuata con vaccino triplo sui tre diversi ceppi di virus, per evitare il rischio che uno di questi possa attecchire provocando danni gravissimi all'individuo. Una vaccinazione di richiamo dell'antipolio deve quindi essere fatta verso il terzo anno di vita,

nel momento di passaggio tra il nido e la scuola materna, mentre i richiami dell'antidifterica e dell'antitetanica vengono effettuati più tardi a sei anni, nel passaggio cioè tra la scuola materna e l'elementare. Infine un ultimo richiamo dell'antitetanica verrà nuovamente fatto verso i tredici anni.

In genere queste vaccinazioni anche se precoci non producono rischi ed effetti collaterali nel bambino. In alcuni casi rarissimi, un caso ogni dieci milioni di vaccinati, è stata segnalata la presenza di paralisi dopo l'assunzione del vaccino di Sabin. Per quanto riguarda gli altri due vaccini in alcuni casi i bambini possono avere delle reazioni locali come rossore, dolore, tumefazione della parte in cui è stato iniettato il vaccino. Queste manifestazioni non sono comunque pericolose e passano in breve tempo.

Per evitare complicazioni più serie è bene cercare di vaccinare il bambino quando è in condizioni di salute buone e non presenta stati infettivi o febbrili. Anche se intercorre più tempo del previsto tra una vaccinazione e l'altra, il risultato finale di immunità non subisce alterazioni se non supera un anno, e non è necessario ricominciare da capo la prevenzione.

Esistono poi in Italia altre quattro vaccinazioni cosiddette facoltative, la cui decisione ricade esclusivamente sui genitori, anche se in genere sono consigliate da quasi tutti i pediatri. Le vaccinazioni facoltative più importanti sono: l'*antipertossica*, che previene l'insorgere della pertosse, malattia che, a causa della violenza con cui si scatena, diventa particolarmente pericolosa per il lattante ed i bambini della prima infanzia; questa vaccinazione viene eseguita insieme alle tre obbligatorie. L'*antimorbillosa*, è raccomandata verso i 14-16 mesi di vita e per l'immissione di un virus vivo attenuato non è necessario rifare un secondo richiamo in quanto il primo provoca nell'organismo un'infezione molto lieve. In alcuni casi pertanto, a distanza di qualche giorno si possono presentare stati febbrili con la presenza di un esantema morbilliforme leggero e fugace. L'*antirubeolica* che è la vaccinazione contro la rosolia. In genere viene consigliata alle femmine in età pubere verso cioè i 12-14 anni. Tale prevenzione viene eseguita per evitare che venga contratta la malattia durante la gravidanza, in quanto il passaggio del virus dalla placenta all'embrione o al feto provoca gravissime malformazioni. Infine l'*antiparotitica* che può essere inserita insieme all'antimorbillosa e l'antirubeolica verso il 14-16 mese, oppure anche in età più avanzata cioè negli adolescenti o negli adulti maschi che non abbiano ancora contratto la malattia. Essa infatti, se contratta in età adulta, può dare serie complicazioni come l'orchite.

SCHEMA DELLE VACCINAZIONI

3 mesi	1 ^a	Antipolio	
4 ¹ / ₂ -5 mesi	2 ^a	Antipolio	(6-8 settimane dopo la prima)
6 mesi	1 ^a	Antidifterica-Antitetanica (DT)	
7-8 mesi	2 ^a	DT	(4-6 settimane dopo la prima)
10-11 mesi	3 ^a	Antipolio	(sei mesi dopo la seconda)
13-18 mesi	3 ^a	DT	(sei-dodici mesi dopo la seconda)
15 mesi		Antimorbillosa	
3 anni	4 ^a	Antipolio	(dopo almeno un anno dalla terza)

5.3. L'accrescimento

Quando parliamo di accrescimento ci riferiamo esclusivamente all'aspetto fisiologico dello sviluppo generale del bambino. I termini crescita e sviluppo, infatti, non devono essere utilizzati come sinonimi. Per sviluppo si intende un processo di maturazione globale che interessa le funzioni intellettive, motorie, comunicativo-relazionali, scheletriche, organiche e immunologiche ecc. Per accrescimento si considera invece un aumento armonico del peso, della statura e delle diverse parti del corpo. Per quanto questa distinzione appaia necessaria, va tenuto conto che i due concetti sono molto uniti in quanto attraverso il controllo dell'accrescimento è possibile constatare disturbi di carattere più generale. Vi sono comunque bambini che, pur presentando un accrescimento di statura e di peso piuttosto limitato, sono invece ben sviluppati in quanto le loro proporzioni, il modo di funzionare del loro organismo, le capacità intellettive e motorie, sono adeguate alla loro età anagrafica. Viceversa sono possibili casi in cui le manifestazioni di crescita prevalgono su quelle dello sviluppo.

I ritmi e le caratteristiche dello sviluppo e dell'accrescimento sono dovuti essenzialmente a diversi ordini di fattori che vanno da quelli ereditari di predisposizione, all'alimentazione e al benessere psico-fisico, a quelli culturali e relazionali. Come si può capire anche il processo di crescita, per quanto si possa pensare che se un individuo è alto o basso dipenda esclusivamente da un fattore ereditario, tiene conto invece di certe condizioni che derivano dall'ambiente con cui il bambino si trova ad interagire.

Anche fattori come quelli culturali o relazionali incidono sulla crescita se si tiene conto delle aspettative e delle possibilità che vengono date al bambino

di esprimere attraverso il corpo, il movimento e l'azione il suo essere. Pertanto i rapporti con le persone, gli spazi e gli oggetti con i quali il bambino viene a contatto, e che rappresentano le condizioni di vita e la cultura di un popolo, hanno indubbiamente una enorme influenza sulla crescita del bambino.

L'accrescimento deve essere quindi osservato e valutato non tanto per una questione estetica o di aspettativa degli adulti, quanto piuttosto per il fatto che a favorire od ostacolare questo processo interagiscono una serie di condizioni tutte ugualmente importanti.

Molti studiosi hanno posto la loro attenzione su problemi riguardanti l'accrescimento somatico nei primi due anni di vita del bambino. Questo è infatti il periodo in cui il bambino aumenta più frequentemente rispetto agli anni successivi *la statura, il peso, la circonferenza cranica e toracica, la lunghezza degli arti inferiori e superiori.*

In media i bambini quando nascono presentano una statura che è di 50 cm per il maschio e 49 cm per la femmina. Durante il primo anno di vita questa misura aumenta notevolmente. Nel primo semestre infatti il bambino aumenta di due centimetri, due centimetri e mezzo al mese. Una crescita più lenta incomincia a verificarsi dal sesto mese in poi risultando una media di un centimetro e mezzo fino al nono mese e di 0,8 cm da nove mesi ad un anno. In pratica il bambino di un anno avrà una statura di circa 72-75 cm. Dopo il secondo anno di vita durante il quale l'aumento è di circa un centimetro al mese, si ha una crescita più lenta, per riprendere con maggior vigore durante il periodo prepuberale.

Spesso i genitori si lamentano della statura dei propri figli perché la loro conformazione fisica non corrisponde ai loro desideri ed aspettative. Un atteggiamento di ansia e di paura per l'accrescimento del bambino può essere pericoloso perché finisce per essere trasmesso anche al figlio che tenderà a percepire il proprio corpo come qualcosa di imperfetto. In alcuni casi la paura della non regolare crescita spinge i genitori a richiedere farmaci che possano aiutare questo processo. In genere si tratta di ricostituenti che vengono prescritti senza una reale necessità. Un tale atteggiamento viene poi rinforzato dalla comunicazione dei mass media che continuamente ci propinano l'immagine del bel bambino forte e robusto che ha bisogno di certi alimenti e sostanze per crescere che devono invece essere date al bambino solo se ci sono cause particolari che ne richiedano la somministrazione come malattie o carenze causate da un'alimentazione inadeguata o da altri fattori. È bene quindi ricordarsi che spesso questo tipo di medicinali sono inutili se non addirittura dannosi all'organismo del bambino.

Per rendersi conto della crescita di statura del bambino è bene scegliere un criterio preciso ed affidabile per misurarlo ad intervalli di tempo regolari e sempre più lunghi man mano che il bambino diventa grande. Durante il primo anno il bambino deve essere misurato supino in quanto non è ancora in grado di stare in piedi. La base su cui viene appoggiato non deve essere a fondo cedevole come il materasso del letto perché il corpo rimane leggermente incurvato. Il metro da sarta utilizzato per misurare il bambino nei primi mesi di vita può essere sostituito da una operazione che richiede un po' più di pazienza, ma che diverte e incuriosisce il bambino: si fa sdraiare il piccolo su un foglio di carta bianco precedentemente fermato, di dimensioni più grandi di quelle che si ritengono necessarie, si traccia la riga di partenza in corrispondenza della pianta dei piedi con l'aiuto di un libro pesante a cui i piedi vengono fatti aderire; dopo essersi assicurati che il bambino sia ben disteso si pone un secondo libro dove è il punto più alto della testa che deve cadere perpendicolare al foglio. Il gioco si conclude misurando e poi scarabocchiando la sagoma del bambino. La misurazione dei lattanti sarà tuttavia resa più complicata dalla difficoltà e resistenza ad allungare le gambe che i piccoli tengono normalmente flesse.

Un insufficiente apporto alimentare sia qualitativo che quantitativo non si manifesta solo in uno scarso aumento di statura e peso, ma anche con un indebolimento generale delle funzioni dell'organismo e può causare problemi di accrescimento nel bambino. Pertanto quando si presentano disturbi di questo genere è sempre bene avere un quadro più completo possibile della dieta che il bambino segue a casa e al nido. Naturalmente l'osservazione deve essere attenta e non deve focalizzarsi solo sui momenti del pranzo e della merenda, ma individuare anche la presenza di spuntini o di aggiunte saltuarie. In alcuni casi per quanto l'alimentazione possa sembrare regolare, disturbi di accrescimento si presentano ugualmente. Ciò è dovuto a cause diverse che possono essere sia di fattore endocrino, cattivo funzionamento delle ghiandole, che per le cosiddette sindromi da maleassorbimento. Ci sono infatti bambini che non assorbono quelle sostanze basilari come proteine, grassi o amidi presenti negli alimenti. L'arresto della crescita per un lungo periodo può quindi indicare, come in questo caso, un deficitario funzionamento dell'organismo.

Anche l'accrescimento ponderale, cioè del peso, si realizza con rapidità durante i primi due anni di vita. In media i bambini presentano alla nascita un peso di circa 3,350 kg per le femmine e 3,400 kg per i maschi. In seguito alla diminuzione di peso dovuto al calo fisiologico che ogni bambino ha dopo la nascita, vi è un recupero veloce arrivando intorno al quinto mese con un

peso pari al doppio di quello iniziale. L'incremento ponderale medio del lattante risulta per i primi tre mesi di 25-30 grammi al giorno, e poi scende gradualmente a 10-15 grammi tra i nove e i dodici mesi. Durante il secondo anno si ha una media di aumento di 7,5 grammi al giorno; in pratica il peso del bambino viene triplicato rispetto alla nascita intorno al primo anno, e quadruplicato al compimento del secondo anno di vita.

Proprio per valutare l'aumento del peso, un controllo regolare dovrebbe essere fatto anche dopo i primi mesi di vita. Dal momento che dopo il primo semestre, come è stato visto l'incremento di peso rallenta è sufficiente pesare il bambino non più ogni settimana, ma ogni due mesi fino alla fine del primo anno e ogni tre durante il secondo. Naturalmente le pesate dovrebbero essere fatte nelle stesse condizioni fisiologiche e cioè lontano dai pasti e dopo che il bambino è andato di corpo.

Se l'accrescimento ponderale non è regolare ci possono essere cause simili a quelle presentate circa la statura; in genere, comunque, una diminuzione del peso o il non aumento sono indicatori di uno stato di malessere non solo fisico, ma anche psicologico.

La presenza di disfunzioni e di problemi relazionali del bambino è osservabile anche quando ci sono aumenti eccessivi di peso. Per quanto il bambino non debba seguire la "linea", è bene mantenere il peso entro le medie ed abbandonare l'idea che il bambino grasso sta bene.

Oltre ai due sistemi di controllo dell'accrescimento del bambino, quello della statura e quello ponderale, nei primi due anni di vita viene misurato anche l'aumento della circonferenza cranica.

In media alla nascita il bambino ha una circonferenza di 35 cm che aumenta di 6 cm nel primo quadrimestre e di altri 6 cm tra il quinto mese e un anno.

Nel corso del secondo anno l'aumento è di 2 cm, mentre è di 1 cm nel terzo. Fino alla pubertà la circonferenza aumenterà di 0,2-0,4 cm ogni anno fino ad arrivare all'età adulta con in media 55-56 cm.

La circonferenza cranica dev'essere misurata ogni mese nel corso del primo anno di vita.

Osservando l'accrescimento della circonferenza della testa si può notare che, via via che ci si avvicina al primo anno, c'è una progressiva diminuzione della crescita. Tuttavia, quando i dati del bambino si allontanano molto, per difetto o per eccesso, dalla media, oppure si hanno improvvisi arresti o eccessi di crescita, è bene approfondire gli esami per escludere la presenza di patologie.

5.4. Cenni di pronto soccorso

5.4.1. LE CADUTE

Le cadute sono all'ordine del giorno per il bambino che ancora sta sperimentando e perfezionando la coordinazione motoria e la deambulazione. Molte di queste cadute non destano grosse preoccupazioni per la salute del piccolo, quando cade di sedere, mentre più pericolose sono quelle nelle quali viene battuta la testa. I traumi cranici variano a seconda della lesione riportata anche se il cranio del bambino riesce ad assorbire meglio rispetto a quello dell'adulto possibili contusioni grazie alla maggiore elasticità delle ossa. Fanno però eccezione i lattanti nel primo anno di vita per i quali le cadute dal letto, dal fasciatoio o dal seggiolone possono provocare gravi traumi. Segni di contusione cranica possono essere individuati principalmente in: lividi o tumefazione e dolore della zona che ha subito il trauma, pupille dilatate o di diametro differenti, pallore, vomito, mal di testa, perdita della coscienza, sonnolenza.

Se il bambino presenta i suddetti sintomi, è bene accompagnarlo subito in ospedale dove è possibile eseguire un esame neurologico ed una radiografia del cranio. Nel frattempo è bene agire con cautela evitando di compiere movimenti bruschi, facendo in modo che il bambino possa respirare il meglio possibile. Molto lentamente il capo deve essere ruotato lateralmente per evitare che possa andare in trachea del materiale eventualmente vomitato.

Quando il bambino cade è possibile che si ferisca determinando così un ingresso di infezioni microbiche nell'organismo. Pertanto il pronto soccorso deve essenzialmente cercare di impedire che avvengano infezioni e fare in modo che la ferita si rimargini arrestando l'emorragia. Quando si soccorre un bambino si deve innanzitutto reagire a qualsiasi spettacolo si presenti davanti ai nostri occhi con calma e freddezza. Il sangue fa sempre un certo effetto ed è facile impaurirsi, tuttavia per poter soccorrere il bambino è necessaria questa dose di distacco. Prima di intervenire bisogna lavarsi e disinfettarsi con cura le mani e poi lavare la ferita del bambino. Dopo questa prima pulizia si può passare a disinfettare procedendo dal centro alla periferia e dall'alto in basso. Finito di disinfettare si passa a ricoprire la ferita con una garza sterile o fasciando, avendo cura, però, di non stringere troppo.

Nel caso di ferite profonde è bene ricoprirle con una garza sterile e ricorrere all'intervento del medico che può valutare possibili pericolosità per i tendini o i nervi. Le ferite dove siano presenti frammenti di terriccio, di ruggine

o di altri materiali estranei, devono essere considerate pericolose, anche se non sono profonde, a causa di una possibile infezione tetanica.

Una brutta caduta può causare anche una *emorragia*, cioè una fuoriuscita di sangue provocata dalla rottura dei vasi sanguigni. La lesione di una vena provoca un'abbondante fuoriuscita di sangue rosso scuro che deve essere arrestato comprimendo la ferita con una garza sterile e fasciando. Maggiori attenzioni devono essere apportate quando l'emorragia è dovuta alla rottura di una arteria. In tal caso il colore del sangue sarà rosso vivo e la fuoriuscita è ad intervalli regolari come le pulsazioni cardiache. Dal momento che non è sempre sufficiente comprimere l'arteria con una garza per arrestarne l'emorragia, si cerca di comprimerla su qualche porzione ossea; se questi mezzi non dovessero bastare è necessario ricorrere al laccio emostatico che però deve essere rimosso dopo 20-30 minuti. L'applicazione del laccio avviene cinque dita sotto l'ascella se l'emorragia è nel braccio, e all'altezza dell'inguine se è nella gamba: in entrambi questi casi è necessario ricorrere immediatamente alle cure del medico.

Anche la frattura, la rottura di una parte ossea, può essere la conseguenza di una brutta caduta o di un urto contro un oggetto rigido. In genere si hanno dei dolori acuti, la tumefazione e la deformazione dell'osso interessato. Se si tratta di un arto è possibile notare un certo accorciamento e l'impossibilità di movimento o, viceversa, una mobilità eccessiva innaturale. Se si sospetta la presenza di una frattura deve essere fatta molta attenzione nel muovere il bambino. È possibile immobilizzare la frattura con delle stecche ed una fasciatura non troppo stretta e se la frattura riguarda il braccio o la spalla è bene porre l'arto superiore sul torace, fermandolo con una fasciatura. Nel caso in cui il braccio non può essere piegato è possibile legarlo disteso lungo il corpo col palmo della mano rivolto verso l'interno. Se la frattura dovesse colpire la gamba bisogna distendere il bambino in posizione supina avvicinare i due arti ponendo tra i due una imbottitura in modo tale che la frattura non si comprima e legarli tra loro sopra e sotto la sede della lesione.

5.4.2. GLI AVVELENAMENTI

Gli avvelenamenti dovuti all'ingestione di sostanze tossiche o di farmaci in quantità eccessiva, oltre a generare forti disturbi, possono essere anche causa di morte. Spesso il bambino ingerisce sostanze che trova per caso lasciate a sua disposizione in un momento di distrazione. L'intervento imme-

diato deve essere fatto all'ospedale dove è possibile accertare di che tipo di avvelenamento si tratti. Non tutti gli avvelenamenti infatti devono essere soccorsi allo stesso modo. In alcuni casi, se il bambino ha ingerito sostanze caustiche o fortemente irritanti (alcali, soda caustica, acido solforico, ammoniaca, acido nitrico, acido cloridrico, cera liquida, benzolo, benzina, insetticida, petrolio, fenolo) il vomito è assolutamente controindicato in quanto alcuni di questi prodotti possono ustionare la gola. Solo dopo essere certi che il bambino non ha ingerito tali sostanze è bene provocare il vomito infilando per qualche secondo l'indice nella gola oppure facendo bere un bicchiere di acqua molto salata. Se il bambino si trova in uno stato di coma è bene astenersi da qualsiasi manovra e telefonare tempestivamente al più vicino centro antiveneni. Quando si accompagna il bambino in ospedale è opportuno portarsi sempre dietro la confezione della sostanza, dopo essersi accertati, possibilmente, della quantità ingerita.

5.4.3. LE USTIONI

Le ustioni o le scottature causate dal contatto o dalla vicinanza con sorgenti di calore o di vapore sono incidenti che si presentano con una certa frequenza durante la prima infanzia. In alcuni casi purtroppo la drammaticità dell'incidente è tale da provocare danni letali alla salute del bambino. È bene quindi prevenire con la massima accortezza questo tipo di incidenti sorvegliando continuamente il bambino se siamo a conoscenza della presenza di possibili fonti di calore. Le ustioni possono essere di 1° grado, con arrossamento e gonfiore (edema) locale; di 2° grado, con presenza di vesciche e bolle; di 3° grado con distruzione della cute e successiva formazione di croste nerastre. La gravità dell'ustione dipende anche dalla sua estensione, cioè da quanta parte del corpo ha subito l'incidente. Se infatti più di un terzo della superficie corporea ne è interessata si possono presentare gravi disturbi come la disidratazione o il collasso cardiocircolatorio.

Nel caso invece questo incidente si verificasse in forma leggera, bisognerà immergere subito la parte lesa in acqua fredda ed applicare poi una pomata grassa a base di antibiotici lasciando però la cute respirare. Anche se l'ustione non sembra grave è sempre bene riceverne conferma dal pediatra. Nel caso dovessero presentarsi ustioni più gravi sia per grado che per estensione, il bambino dovrà essere immediatamente portato al più vicino centro antiustioni in quanto è necessario un intervento mirato. Nel frattempo si può immergere

la parte lesa in acqua fredda e spogliare il bambino avvolgendolo poi in un lenzuolo pulito. Nel caso gli indumenti non si dovessero staccare dalla pelle è bene non cercare di rimuoverli, ma ricoprire la zona con garza sterile ed asciutta.

Per evitare che l'ustione si propaghi con facilità e velocità è bene vestire sempre il bambino con abiti confezionati con fibre naturali come il cotone o la lana, e non sintetiche, queste ultime sono infatti buoni conduttori di calore ed accrescono la gravità dell'incidente.

5.4.4. I RIGURGITI

I rigurgiti, pur essendo — come il vomito — incidenti transitori che non devono suscitare allarme, meritano una breve trattazione in quanto con molta facilità si presentano nel lattante dopo la poppata. Il rigurgito infatti è una piccola quantità di latte che fuoriesce dallo stomaco favorito dalla debolezza del cardias (la cosiddetta «bocca dello stomaco»). Tale rigetto non è in genere doloroso ed accompagna il rutino di fine poppata, oppure si verifica tra un pasto e l'altro nei bambini sempre in movimento. È bene quindi dopo ogni poppata fare assumere al lattante una posizione semiseduta per almeno 15-20 minuti o tenerlo tra le braccia in posizione verticale. Quando il bambino viene coricato a letto è bene sistemarlo su un fianco proprio perché in caso di vomito sia favorita l'emissione del latte dal cavo orale evitando così il rischio di soffocamento per inalazione nei polmoni. Dopo il pranzo a base di latte è inoltre consigliato evitare movimenti bruschi.

L'alimentazione liquida favorisce l'insorgere del rigurgito e pertanto, se il bambino è particolarmente predisposto a questo fenomeno è bene "ispessire" il latte. Se i rigurgiti dovessero mantenersi anche dopo la scomparsa della dieta lattea, è bene determinarne con precisione le cause.

5.4.5. LA FEBBRE

La febbre non rientra propriamente nei casi degli incidenti, tuttavia è una condizione piuttosto frequente che si verifica nel bambino durante la presenza al nido. La febbre si ha quando il termometro supera i 37,5-37,8 gradi ed è quasi sempre il sintomo dell'insorgere di una malattia. In alcuni casi l'aumento di temperatura può verificarsi in un lattante a causa di un caldo ec-

cessivo, o perché troppo coperto, o perché si trova in un ambiente surriscaldato come l'auto lasciata sotto il sole, o perché sottoposto ad un fenomeno di disidratazione soprattutto durante le stagioni calde. La febbre vera e propria è però il sintomo che indica la reazione dell'organismo all'entrata di agenti patogeni come virus e batteri. Quando si presentano gli stati febbrili è bene alleggerire il piccolo da indumenti e coperte troppo pesanti e nello stesso tempo fare bere frequentemente molti liquidi come the poco zuccherato e acqua non gasata. Per quanto le prescrizioni di farmaci debbano essere sempre vagliate dal pediatra, ai bambini più grandicelli è possibile far assumere una compressa (dose pediatrica) di aspirina o di paracetamolo. Ai lattanti non si deve somministrare assolutamente niente senza la prescrizione del pediatra.

5.5. Il rapporto sano

Un rapporto tra due esseri umani, come può essere tra la madre o chi per essa e il bambino, passa necessariamente attraverso una comunicazione. Anche l'animale comunica e in molti modi, che sono particolari della specie, ma l'essere umano svolge l'informazione in forme più complesse e più sfumate, oltre che più strutturate. Comunque è importante rilevare che ognuno comunica all'altro *qualche cosa*, di cui ha bisogno, di cui chiede una "risposta".

Un neonato o un bambino di età inferiore a un anno informa in modo piuttosto palese i suoi bisogni primari (fame, sete, sonno, caldo, freddo ...) e i suoi mezzi di comunicazione sono "semplici", fondati sull'aspetto motorio, in cui si può includere pure il pianto. In questo modo egli informa l'ambiente (ancora la sua richiesta non ha una direzione ben precisa) dei suoi disagi e "chiede" che questi vengano soddisfatti. Solo quando riceverà una "risposta" si sentirà appagato e potrà ristabilire l'equilibrio interno e il suo personale "ben-essere".

La necessità di mantenere stabile l'equilibrio interno è la causale di tutta la vita psichica e non soltanto del neonato, quanto pure del bambino, dell'adolescente ed anche, sebbene in forme notevolmente più complesse, dell'adulto. (Si veda in proposito il Capitolo sesto). L'adulto, invece, che può essere la madre o chi per lei, è in possesso — e quindi può produrre e svolgere — di sistemi di comunicazione molto più elaborati: ha la parola, la tonalità della voce, il comportamento (come si muove, gestisce, guarda, sorride, e così via). Sono tre forme di comportamento che rappresentano altrettanti modi di comunicazione, ossia: un modo *esplicito* (ciò che viene espressamente detto),

un modo *implicito* (rappresentato dalla tonalità della voce), che indica la disponibilità emotivo-affettiva e, infine, un modo *subliminale* (ossia al di sotto del limite della coscienza), che viene espresso dal comportamento di chi parla e corrisponde all'atteggiamento del sé adulto verso il bambino o verso la situazione di cui il bambino fa parte.

Anche se la persona è perfettamente cosciente della complessità della comunicazione, è inevitabile che le tre forme siano sempre presenti. Anche chi è convinto di dare una comunicazione semplice non può fare a meno di includervi aspetti che il più delle volte sfuggono al suo controllo.

Facciamo un esempio: una ragazza dice a un ragazzo: «Stasera vado al cinema». È senza dubbio una comunicazione semplice e un modo esplicito (A) per informare quello che le parole espressamente dicono, ossia andare al cinema. Ma alla voce si aggiunge il tono di voce, il colore emotivo, che può essere persuasivo («vieni anche tu?») oppure informativo di un rifiuto («non chiedermi di venire», «non venire»), che il tono della voce rende implicito (B). Il comportamento, l'atteggiamento, lo sguardo, il sorriso o meno sottolineano in modo subliminale (C) quanto espresso con la voce e completano la "struttura" del messaggio. In qualche caso, come nell'esempio indicato, il modo subliminale rimane tale per chi riceve il messaggio, molto meno per chi lo invia, che — a seconda del caso — lo può caricare o meno di intenzionalità.

Nel quadro dell'informazione rientra ancora un quarto modo, oltre ai tre indicati, che è dato dalla causale (D), cui spetta il compito di dare l'avvio alla comunicazione. La causale può essere espressa o dal bisogno o dall'aspettativa, ossia: o da una *spinta* interna di carattere psicologico (bisogno), o da una *trazione* esterna di carattere sociale (aspettativa). Nell'esempio indicato, la causale dell'informazione prodotta dalla ragazza potrebbe essere considerata alternativamente: ho bisogno di te, desidero te, desidero stare con te, ecc., oppure: non mi dai ciò di cui ho bisogno, mi hai deluso, non sei il mio tipo, frustra le mie aspettative.

I modi definiti — esplicito, implicito e subliminale — sono sempre presenti in ogni comunicazione. Anche il quarto modo è sempre presente, ma rimane latente e non è avvertibile dall'interlocutore, e molto spesso anche di chi invia il messaggio. Questa è la base su cui si fonda il rapporto insegnante-allievo nell'*effetto Pigmalione*. Una madre, per cercare un esempio concreto, che parla al suo bambino, mentre lo sta cambiando, dice qualcosa (di cui il bambino afferra poco o nulla) con una tonalità di voce dolce e allegra (che il bambino comprende benissimo perché la collega a situazioni di benessere cono-

sciute) e gli sorride e lo accarezza (usa il comportamento in un rapporto di contatto diretto), rappresenta uno schema o "quadro" esemplare di quanto si è detto. Nel rapporto sono presenti tutti e tre i modi e tutti in forma ottimale: è quello che si definisce un rapporto sano e quindi favorisce lo sviluppo armonico del bambino, rinforza la sua fiducia e la sua sicurezza nell'interazione con l'ambiente.

Può accadere che la madre non parli e quindi il canale con cui comunica sia limitato ad una sola forma (il comportamento), ossia l'aspetto subliminale. Ciò non significa che non comunichi, anzi l'informazione avviene lo stesso e la limitazione rende il solo canale impiegato ancora più pregnante di quanto non lo sia abitualmente. La quantità di carezze e baci, di sguardi felici potranno colmare la carenza o assenza completa (come nel caso di madre sordomuta) di un linguaggio verbale.

Ma immaginiamo che una persona, la mamma o chi ha la cura del bambino, abbia dei problemi personali e mentre cambia il bambino comunichi questi problemi ad un'altra persona («sono stanca, non ne posso più di questo lavoro, vorrei essere lontana da qui»). La voce non comunica nulla direttamente al bambino, ma la tonalità si fa più aspra, rabbiosa o stanca, e il bambino rimane emotivamente coinvolto poiché la comunicazione gli arriva principalmente attraverso questo canale. Anche se il comportamento di chi lo cura è professionalmente perfetto, l'atteggiamento è necessariamente distratto e quindi perlomeno assente, se non negativo.

È probabile che il bambino si trovi, in questi casi, nella condizione emozionale di dover fronteggiare una frustrazione: egli cercherà di superarla in diversi modi, che diventano modi personalizzati da utilizzare anche nel futuro e daranno l'avvio a complicati "meccanismi di difesa". Potrà reagire piangendo (ossia cercando di comunicare con il pianto il suo bisogno di affetto e di sicurezza), oppure dimenandosi "aggredendo", oppure ancora fissandosi su di un bambolotto o un altro oggetto. Tra i tanti modi va ricordato il sonno, che diventa in certi casi un sistema di fuga dalla realtà.

Diremo, quindi, che ambedue gli interlocutori (madre o altri e bambino) comunicano i loro bisogni (e il rapporto tra i due che è diretto e intimo lo permette), ma i loro bisogni non sono gli stessi. Quelli del bambino, sia neonato, sia più grande, sono comunque più espliciti (anche se ben presto si fa presente - per chi sa "leggere" - la colorazione tonale, implicita), legati ancora ai bisogni primari; quelli dell'adulto, invece, si complicano per le numerose variabili di tipo esistenziale che interferiscono nel rapporto.

Si tratta di una prospettiva diversa. Si è parlato di "bisogni", considerati la causale del rapporto, ossia la causa che genera il rapporto e che lo condiziona: ma mentre la causale del bambino fa parte ancora del suo "essere lì" ad aspettare che i suoi bisogni vengano soddisfatti e tutt'al più "provoca" l'ambiente, protesta, lancia il messaggio, la causale dell'adulto è molto più diversificata e riceve l'alimento dall'ambiente culturale in cui vive, oltre che dai bisogni primari.

Anche quelli dell'adulto sono dei bisogni, ma non solo e non tanto si può parlare di bisogni primari (come quelli che caratterizzano, limitando, la vita psichica del bambino), quanto piuttosto di bisogni secondari, creati dalla cultura e dalla società.

Ciò che l'adulto comunica al bambino sono le sue aspettative, qualcosa di radicato nella società, di cui la sua vita esistenziale fa parte. Le aspettative dell'adulto vanno ben oltre i suoi bisogni primari e si riferiscono ad aspetti molto complessi dell'esistenza, come l'amore, il lavoro, la difesa della personalità, la paura del futuro, le malattie ed altri aspetti che coinvolgono l'adulto nel turbinio della vita moderna.

Il rapporto che intercorre nella comunicazione tra l'adulto e il bambino è reso complesso dalla differenza tra "bisogni" e "aspettative".

Il bambino comunica i suoi bisogni, l'adulto le sue aspettative.

Ecco, allora, che il rapporto "sano" non riguarda due persone che comunicano la stessa cosa nello stesso modo, ma due esseri che cercano di informare l'altro di cose diverse. È chiaro che il rapporto è molto più fragile di quanto appare in superficie e si può alterare con molta facilità.

Da quanto è stato detto, ciò che una persona che si prende cura del bambino deve costantemente tenere presente è l'equilibrio dinamico che sta alla base del suo sviluppo psichico.

Il rapporto sano è un rapporto che può essere "immediato" come quello di una madre: in questo caso la riuscita del rapporto sta nella sua disponibilità totale di darsi al bambino, nel momento in cui lo cura, senza permettere che la sua comunicazione venga alterata negativamente da interferenze esterne. Ma può essere anche "fittizio", ossia creato ad arte da chi è conscio del valore della sua comunicazione.

Chi conosce i bisogni del bambino avrà meno difficoltà a fornire informazioni utili alla sua crescita psichica senza lasciarsi professionalmente coinvolgere dai propri bisogni e dalle proprie aspettative.

5.6. Il rapporto alterato e patologico

Quando viene meno uno dei motivi che, secondo quanto è stato detto, caratterizzano il rapporto "sano", si ha un rapporto alterato, che può anche assumere un carattere "patologico". Di solito ciò avviene quando si ha un contrasto tra bisogni e aspettative e queste ultime si sovrappongono ai primi.

Se una madre ripone nel bambino alcune sue aspettative e queste non ricevono — a detta della madre — una "risposta" adeguata, il rapporto entra in crisi. In questo caso la madre trasforma l'intero rapporto in un personale *meccanismo di difesa*, come faceva il bambino di fronte alle frustrazioni di una certa comunicazione (vedi quanto detto sopra), ma certamente in un modo più direttamente aggressivo, poiché è lei che dirige e condiziona il rapporto. Non a caso medici, operatori educativi e sociali, e quanti hanno a che fare con i bambini tendono a rassicurare la madre circa una normale crescita del figlio, (quando questa sussiste), proprio per evitare il formarsi di preoccupazioni, dubbi, paure e meccanismi di difesa da parte della madre.

Nelle indicazioni espresse in precedenza, era il bambino a subire le frustrazioni e i suoi meccanismi di difesa rientravano nelle sue modeste possibilità. Quando, però, questi meccanismi vengono messi in opera dalla madre, dal padre o da chi ha in mano il rapporto, le possibilità di frustrazioni aumentano, ma divengono anche più violente, tanto da condizionare la vita stessa del bambino.

I casi sono molteplici. Una madre che aspettava un maschio e si vede arrivare una femmina: senza dubbio si tratta di una mentalità che riguarda una cultura non moderna, ma vetero-rurale, dove il maschio "rendeva" di più dal punto di vista economico rispetto alla donna, un pregiudizio che è rimasto come un retaggio atavico, duro da estirpare. Tuttavia, quella è una madre frustrata. Oppure una madre, che ha il timore che il figlio non cresca regolarmente, è sempre tesa e non le riesce di rilassarsi se non con difficoltà: anche il rapporto con il bambino ne risente. Oppure un bambino arrivato ultimo di una numerosa "nidiata" e non desiderato da una madre stanca di fare figli. Oppure ancora un bimbo non voluto, nato accidentalmente da una coppia non unita. La casistica è ampia e ciò che è stato presentato è solo un campione limitato.

Ogni caso è un caso a sé: tuttavia è probabile che porti nel rapporto alterazioni di vario tipo (rabbia, dolore, rifiuto, disperazione), che a loro volta sollecitano, da parte del bambino, reazioni che sono altrettanti meccanismi

di difesa, i quali aiutano ambedue i contendenti a sopravvivere. Ma chi vive peggio è certamente il bambino.

Perciò, quando ci si trova di fronte a comportamenti alterati, da parte di bambini nel nido (o a casa), sarebbe sempre opportuno cercare di comprendere quale meccanismo di difesa sottende il comportamento stesso. La ricerca non è facile e la casistica è molto ampia: certi bambini chiedono sempre sicurezza o con il pianto o cercando di stare sempre vicino all'adulto ("si attacca alle gonne"); altri scaricano nella ipermotricità o iperattività (che comunque disturba la programmazione nel nido), le loro frustrazioni; altri ancora cercano di richiamare l'attenzione dell'adulto in mille modi, a seconda delle occasioni, battendo, rompendo, gridando, interferendo, disturbando di proposito i compagni, facendo i capricci. Ci sono poi i comportamenti reattivi che "modificano" gli stessi bisogni naturali, rifiutando il cibo, trattenendo e rilasciando gli escrementi nei momenti più inopportuni, e così via.

I comportamenti alterati possono degenerare ancora di più e creare dei meccanismi di difesa che sono veri e propri comportamenti patogeni. Ricordo un bambino di 3 o 4 anni, ricoverato perché affetto da disturbi motori, avvolgersi letteralmente nella sua popò, aspettando che l'odore richiamasse l'inserviente. Lo faceva per godere poi del lavaggio e relativa strofinatura sulla pelle. Era l'unico modo per sentirsi accarezzato, in qualche modo, o per avere un rapporto diretto con qualcuno.

In particolare il rapporto con un bambino handicappato crea meccanismi di difesa da parte sia della madre o di altri, sia del bambino: da parte dei primi si tratta, è evidente, di aspettative frustrate; da parte del bambino si tratta di comportamenti atti a mantenere una pur limitata sopravvivenza psichica.

In genere, però, di fronte a delle aspettative, che il bambino handicappato molto difficilmente potrà esaudire, scattano alcuni ben precisi meccanismi, da parte dei genitori, allo scopo di difendere, in generale il loro equilibrio psico-sociale e, in particolare, quello personale, emotivo. Le reazioni possono essere distribuite sommariamente in tre tipi:

A) Il più drastico è il *rifiuto del figlio e della malattia*. Si tratta di un rifiuto globale: si cerca di dimenticare tutto ciò che è collegato con il bambino e la sua malattia. Rifiutando tutto, i genitori rimuovono il doloroso ricordo. Solo rifiutando un bambino diverso, i genitori non si sentono essi stessi "diversi". In genere, il bambino rifiutato viene relegato in qualche Istituzione, e lasciato alle cure di estranei.

B) Meno grave, in apparenza, è il rifiuto della malattia. Si discute molto con i medici e si parla continuamente del problema, che viene staccato dal bambino e ritenuto "una cosa a sé". Ma rifiutando la malattia si fa carico al figlio, considerandolo "normale", delle sue incapacità, il quale viene rimproverato di non fare quelle cose che dovrebbe fare come ogni altro bambino: «potresti fare, solo se tu lo volessi». «Evidentemente», essi dicono «ti fai scudo della malattia per non fare ciò che ti chiediamo, ciò che dovresti fare».

È anche questo, come il precedente, un rapporto comunicativo che si basa sulla malafede: le parole coprono la verità. I genitori, rifiutando la malattia, vogliono dimostrare al figlio che è lui stesso la colpa della sua incapacità e, in definitiva, della sua diversità. È, in definitiva, un atto di sottile e perversa violenza: con questo meccanismo di difesa i genitori si liberano delle loro colpe e si sentono disimpegnati verso il figlio. E possono, alla fine, anche rifiutarlo.

C) Una soluzione, che in genere viene adottata per non cadere nel baratro delle due reazioni precedenti, è l'iperprotezione.

L'iperprotezione, come dice il termine stesso, parte da una considerazione di nullità del bambino, in quanto iperprotezione significa sostituirsi al bambino e non lasciargli fare proprio nulla. Ritenendolo un incapace, gli si impedisce di fare anche dei piccoli progressi. Chi iperprotegge si sottopone a un lavaggio del cervello: fa tutto lui per non pensare più al problema, che diverrebbe assillante. Chi iperprotegge si consola in modo masochistico, anche se compensa con la fatica il proprio senso di colpa: facendo tutto lui, innanzitutto dimostra agli altri la sua dedizione al bambino, ma, nello stesso tempo, rende evidente al bambino la sua inettitudine.

È molto difficile recuperare casi di rapporto patologico, come quelli indicati. Una comunicazione che si altera in modi schematicamente così rigidi, conserva la sua struttura e anzi la irrigidisce sempre più, poiché questa costituisce un meccanismo che in qualche modo difende l'integrità dell'io di chi la manovra (non certo di chi la subisce). È opportuno aver presente prima quali possono essere le conseguenze di un rapporto con l'handicappato se viene caricato troppo di emotività. È preferibile rimanere nell'equilibrio di un rapporto "sano", tenendo presente che nella comunicazione sono costantemente presenti i tre aspetti descritti (aspetto esplicito, implicito, subliminale) e naturalmente stando ben attenti, se possibile, a non lasciarsi coinvolgere dalle causali (le aspettative). In fondo è anche questo sforzo un atto d'amore, oltre che un atto altamente professionale.

Lo sviluppo psico-sociale del bambino

6.1. La formazione della struttura psico-sociale

L'accrescimento del bambino e le modificazioni strutturali del corpo sono regolate da un orologio biologico, che molto dipende dal personale patrimonio genetico. Infatti, l'altezza di un bambino non è affatto rigidamente fissata da una media generale, ma ha una oscillazione piuttosto ampia, dovuta proprio a questa eredità genetica.

La struttura psico-sociale, invece, riguarda fattori ambientali, come: il rapporto con le persone, la continuità affettiva e la costanza delle abitudini. In altre parole, il modo in cui l'ambiente risponde o, meglio, interagisce alle richieste del bambino, costituisce l'alimento culturale fondamentale della vita psico-sociale di quest'ultimo. Una bella definizione dello sviluppo psico-sociale è la seguente: è una natura che diventa cultura. Per natura umana s'intende l'eredità genetica che ogni individuo porta con sé alla nascita, mentre per cultura s'intende, modernamente, tutto ciò che l'individuo deve apprendere per poter diventare parte della sua società, ossia tutto ciò che fa parte della vita dell'uomo, e quindi anche il modo di bere, di mangiare, di comportarsi, di vestirsi, di accettare o di rifiutare l'altro.

Tuttavia, il passaggio dalla natura alla cultura non è né semplice né "indolore", anzi vi sono molte resistenze che lo intralciano. Una "resistenza" è costituita dal seguente principio: tutto lo sviluppo psichico è regolato da un'unica ma essenziale norma — come mantenere stabile l'equilibrio interno, sia quello di carattere organico, sia quello psichico. Le risposte compensative alle stimolazioni ambientali di ogni individuo, dal neonato all'adulto, in modi diversi (il primo in modo naturale, il secondo culturale), tendono a difendere il personale "ben-essere" da perturbazioni di ogni genere provenienti dall'ambiente esterno. Molti comportamenti che abitualmente vengono ritenuti non nella norma (come il rifiuto di mangiare o verso altre cose, un atteggiamento

autistico, o certe forme di aggressività) sono dei meccanismi di difesa, che il bambino mette in atto per cercare di limitare le perturbazioni che, se subite integralmente, potrebbero alterare drasticamente il suo equilibrio psichico. D'altra parte, per divenire "parte organica" della società, è necessario culturalizzarsi.

Nel passaggio tra i bisogni naturali e le necessità della cultura s'inserisce l'attività dell'educatore. Cerchiamo di rendere più esplicito quanto è stato detto.

Alla nascita, il bambino ha un patrimonio (ereditato dalla specie) di difese naturali, che gli servono per una prima e immediata sopravvivenza: sono i riflessi. Il riflesso è una *risposta automatica* dell'organismo a degli stimoli esterni. Questa risposta è di carattere motorio, che il soggetto attua senza prenderne coscienza: si tratta di motricità non volontaria, ma spontanea, regolata dal patrimonio genetico.

Numerose sono le reazioni riflesse che ha il neonato, l'esame delle quali spetta al pediatra e al neurologo. Molti dei riflessi scompaiono nel giro di qualche ora o di qualche mese. Basterà solo ricordare i più noti, come il riflesso pupillare, che è una reazione della pupilla oculare alle variazioni di intensità della luce: più la luce è intensa più si restringe la pupilla. Un altro riflesso è quello rotuleo - molto noto: è una reazione motoria della gamba quando viene stimolato con una leggera percussione il tendine del ginocchio. Pure noto è anche il riflesso di afferramento o di prensione, il quale consiste nella chiusura della mano del neonato sotto l'effetto di una stimolazione tattile. È sufficiente inserire un dito nel palmo della mano del neonato perché questi la chiuda automaticamente. Tra i riflessi neonatali è considerato fondamentale quello di suzione: il bambino schiude le labbra e si mette a succhiare qualsiasi cosa che entra nella bocca o si inserisce tra le labbra.

Esistono anche strutture innate (qualcosa di più complesso e articolato dei riflessi), che alcuni chiamano istinti di conservazione, altri strutture di sopravvivenza. Queste sono: la fame, la sete, il sonno, l'eliminazione delle scorie, il ricambio d'ossigeno (la respirazione) e l'equilibrio termico, ossia la costanza della temperatura corporea. L'alterazione di una qualsiasi di queste strutture provoca malessere generale, coinvolgendo anche le altre strutture. Quando si ha la febbre, ossia è alterato l'equilibrio termico del corpo, si "perde" l'appetito, ma possono aumentare il bisogno di liquidi (la sete) e il ricambio d'ossigeno (la respirazione). Ma anche quando si ha un dolore o si prende una arrabbiatura si altera il sonno o l'appetito. Anche il sesso è un'organizzazione e una struttura innata: ma riguarda la conservazione della specie e non la sopravvivenza del singolo individuo.

Lo sviluppo psichico di un essere umano è, dunque, il risultato della continua ricerca di un suo inserimento nel gruppo, nel sociale, senza però alterare troppo l'equilibrio emotivo e affettivo: ogni bambino, con cui abbiamo a che fare, è un prodotto dell'interazione tra la natura e la cultura; è il risultato del modo in cui è riuscito a superare le difficoltà ambientali al fine di trovare un proprio, personale status e ruolo nella società, senza perdere l'equilibrio emotivo-affettivo.

6.2. Gli stadi di sviluppo

La premessa ci è sembrata necessaria per chiarire quanto complessa è la struttura psichica di un bambino, anche molto piccolo. Come conoscerla, valutarla e aiutarla a svolgersi possibilmente senza troppi traumi? Questo è il problema di ogni educatore, problema che ora cercheremo di rendere più esplicito. Sebbene il ritmo dello sviluppo psichico sia costante, senza, apparentemente, soluzione di continuità, tuttavia, per conoscerlo si rende necessario suddividerlo in schemi, tappe, cicli o stadi. Così vuole l'intelligenza umana.

6.2.1. Il "padre" della psicoanalisi, Sigmund Freud (1856-1939) considerò lo sviluppo psichico una mediazione continua tra il desiderio, da lui definito il principio del piacere, e il dovere, definito principio di realtà. Il passaggio tra il piacere e la realtà avviene in una serie di "fasi". È opportuno menzionare una pre-fase, ossia uno stadio che precede le fasi, che consiste nella sensibilità diffusa su tutta la superficie cutanea: anche questa pre-fase è un passaggio tra la sensibilità interna e, tramite la sensibilità cutanea, il mondo esterno (la mano della mamma o di chi ha la cura del bambino).

A) La prima fase è detta *fase orale*, ovvero il piacere di collegarsi con l'ambiente attraverso il contatto fisico della bocca, il succhiare il latte, l'incorporare il cibo e con questo, in modo simbolico, la realtà esterna. «Io sono ciò che ricevo» è il motto con cui Erik Erikson (uno psicoanalista della scuola di Freud) definisce lo sviluppo psichico relativo alla fase orale. In altre parole, ciò che "io sono" e divento dipende dall'alimento affettivo che ho ricevuto. Quindi non basta dare da mangiare al neonato; importante è come questo alimento viene dato, ossia il calore affettivo che si aggiunge e "condisce" il cibo.

Secondo Erikson, durante questa prima fase si genera nel bambino il sentimento di *fiducia* (o di sfiducia, in caso negativo) nel rapporto con il mondo esterno. La qualità del rapporto orale che si instaura con l'oggetto d'amore e di sopravvivenza è fondamentale e determina la "normalità" e l'equilibrio di tutta la vita psichica del bambino ed anche più oltre. La fase orale inizia con la nascita e rimane determinante nei primi due anni di vita.

B) Dopo i due anni (e fino ai quattro), con lo sviluppo motorio e la capacità di muoversi e di spostarsi in modo autonomo, si ha la *fase anale*. Al di là del discorso strettamente psicoanalitico, la fase anale è legata alla capacità, da parte del bambino, di controllare la propria struttura muscolare, sia nel muoversi, sia nel manipolare oggetti; ma anche nel regolare i muscoli uretrali e anali (trattenere - espellere).

Secondo Freud la fase è anale (come è stata quella orale e più avanti con l'età quella genitale) in quanto è quella parte del corpo ad avere in quel periodo la maggiore e preminente sensibilità (secondo la psicoanalisi a subire il passaggio dell'eros: da qui il termine "erotico", che non significa solo sessuale, ma anche sensoriale).

Secondo Erikson si forma in questa fase l'organizzazione psico-sociale dell'*autonomia* (e, in caso negativo, del sentimento di dubbio, di vergogna e di insicurezza). «Io sono ciò che voglio» è il motto, molto imperativo, in questo periodo di sviluppo dell' Io. È anche il periodo della prima ricerca della personalità, il periodo dei capricci, dei "no": con l'autonomia si plasma il primo nucleo della personalità individuale.

C) Più avanti ancora (verso i quattro - sei anni) si avrà la *fase fallica* e dopo i sei anni (fino ai dieci, undici) la *fase di latenza*¹.

6.2.2. Secondo Jean Piaget (1896-1980), noto studioso dell'infanzia, lo sviluppo è una crescita organica e psichica che tende a un continuo e progressivo equilibrio con l'ambiente. Egli sostiene che come l'organismo è in maturazione fino a un livello relativamente stabile - la situazione di essere adulto-, analogamente possiamo concepire una maturazione della vita psichica e mentale. Pertanto, l'*intelligenza* consiste nella capacità:

¹ Poiché questi sono problemi che esulano dal presente testo, si rinvia, per un approfondimento del problema al testo: L. Trisciuzzi, *Psicologia. Educazione. Apprendimento.*, Giunti, Firenze, 1987.

- di immagazzinare l'esperienza (la memoria);
- di ricostruire con l'immagine mentale le trasformazioni avvenute;
- di riorganizzarle con il pensiero operatorio concreto;
- di anticipare con il pensiero formale quelle future.

Secondo questo modello lo sviluppo dell'intelligenza consiste nella progressiva organizzazione mentale e nella capacità di assimilare la realtà esterna. Gli *stadi* dello sviluppo sono i seguenti:

- stadio dei riflessi ereditari e delle prime emozioni (dalla nascita al primo mese);
- stadio delle prime abitudini motorie e delle percezioni organizzate (dal secondo al quarto mese);
- stadio dell'intelligenza senso-motoria o pratica e delle prime fissazioni esterne dell'affettività (dopo il quarto mese e fino ai due anni);
- stadio dell'intelligenza intuitiva e dei sentimenti interindividuali spontanei (dai due anni fino ai sei anni circa);
- stadio delle operazioni concrete e inizio delle costruzioni logiche e dei sentimenti morali-sociali (dai sei ai dieci/undici anni);
- stadio delle operazioni formali, della formazione della personalità e dell'inserimento affettivo e intellettuale nel mondo degli adulti (dagli undici/dodici anni in poi).

Non è necessario che gli stadi siano proprio quelli indicati, nota Piaget (egli stesso ne ha elaborati diversi, con altro nome, nel corso degli studi sperimentali); importante è capire che lo sviluppo dell'intelligenza inizia sin dalla nascita, da quando il bambino cerca di sostituire all'attività riflessa un'attività volontaria, e continua per tutta la vita, trasformandosi. Da qui l'importanza di considerare fondamentale lo sviluppo psichico sin dalla nascita.

Da una capacità principalmente motoria, l'intelligenza diventa: motricità immaginata (immagine mentale), pensiero intuitivo (costruzione dell'immagine mentale attraverso il linguaggio), pensiero operatorio concreto, pensiero operatorio formale e astratto.

In altre parole: il movimento riflesso della nascita viene sostituito da quello volontario: è il momento in cui il bambino *imita* un comportamento osservando il modello. In seguito, l'attività del bambino viene regolata dalla memoria e soprattutto dal linguaggio. L'imitazione diviene *differita*, ossia l'attività "copiata" avviene anche quando il modello non è più presente. In seguito il pensiero "intuisce" le possibilità e le attua aggiungendo e inventando delle nuove soluzioni, anzi, come avviene in modo particolare nei giochi, il

bambino trasforma la realtà adattandola alle proprie necessità affettive.

È questo il momento del *gioco simbolico* e della formazione del linguaggio, che sottolineano, ambedue, la loro importanza nella formazione psicosociale del bambino.

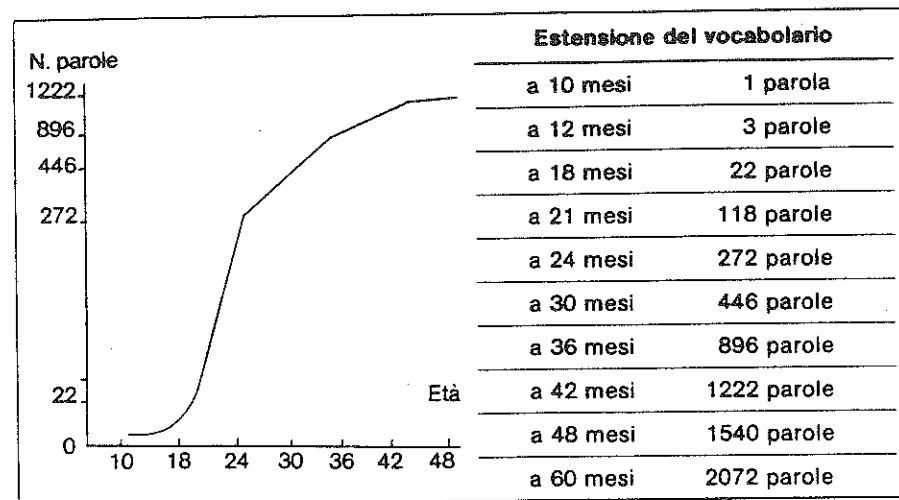


Fig. 1 - Lo sviluppo del vocabolario

Com'è possibile notare, il periodo del massimo *incremento del vocabolario* coincide con lo *sviluppo dell'autonomia* e quindi con l'interesse del bambino per il mondo esterno. Perché sia possibile e attuabile la formazione del linguaggio sono necessari tre "aspetti".

— L'aspetto *neurologico*, ossia la maturazione sia del sistema fonatorio, sia della sensibilità dell'udito. In altre parole, un bambino che non sente, non parla. Se parla molto male e ha una voce poco modulata, è probabile che la causa vada ricercata in una carenza uditiva.

— L'aspetto *intellettivo*. Chi parla deve comprendere qual è la funzione del linguaggio, del mezzo espressivo che impiega per comunicare. Saper parlare non significa solo saper ripetere qualche parola, ma conoscerne il valore e il significato, e soprattutto la funzione nel contesto della struttura linguistica.

— L'aspetto *sociale*. Chi parla, si rivolge a qualcuno. Il linguaggio nasce come bisogno sociale di comunicazione. Le parole "tavolo" e "bello", ad

esempio, devono avere il medesimo significato per tutti, ossia essere riconosciute di valore universale nel mondo culturale in cui vengono usate. È questo il motivo principale per cui si parla.

6.3. Lo sviluppo emotivo

Da uno stato di eccitazione, alla nascita, l'emotività (che è inizialmente una risposta viscerale ad uno stimolo esterno) si trasforma nel tempo (Cfr. fig. n. 2).

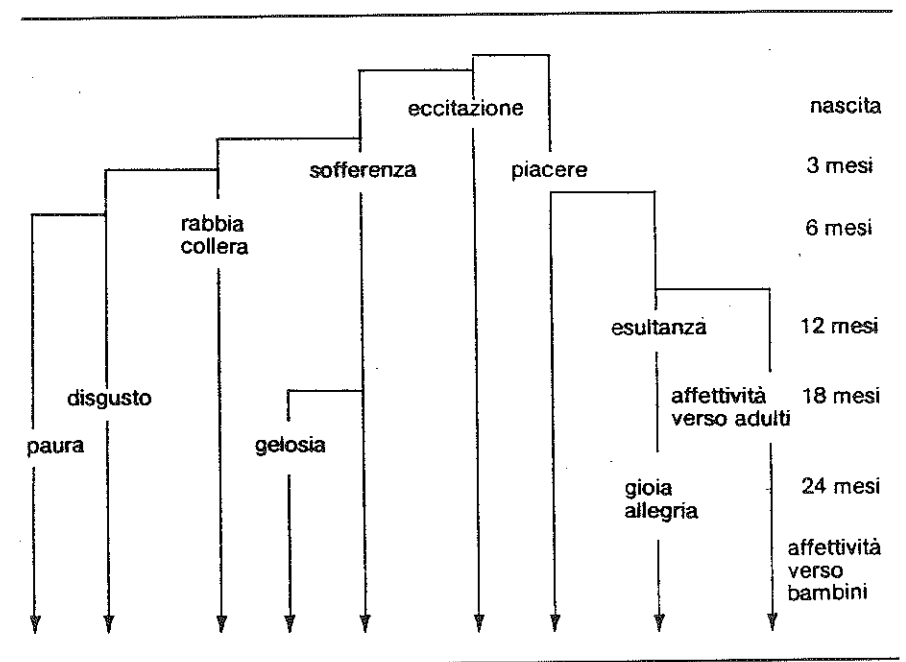


Fig. 2 - Sviluppo emozionale (secondo K. Bridges)

Nei primi 24 mesi di vita si acquisiscono numerose reazioni: dapprima ancora molto legate alle variazioni organiche (sofferenza, piacere), le reazioni assumono progressivamente un carattere sempre più marcatamente psichico (gelosia, gioia). All'inizio, emergono sensazioni legate al soddisfacimento dei

bisogni elementari: la sofferenza deriva principalmente da sensazioni di fame, sete, freddo, da alterazioni viscerali; il piacere si collega alla sazietà, al caldo, alla pulizia corporale.

Alle sensazioni di piacere si collega in mille modi il mondo esterno: è verso i tre mesi di vita, secondo i maggiori studiosi, che tra il bambino e la madre (o con chi lo nutre) si stabilisce un rapporto stabile, tanto emotivo quanto percettivo. A tale età la memoria del bambino "raccolge" in un'unica forma il "triangolo" visivo, ossia la fronte, gli occhi e il naso. È questo il primo aggancio percettivo con la realtà esterna. Su di esso verrà costruito il mondo della conoscenza.

Tutto ha inizio nella fase delle percezioni organizzate: il bambino, mentre succhia il latte, segue con gli occhi gli stimoli uditivi-visivi che la voce e il volto della persona vicina gli offrono. Le ricerche di studiosi hanno messo in evidenza che il bambino reagisce con il *sorriso* alla presenza della faccia nota (il triangolo visivo) vista di fronte e in movimento.

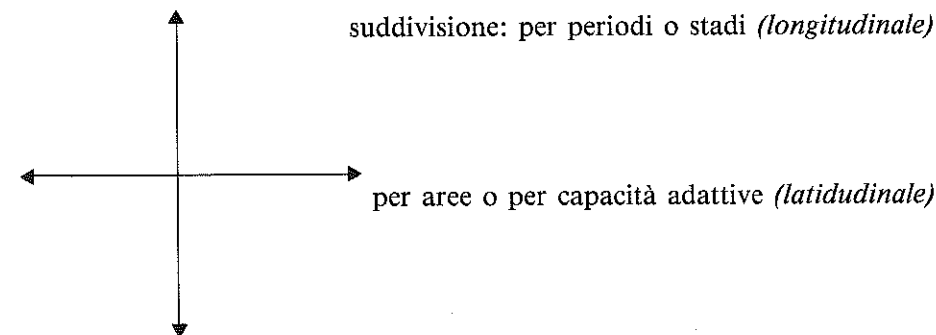


- A tre mesi, dunque, il bambino sorride quando è soddisfatto (sono soddisfatti i suoi bisogni primari) e piange quando ha bisogno di qualcosa o quando vede scomparire la figura umana che per lui significa benes-

sere. Da questo punto di vista è comprensibile l'attaccamento alla madre o ad altra persona, purché si formi il "triangolo visivo".

- A sei mesi si arrabbia e si dispera quando gli viene tolto qualcosa che tiene in mano (anche la pappa se ha ancora fame).
- A otto mesi distingue bene i volti che conosce (le persone della famiglia) e si spaventa alla vista di un estraneo.
- A dodici mesi già cammina se sostenuto, sta seduto, indica gli oggetti che lo interessano, esulta, batte le mani. Insomma ha in tasca il biglietto d'ingresso in società.
- A diciotto mesi il legame emotivo con le persone (adulti, bambini) che gli stanno intorno si è consolidato in un rapporto affettivo duraturo.

Si è parlato delle necessità di suddividere lo sviluppo fisico e psichico in periodi (prima, seconda infanzia, fanciullezza (età scolare), preadolescenza, adolescenza) o in stadi, come quelli indicati nell'epistemologia genetica di Piaget. Questo tipo di suddivisione viene considerata "longitudinale" poiché suddivide i livelli nel tempo (per età). È necessario, però, suddividere ogni livello in aree di "capacità" (o "abilità") oltre che in periodi o stadi: questa seconda suddivisione viene considerata "latitudinale" poiché abbraccia nello stesso periodo di tempo diverse capacità del bambino, come la motricità, il linguaggio, la socialità ed eventualmente altre capacità.



6.4. Le aree di sviluppo

Le aree che vengono esaminate sono quelle che comprendono la totalità delle attività potenziali e realizzate di un bambino dalla nascita ai tre anni.

1. Area della *motricità globale*, che comprende lo sviluppo posturale, il movimento (seduto, carponi, in piedi, ecc.), fino al cammino eretto. Viene definita con la sigla: M.
2. Area del *movimento settoriale*, che comprende la coordinazione oculomotoria, la prensione della mano, nonché i piccoli, ma importanti movimenti settoriali o "fini" (o "prattognosici"). Viene definita con la sigla: C.
3. Area della *comunicazione verbale* o del linguaggio. Viene definita con la sigla: V.
4. Area della *socialità*, che comprende il rapporto con l'ambiente nelle sue forme: emotivo, affettivo, sociale. È definita con la sigla: S.

6.5. Lo sviluppo per aree

DALLA NASCITA AI TRE MESI

Come si diceva in precedenza, alla nascita la motilità è tutta riflessa, involontaria, genetica. Quindi il relativo controllo spetta al pediatra o al neurologo. Tuttavia, è opportuno conoscere alcune particolarità:

Per quanto riguarda la *motricità generale* (M), si può osservare che il neonato, *se coricato sul ventre, solleva la testa di quando in quando*. Ciò significa che il neonato non è un essere inerte, ma che cerca subito di "provocare" l'ambiente. Epoche addietro queste reazioni gli venivano impedito dalle fasciature che lo stringevano dalle gambe al petto: oggi la cultura neonatale è cambiata e si dà ampia libertà al piccolo di esternare, con i suoi mezzi, i suoi bisogni, che possono essere anche motori (anzi, all'inizio lo sono quasi esclusivamente).

Sin dall'inizio, messo supino, solleva il capo per un momento o tenta di sollevarlo, facendolo oscillare. Importante è osservare che non sia completamente "atonico". Per lo stesso motivo, se viene *coricato sul ventre, tenta dei movimenti* di "strisciamento", ossia porta le ginocchia verso il petto, un ginocchio dopo l'altro, e cerca di "pedalare". Tenta di fare la rana, sbatte le gambette, ma con ritmo non sincronico. La testa eretta riuscirà a tenerla a quattro mesi: per ora fa dei tentativi.

A un mese, circa, il neonato è *sensibile a rumori o suoni o variazioni di luce*: mettendogli un oggetto davanti agli occhi (proprio davanti, a non più di 10/15 centimetri) e spostando l'oggetto lentamente, si nota che il piccolo tende a seguire con lo sguardo il movimento dell'oggetto, almeno per un breve momento. Sono reazioni brevi, ma non per questo meno significative. Già a due mesi segue lo spostamento nella stanza della mamma o di chi lo nutre. È pure sensibile ai rumori: reagisce al suono di un campanello (che va agitato vicino a un orecchio alla volta) e rimane immobile per un momento, per reazione di sorpresa.

A TRE MESI

A tre mesi il bambino ha già una discreta motilità. *Se quando è coricato sul dorso lo si conduce in una posizione seduta*, tirandolo per gli avambracci (o meglio: inserendo i pollici nelle mani del bambino, che li stringerà per effetto del riflesso di prensione, si afferrano i polsi con il resto della mano), *il capo rimane eretto o oscilla molto poco*. Quindi:

M: Area della motricità. *In posizione seduta, mantiene la testa eretta per un certo tempo* (a volte oscilla in avanti). Se il bambino viene messo *in posizione prona*, ossia coricato sul ventre, *tende a sollevarsi appoggiandosi sugli avambracci*.

C: Area della coordinazione. *Guarda a tratti, ma con attenzione, un oggetto (un cubetto) messogli vicino*. Si mette un cubo su un tavolo e si avvicina il bambino, fino a una distanza di poco più di 10 centimetri. Anche se guarda l'oggetto in modo discontinuo, si noterà un agitarsi delle mani. Ugualmente *segue un oggetto (un sonaglio) che scompare lentamente*. Lo stesso sonaglio, se viene messo nella mano del bambino, viene tenuto un po'. Il bambino lo scuote con un movimento brusco. Con lo stesso tipo di movimento afferra il lenzuolo, lo tira a sé.

V: Area del linguaggio. *Vocalizza a lungo, ciarla, fa esercizi vocali prolungati*.

S: Area della socialità. *Sorride. Risponde con il sorriso al sorriso della madre o di chi gli sta vicino*. È opportuno che il volto della madre (o altri) si protenda molto vicino a quello del bambino e che al movimento della bocca si accompagni la modifica di tutta la faccia (il "triangolo visivo").

DA 4 A 6 MESI

A quattro mesi il processo di sviluppo è osservabile sulla stessa linea di tre mesi.

M: *Coricato sul dorso* - quando, come a tre, lo si tira su per gli avambracci - *solleva la testa e le spalle*. La testa è stabile, le oscillazioni sono sparite: lo si può controllare scuotendo leggermente il tronco del bambino e osservando le oscillazioni. *A cinque mesi sta seduto con un leggero sostegno. A sei, se tenuto diritto, s'impunta con i piedi*. Una prova interessante e utile è il "gioco della salvietta". *A cinque mesi: coricato sul dorso su una superficie piana* (il lettino), gli viene messa sul viso (testa e spalle, in modo da impedirgli la vista) una salvietta, lasciandogli però le mani libere. *Il bambino farà dei movimenti utili per sbarazzarsi della salvietta. A sei mesi se ne libererà immediatamente, senza movimenti a caso o inutili*. Ciò significa che sta prendendo coscienza del proprio corpo.

C: Un medesimo sviluppo è possibile notare nella coordinazione oculo-manuale. *Se a cinque mesi tende la mano verso un oggetto che gli viene dato, a sei lo afferra subito o almeno allunga la mano e tenta la prensione*. A sei mesi può anche tenere due cubetti (uno per mano) senza farli cadere, anche se gli viene presentato un terzo cubetto. *A sei non è più il "piccolino" che aspetta la pappa, ma picchia sul tavolo con il cucchiaino*. A volte lo afferra con le dita (la "prensione palmare" comincia a differenziarsi e a diventare digitale) e lo porta alla bocca o ci gioca sfregandolo sul tavolo.

V e S: Sui piani verbale e sociale tenta un raccordo con chi gli sta vicino: *gorgheggia quando gli si parla, tenta una risposta cambiando tonalità della voce*.

DA 7 A 9 MESI

M: *A sette mesi sta seduto senza sostegno, per un breve tempo. Anzi, seduto con leggero appoggio* (basta sostenergli il dorso con la mano) *si libera di una salvietta messagli sul capo*. La afferra con una mano o con tutte e due.

A otto mesi migliora, si raddrizza seduto da solo e *a nove sta seduto senza appoggio e si sbarazza della salvietta rapidamente*: tutto da solo. Questa è una buona prova per i nove mesi. A nove mesi si mantiene in piedi con appoggio. E se sostenuto sotto le ascelle fa movimenti di marcia.

C: *A sette mesi afferra un oggetto piccolo, come una pastiglia* (facendolo strisciare sul tavolo). A otto mesi si può notare che usa il pollice nella prensione e a nove usa anche l'indice: *è la prensione a pinza*. *A sette mesi prende la tazza per il manico e la solleva* (la tazza viene spinta verso il bambino e messa capovolta, con il manico verso di lui). *A nove mesi solleva la tazza capovolta e afferra il cubo che vi sta sotto*. Sempre a nove mesi si fa anche il gioco dell'anello e della cordicella. Si prende un anello abbastanza grande (ma non molto pesante), e lo si fa vedere al bambino, permettendogli di giocarci un po'.

Successivamente, all'anello viene legata una cordicella o una fettuccina che viene posta davanti al bambino (la lunghezza della cordicella è di circa un metro, quanto basta per tenere l'anello fuori dalla portata del bambino).

In generale prima dei nove mesi il bambino si occupa della cordicella o dell'anello: ma a nove mesi capisce il rapporto "cordicella - anello" e il suo intervento è mirato. Si può fare la prova anche mettendo la cordicella obliquamente rispetto al bambino, sia a destra, sia a sinistra.

V: *A sette mesi vocalizza alcune sillabe*: "ma, mu, pa, ta", ecc. e partecipa con gridi e vocalizzi (a otto mesi) al giochino "cucù eccolo". *A nove mesi riconosce alcune espressioni*, riconosce il suo nome, "risponde" ad alcune domande ("andiamo a spasso", "vuoi la pappa") con manifestazioni emotive (si agita) e vocaliche.

S: A sette mesi ha già una spiccata tendenza verso l'altro: posto di fronte allo specchio, accarezza la sua immagine. *Tenta di far uso del cucchiaino, vuol servirsene da sé. A otto mesi "gioca" lanciando oggetti* (particolarmente il cucchiaino) *a terra e vuole che qualcuno li raccolga*. Un gioco, a nove mesi, è quello di legargli un cucchiaino con una cordicella lunga al seggiolone (una variante dell'anello e cordicella) e di lasciare che giochi a lanciare il cucchiaino da sé e che tenti di tirarlo su da solo.

DA 10 A 12 MESI

M: La "costruzione" dell'articolazione motoria e della struttura corporea prosegue a ritmo sostenuto. *A dieci mesi si mantiene in piedi da solo con un leggero sostegno* (presso una sedia); alza anche un piede, momentaneamente. *A dodici mesi cammina (fa qualche passo) se tenuto per mano*.

C:Ma il maggior progresso sta nello sviluppo percettivo e nella capacità di coordinazione mano-occhio. *A dieci mesi ritrova un giocattolo nascosto sotto la salvietta*: dopo aver fatto giocare il bambino con l'oggetto — campanello, sonaglio, pallina o altro —, questo viene nascosto sotto una salvietta. Il fatto che il bambino si dia da fare per scoprire dov'è nascosto il giocattolo (lo cerca sotto la salvietta) non corrisponde soltanto alla memoria percettiva, ma anche alla presa di coscienza che l'oggetto sia un'entità reale. In precedenza bastava dirgli che l'oggetto non c'era più perché il bambino accettasse la scomparsa. Ora sa o comincia a rendersi conto (e vuol provarlo) che l'oggetto non scompare del tutto.

In questo periodo (10 - 12 mesi) è possibile capire se il bambino ha compreso un compito che gli viene dato da come lo porta a termine.

È il momento di usare la *tavoletta*. Si tratta di una tavoletta (generalmente di legno) rettangolare lunga circa 30 centimetri e profonda circa 10. Lo spessore è di circa 1 cm. La tavoletta ha tre incastri o fori: a sinistra uno rotondo, al centro uno triangolare e a destra uno quadrato. (Cfr. la fig. 3). Inizialmente si offre la tavoletta al bambino, lasciandogliela esplorare. Poi gli si dà il cerchio, fuori dal suo incastro. Infine si riprende il cerchio e molto lentamente, permettendo che il bambino segua con lo sguardo l'operazione, lo si inserisce nel suo foro. A questo punto, si pone la tavoletta di fronte al bambino, tenendola con le due mani sollevata. *A dieci mesi il bambino deve estrarre il disco. A dodici rimette il disco nella tavoletta*. È possibile osservare con questa prova tutto il percorso del coordinamento oculo-motorio:

- 1) come il bambino prende in mano il disco, se usa la presa a pinza;
- 2) se mantiene l'osservazione durante il processo di estrazione-reinserimento del disco dal/nel suo foro nella tavoletta;
- 3) se comprende il collegamento tra il disco e il relativo foro;
- 4) se inserisce senza prove ed errori il disco nel rispettivo foro (ossia se non effettua l'operazione a caso);
- 5) eventuale: se esprime gioia dopo il successo.

Sono queste delle utili indicazioni del livello di "intelligenza" raggiunto dal bambino.

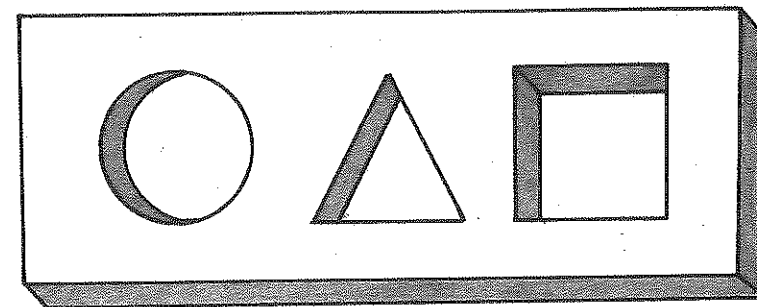


Fig. 3 - Tavoletta a tre incastri.

V: *A dieci mesi imita alcuni suoni e riesce a ripeterne uno appena udito. A dodici mesi dice alcune parole come mamma, papà (babbo) e qualche suono sintagmatico*, ossia qualche espressione deformata ("ia" per via, fuori, forse anche qualcosa d'altro, come Maria o zia). Ma il significato è intenzionale. Capisce pure alcuni comandi come «da' a mamma» e di conseguenza lascia il giocattolo che tiene in mano.

S: *A dieci mesi cerca di bere (e riesce a bere un po') da solo dalla tazza*, tenendola con tutte e due le mani (qualcuno lo aiuta sostenendo la tazza dal fondo). *A dodici mesi è più sicuro e non succhia più il bordo della tazza*.

DA 13 A 18 MESI

Dopo l'anno i ritmi di crescita si fanno più lenti, almeno per quanto è possibile notare visivamente, ma divengono più significativi. A 18 mesi è cresciuto in altezza (è alto circa 80 centimetri), pesa 10 chili (chilo più, chilo meno) ed ha una dozzina di denti.

M: *A quindici mesi il bambino cammina da solo*: anche se con qualche esitazione e con le ginocchia rigide e le gambe divaricate, va da un capo all'altro di una stanza. *A diciotto mesi si muove con sicurezza ed è anche capace di spingere una palla con un piede. A questa età riesce a salire le scale in piedi, se tenuto per mano*.

C: Riguardo al gioco-prova della tavoletta, *a quindici mesi rimette il disco nel suo foro dietro ordine verbale* e senza bisogno che prima debba venir indicato il foro (come a dodici mesi). In altre parole intuisce subito il rapporto tra cerchio e relativo foro. Se il bambino fa qualche tentativo, è bene lasciarlo fare (e osservare), ma non permettere che trovi la soluzione a tentoni. Da come svolge il compito ci si rende conto se ha capito oppure no.

A diciotto mesi, dopo che la prova di dodici ha avuto successo, si effettua un'altra prova. Si estrae il disco e lo si pone vicino alla tavoletta, in corrispondenza del suo foro. Poi, si solleva la tavoletta e tenendola alzata, di fronte al bambino, la si fa girare di 180 gradi, molto lentamente, affinché il bambino possa rendersi conto di ciò che sta succedendo. Il disco ora si trova di fronte al foro quadrato. Gli si dice: «rimettilo nel foro (buco)». *A diciotto mesi il bambino è capace di rimettere da solo il disco nel suo foro.* Un tentativo di inserimento nel foro quadrato è ammesso: va considerato come prova o verifica. Se, invece, il bambino insiste nell'inserire il disco nel quadrato, si consideri la prova fallita. Il bambino cerca di ripetere un movimento che ha avuto successo nella prova precedente e non si rende conto che la situazione è diversa. Naturalmente la prova dei diciotto mesi va fatta se quella di quindici mesi ha avuto un risultato positivo.

Anche i cubetti possono servire per evidenziare alcuni aspetti della capacità di coordinazione oculo-motoria. La prima prova è la costruzione di una torre. A quindici mesi la prensione e il movimento coordinato permettono la costruzione di una torre di due cubi. Il bambino imita l'operatore che gli mostra come si costruisce la torre. A diciotto mesi imita, ossia ripete i gesti dell'operatore che sta costruendo una torre di tre cubi. Si può tentare di vedere (a 18 mesi) se anziché *imitare* la torre, il bambino la copia: si prova a lasciare la torre di due o di tre cubi davanti a lui e lo si incita a farne una da solo. Spesso il bambino aggiunge alla precedente torre un cubetto, continuando l'imitazione, ma può succedere che tenti di farne una lui, da solo. Sarebbe un bel passo avanti.

Con una matita (o altro) in mano *scarabocchia* con piacere.

V: Il linguaggio si estende e le espressioni significative si fanno sempre più espressive; in altre parole, si nota il peso del sociale sulla struttura del linguaggio. A quindici mesi estende i sintagmi (le espressioni ridotte, agglutinate, ma significative) e a diciotto si esprime con questo mezzo, facendo praticamente capire ciò che vuole. Se gli viene mostrata una figura di qualcosa di conosciuto (come un animale) e gli si chiede «cos'è questo?», il bambino

a diciotto mesi cercherà di dare una risposta, a modo suo, ma visibilmente intenzionale (a meno che non sia intimidito per qualche ragione).

S: L'aspetto sociale si riscontra nel rapporto intenzionale che il bambino sviluppa con l'ambiente. A quindici mesi indica con il dito ciò che vuole e lo chiede con forza (anche con espressioni verbali poco idonee, ma dimenandosi tutto). A diciotto mesi cerca la parola, cioè cerca di esprimersi senza grida, ma con un linguaggio più appropriato.

La socialità dei 18 mesi si riscontra anche nel suo rapporto con il vasetto: può chiederlo o mostrarlo e comunque può contenersi finché non viene messo sul vasetto (in tempo ragionevole).

DA 19 A 24 MESI

Verso i due anni la maturazione fisica e quella psichica si fanno molto marcate: è alto sugli 80-85 centimetri, pesa 13-14 chili, la dentatura è arrivata a 16 denti. Dell'essere pensante non ha soltanto raggiunto la posizione eretta, ma anche la capacità di esprimersi verbalmente e in modo articolato. (Siamo agli inizi della grammatica).

M: *A 21 mesi è capace di calciare una palla, dietro dimostrazione.* A 18 calciava maldestramente, ma *a 21 mesi solleva il tallone e riesce a dare un vero calcio.* A 24 mesi, poi, dà un calcio alla palla dietro ordine. Non imita più la persona con cui sta giocando, ma può svolgere il gioco da solo (imitazione differita: il modello è assente). A questa età sale e scende le scale da solo. Nello scendere ha ancora bisogno che qualcuno lo tenga per mano. Talvolta però rifiuta, vuol essere autonomo. Questo atteggiamento è molto importante e non solo per la motricità: va incoraggiato, almeno a parole.

C: Parlare di coordinazione oculo-manuale in molte attività, che il bambino svolge in ogni istante, comincia ad apparire piuttosto inadeguato: il modo in cui il bambino svolge qualsiasi attività va ben oltre la coordinazione oculo-manuale, che include memoria e osservazione, ma che riguarda principalmente lo sviluppo motorio.

Ciò che il bambino fa, a questa età, non può prescindere, dall'organizzazione e dalla forza propulsiva dell'immagine mentale, ossia da una personale, duttile capacità adattiva: insomma da una curiosità e prontezza intellettuale che abitualmente viene definita "intelligenza".

A 21 mesi copia una torre di cinque cubi, o allinea tre cubi per imitare il treno. Si offre al bambino un modello: tre cubi in linea e un quarto, posto sul primo, che fa da fumaiolo. Si dice al bambino «questo è un treno e fa ciuf, ciuf», poi si spinge il treno. Il bambino, a 21 mesi, si adatta con prontezza e imita la spinta e poco dopo anche il suono. A due anni costruisce una torre di 6 o più cubi. La coordinazione oculo-motoria gli permette questo e altro.

Nel gioco della tavoletta, il bambino a 21 mesi mette il quadrato nel suo foro e a due anni si adatta a tutte e tre le forme. Si tenga presente la manovra indicata in precedenza, particolarmente riguardo al movimento delle mani, che dev'essere fatta molto lentamente, in modo da permettere al bambino di concentrarsi e di osservarla. Ovviamente non è il caso di distrarlo parlandogli o parlando ad altre persone presenti. Se la prova ha successo, si può tentare di farne seguire un'altra con la *tavoletta rovesciata*. Questa prova però è particolarmente indicata intorno ai 30 mesi.

A due anni scarabocchia meno e cerca di imitare una riga. L'operatore si pone di fronte al bambino e traccia, davanti a lui, una riga ben marcata su un foglio bianco. È sufficiente che il bambino imiti il movimento e che il prodotto somigli all'originale.

V: A 21 mesi capisce molto di più di quanto riesca ad esprimere verbalmente. Non sa dire il nome delle parti del suo corpo, ma le riconosce. *Indica 5 parti del corpo della bambola*. Si mostra al bambino una bambola o un disegno grande di bambola e gli si chiede: «Fammi vedere la testa, le mani, i piedi, gli occhi, i capelli, la bocca», eccetera. Il bambino deve indicare le parti sul disegno o sulla bambola, non è sufficiente che indichi i suoi occhi, mani, ecc. La prova non è solo verbale, ma verifica anche la formazione dell'immagine mentale.

A 24 mesi associa due parole, formando un sintagma significativo e intenzionale: «Pepe via» (con le scarpette andare via); «Pero bubù» (Piero ha la bubù, sta male); «Nata pù» (la cioccolata non c'è più). Inoltre, chiede da mangiare a viva voce «Pero pappa» (Piero vuole la pappa), «Pero bee» (Piero vuole da bere) o semplicemente, ma efficacemente «acca!» (acqua!). A due anni conosce alcuni pronomi («mio»), chiama se stesso per nome. A 30 mesi, oltre a «mio», adopera il «tu».

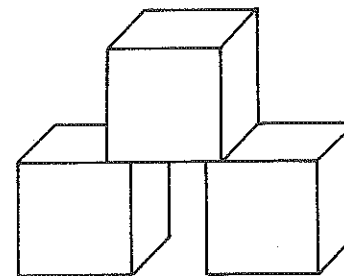
S: Socialmente è bene integrato. A 21 mesi è capace di imitare le azioni di chi gli è familiare, «per gioco», senza la presenza del modello. «Fa' vedere come cucina mamma (o nonna)», «fa' vedere come cammina Roberto». A

24 mesi aiuta a mettere in ordine le sue cose, sia dietro ordine (sposta un giocattolo da un posto a un altro), sia spontaneamente.

DA 25 A 30 MESI

M: A 30 mesi tenta di tenersi su di un piede, senza appoggio. L'adulto mostra al bambino come fare e lo aiuta, prima mettendosi su di un piede e poi sull'altro. A 30 mesi costruisce una torre di 8 cubi.

C: A 30 mesi imita la costruzione di un ponte (v. figura). La prova si deve attenere allo schema già indicato: la figura con i dadi deve essere costruita davanti al bambino e gli si deve lasciare il tempo per imitare i movimenti. La difficoltà del ponte è costituita dal cubo in bilico tra i due di sotto. Il bambino che sbaglia tende a porre il terzo cubo sopra uno dei due e non nel mezzo, tra i due.



A 30 mesi costruisce una torre di 8 cubi e si adatta alla tavoletta rovesciata. Il procedimento rimane il medesimo di quello per i 18 mesi, con la differenza che per i 30 mesi la manovra riguarda tutte e tre le forme.

A 30 mesi imita una riga verticale, oltre che orizzontale. Anche per questa prova si accetta un'esecuzione anche imperfetta.

V: Riconosce diverse immagini (circa 7) e ne nomina almeno 5.

S: A 30 mesi si mette le scarpe, senza allacciarle. Quando viene vestito partecipa in modo attivo. È autonomo in molte cose: sa contenersi durante la notte. Anche se, in caso di incontinenza, non si può parlare di enuresi, è bene tenere conto della differenza tra il giorno e la notte.

DA 31 A 36 MESI

M: A oltre 30 mesi lo sviluppo motorio è molto articolato: è tanto sicuro di sé che vuole portare un oggetto fragile o *un bicchiere d'acqua senza versarla*. Naturalmente è opportuno, per ovvie ragioni, che la tazza o il bicchiere non sia di vetro e nemmeno riempita fino all'orlo. La prova si ritiene riuscita se il bambino, tenendola con le due mani, non ne rovescia il contenuto.

C: Nel gioco dei cubi *copia una porta*. Si ripete la prova con la medesima procedura delle prove precedenti (imita - copia - costruisce). A tre anni la difficoltà della prova consiste nell'equilibrio precario del quinto cubo. (Vedi fig. 4 a pag.141).

Copia un cerchio. Imita una riga orizzontale e una verticale.

V: A tre anni la comprensione è ben strutturata: si prenda una scatola di media grandezza e dei cubi; si ponga tutto su di un tavolo. Poi si chiede al bambino di eseguire alcuni ordini:

- metti un cubo sulla scatola;
- metti un cubo nella scatola;
- metti un cubo davanti alla scatola;
- metti un cubo dietro la scatola;
- metti un cubo sotto la scatola.

La prova è riuscita se il bambino esegue almeno tre prove correttamente. A tre anni è capace di ripetere alcune parole o brevi espressioni, come, ad esempio: «mamma»; «vado via»; «ho le scarpe»; «io mi chiamo Andrea»; «più tardi vado a casa». Anche questa prova, come la precedente, si può ritenere riuscita quando ripete almeno tre parole o espressioni.

Per quanto riguarda le prove verbali, comunque, è probabile — ed anche naturale — che la capacità verbale del bambino venga colta durante l'attività giornaliera, durante le routines. La prova esposta è soltanto indicativa, dunque, e intende indicare a quale livello di capacità ci si aspetta che il bambino si trovi a tre anni.

S: Verso i tre anni, la ricerca di una personale autonomia ha dato buoni frutti: si rende conto di ciò che fa, di come collabora alle richieste dell'adulto, sorride d'intesa e dice «ho fatto bene?». È ben adattato alla situazione familiare. A richiesta fa volentieri delle commissioni, è contento di farle, si sente importante, sa di essere una persona, sa di sapere. Mangia da solo e può farlo senza aiuto.

A tre anni incomincia a dormire tutta la notte senza bagnare il letto; molto spesso va da solo al vasino durante il giorno. Emotivamente è abbastanza equilibrato e a volte sa controllarsi: cerca di esprimere i suoi sentimenti e certamente esprime bene i suoi desideri. A volte però è capace di collere furibonde verso persone o oggetti, sebbene i suoi scoppi emotivi siano di solito di breve durata. Essendo la sua esperienza emotiva ancora incompleta e relativa al suo egocentrismo e al suo animismo, l'im maturità è evidente: c'è una sorta di differenza tra certe capacità, come la motoria o la mentale, già abbastanza armoniche, e lo sviluppo del sé sociale. È durante il periodo della scuola materna che l'educazione tenderà ad armonizzare il tutto.

I giochi e le attività formative

Con il presente capitolo abbiamo voluto raccogliere e presentare alcune proposte pratiche di attività e giochi che possono essere effettuati da e con i bambini dai tre ai trentasei mesi d'età.

Tali proposte sono state raggruppate, per maggiore chiarezza, sia per fasce d'età (dai 3 ai 5 mesi, dai 6 agli 8 mesi, dai 9 ai 12 mesi, dai 13 ai 18 mesi, dai 19 ai 30 mesi e dai 30 ai 36 mesi) sia per aree (Posturale e Psicomotoria, Coordinamento Oculo-Manuale, Linguaggio, Socialità) cercando così di mantenere la massima omogeneità possibile con le scansioni presentate nel capitolo dedicato alle verifiche di livello. Questo allo scopo di affiancare alla necessaria conoscenza teorica dello sviluppo del bambino anche una, sia pur essenziale, conoscenza pratica del cosa fare e del come farlo, nel momento del rapporto diretto e concreto con lui.

È chiaro che non riteniamo di essere stati esaustivi, nel senso di aver presentato tutte le attività o tutti i giochi che si possono fare con un bambino dai tre ai trentasei mesi, sarebbe impossibile. Anche perché siamo convinti che un bambino giustamente stimolato ed assecondato sia sovente in grado di creare egli stesso dei giochi che non possono essere codificati in nessun modo, frutto come sono della spontanea riorganizzazione dei materiali secondo le esigenze ed i gusti suoi propri.

Abbiamo anche ritenuto utile presentare quattro brevi schede monografiche.

Le prime due riguardano degli oggetti di particolare rilievo per le attività del nido: il sonaglio ed i cubetti.

Le seconde vogliono invece gettare uno sguardo d'insieme su due grandi gruppi di attività sempre molto interessanti e stimolanti per i bambini e per gli adulti: le attività grafico-pittoriche e quelle sonoro-musicali.

Anche in questo caso il nostro intento, più che di dare informazioni

o, peggio, "istruzioni", vuole essere quello di stimolare la riflessione su tali argomenti allo scopo di rendere più semplice e sicuro l'impatto non sempre indolore con le varie realtà operative degli asili-nido.

7.1. Attività e giochi a tre/cinque mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

In generale, le attività che un bambino di tre - cinque mesi può svolgere sono ancora fortemente condizionate da un limitato sviluppo neuro-fisiologico, quindi l'attenzione dell'educatore sarà principalmente rivolta verso stimoli tendenti a verificare, stimolare e consolidare alcuni schemi motori di base.

Ad esempio:

- con il bambino in posizione prona, scuotere sulla sua testa un sonaglio in modo che alzando gli occhi non lo possa vedere e sia costretto a sollevarsi sugli avambracci (3 mesi) o sulle mani (5 mesi);
- con il bambino in posizione supina attirare la sua attenzione scuotendo un sonaglio da un lato della testa, e continuando a scuoterlo, fare un movimento rotatorio in modo che il bambino seguendo con la vista l'oggetto giri la testa da un lato all'altro;
- sempre con il bambino in posizione supina, scuotere il sonaglio a circa trenta centimetri dal suo viso per attirarne l'attenzione, quindi al momento in cui egli tenta di allungarsi per prenderlo, avvicinarlo e metterglielo nella mano (3/4 mesi), oppure lasciarglielo prendere (5 mesi). Dopo qualche secondo cercare di riprenderlo tirando con delicatezza finché il bambino non molla la presa, e ricominciare da capo.

Per tenere sveglia l'attenzione del bambino quando si trova ancora nel lettino si possono appendere su di esso svariati oggetti molto colorati e stimolanti sia dal punto di vista visivo che sonoro.

Fuori dal lettino si può iniziare a porre il bambino seduto ben appoggiato a dei cuscini e porgergli oggetti che possano attrarre la sua attenzione e lasciarglieli manipolare (scuotere, mordere, osservare ecc.).

LINGUAGGIO

In questa fase di sviluppo del bambino l'aspetto educativo più importante, in riferimento al linguaggio, è senz'altro il parlare con lui, il creare intorno

a lui un ambiente fatto di sonorità linguistiche. È importante, quindi, nominare gli oggetti a cui ci si riferisce, le parti del corpo, le persone, e così via. Sicuramente le parole non saranno comprese nel loro significato letterale, ma si verrà formando un'abitudine alla relazione tra particolari suoni e particolari oggetti, parti del corpo o persone. È altresì importante sottolineare con il tono della voce il tipo di emozione che si sta provando e che si vuole comunicare al bambino: allegria, gioia, tristezza, eccitamento, rabbia, ecc.

Si può anche giocare con il bambino ripetendo con allegria i vocalizzi che casualmente egli emette, provocando così in lui, se accetta il gioco, il tentativo di ripetere coscientemente il suono che gli viene riproposto.

SOCIALITÀ

Anche in questo caso preferiamo non fare riferimento ad un tipo specifico di attività, ma piuttosto ad un "modo" di affrontare lo sviluppo delle relazioni sociali del bambino in questa fase della sua crescita. Una componente fondamentale ha, in questo ambito, il rapporto fisico, soprattutto con l'adulto che si occupa di lui. Durante tutte le attività della giornata è di fondamentale importanza che il bambino venga "manipolato" con cura ed attenzione. Ciò, oltre a procurargli piacere, sviluppa in lui senso di sicurezza e fiducia verso l'ambiente che lo circonda, soprattutto verso gli adulti, il che costituisce un prerequisito essenziale per qualsiasi altro tipo di attività.

7.2. Attività e giochi a sei/otto mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

In questa fase di sviluppo l'acquisizione di quegli schemi motori di base a cui abbiamo fatto riferimento nel paragrafo precedente può sostanzialmente ritenersi completa e quindi si possono rendere un po' più difficoltosi alcuni giochi visti precedentemente. Ad esempio con il bambino in posizione supina, mostrargli un oggetto che attiri la sua attenzione. Se si allunga per afferrarlo, lasciarglielo prendere, senza però mollare la presa, e fargli fare uno sforzo per riuscire ad appropriarsene, possibilmente con entrambe le mani. Ricordiamoci che deve essere un gioco e non una prova di forza, e quindi non ha senso fare

affaticare o fare inutilmente arrabbiare il bambino; con il bambino in posizione seduta, attirare la sua attenzione scuotendo un sonaglio da un lato in modo che per poterlo afferrare debba effettuare una rotazione del tronco. Se afferra il sonaglio lasciarglielo prendere e manipolare. Ripetere il gioco sul fianco opposto.

A quest'età il bambino dovrebbe essere già in grado di percepire tutti gli elementi che compongono una situazione problematica e riuscire a ricomporre tale situazione in modo da risolvere il suo problema. Ad esempio si può porre un gioco, possibilmente il preferito, per terra fuori della sua portata, ma appoggiato su un tovagliolo o un pezzo di stoffa che, al contrario, egli possa facilmente afferrare. All'inizio si dovrà probabilmente mostrargli come egli possa arrivare ad impossessarsi del gioco tirando a sé la stoffa. Lasciandolo riprovare imparerà molto rapidamente ad utilizzare degli "strumenti" per raggiungere i propri scopi.

A questo stadio di sviluppo sono proponibili anche tutti i giochi e le attività riguardanti la "persistenza dell'oggetto".

Come è noto, per i bambini più piccoli, quando una persona o un oggetto spariscono dalla propria visuale, tali persone o oggetti non esistono più, o perlomeno essi si comportano come se non esistessero più: gridano forte se la madre non è più in vista in un momento critico, perdono totalmente l'interesse per un giocattolo che fino a quel momento li ha entusiasmati se esso viene coperto con un tovagliolo e non è più visibile.

Allora, con complessità via via crescente, si può proporre al bambino di ritrovare oggetti o giocattoli all'inizio solo parzialmente nascosti sotto un pezzo di stoffa o dietro un mobile, poi manifestamente coperti alla sua visuale, alla fine realmente "persi" fra altri dentro a dei contenitori o altro.

Ai bambini di sei - otto mesi si può, infine, iniziare a proporre anche tutti i giochi e le attività riguardanti l'orientamento spaziale degli oggetti, come accatastare grossi cubi o barattoli, demolire la catasta appena fatta, tentare i primi incastri di un cubo o barattolo più piccolo dentro ad uno più grande, ecc.

LINGUAGGIO

In questa fase di sviluppo il bambino è in grado di imitare alcuni fonemi emessi dall'adulto. Può, quindi, essere l'adulto a proporre come gioco quello di farsi imitare dal bambino nell'emissione di suoni. Inoltre il bambino inizia ad apprezzare le filastrocche ritmate, soprattutto se accompagnate da qual-

che gioco di manipolazione o da qualche attività fisica. È sicuramente questo il momento di attingere alla propria tradizione culturale che, in genere, è ricca di tali giochi. Naturalmente continua ad essere di fondamentale importanza rivolgersi al bambino chiamandolo per nome, nominando gli oggetti di cui si parla, spiegando verbalmente le azioni che si compiono, proponendogli, insomma, un universo di cose e persone definito da un universo di suoni.

SOCIALITÀ

In questo momento del suo sviluppo il bambino pare aver definitivamente compreso che il mondo nel quale è immerso è un mondo di "relazioni" e quindi è necessario prestare grande attenzione ai segnali che egli invia per entrare in comunicazione con gli altri (suoni, gesti, mimica facciale), poiché l'essere compreso è sicuramente una grande conquista da parte sua. L'angoscia, verso l'ottavo mese, dinanzi agli estranei, può essere infatti mitigata dal senso di sicurezza che gli viene dalla certezza di poter comunicare con chiarezza al mondo le sue emozioni ed i suoi bisogni.

7.3. Attività e giochi a nove/dodici mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

Verso i nove - dieci mesi il bambino inizia a muoversi autonomamente per l'ambiente. Naturalmente procede a carponi, ma si tratta di un prerequisito essenziale perché egli acquisisca il coordinamento dei movimenti necessario poi per la deambulazione vera e propria. Sono quindi importanti tutti i giochi che stimolino in lui l'acquisizione e l'affinamento di tale capacità.

Ad esempio dopo aver attirato la sua attenzione con una palla, lasciarla rotolare lontano da lui e sollecitarlo perché la vada a riprendere e la riporti indietro, facendolo esercitare così non solo nell'andare a carponi, ma anche stimolando in lui la conquista dell'ambiente intorno e lo sviluppo di quell'autostima, o sicurezza di sé, conseguente ad ogni nuova acquisizione di capacità.

Il gioco dell'andare a prendere qualcosa può essere fatto durante tutto l'arco della giornata approfittando delle situazioni che si vengono a creare e che motivano particolarmente il bambino in tale attività.

Il normale sviluppo neuro-fisiologico permette in questo periodo la matu-

razione completa dell'opposizione del pollice, la cosiddetta prensione a "pinza" come superamento della precedente prensione a "rastrello".

Si può stimolare il bambino, naturalmente dietro dimostrazione, ad esercitarsi ad infilare piccoli oggetti, uno per volta, dalla apertura di un contenitore.

Tale attività riscuoterà maggior successo se sarà stata preceduta da un altro gioco che avrà fatto esercitare il bambino nel "riempire" e nello "svuotare" un cestino, un grosso cubo o qualsiasi altro contenitore da oggetti di più grandi dimensioni (giocattoli, cubetti, costruzioni, ecc.).

Per quanto riguarda la "persistenza dell'oggetto" essa dovrebbe potersi considerare ormai un dato acquisito per il bambino di nove - dodici mesi, ed anzi egli sicuramente trova ancora grande piacere nel riuscire a trovare gli oggetti che gli sono stati nascosti manifestatamente dall'adulto. Si può anche cercare di invertire i ruoli del gioco: il bambino nasconde gli oggetti, l'adulto li cerca e li trova; oppure si può anche tentare, e sottolineo tentare, di farlo diventare un gioco "sociale" coinvolgendo nella ricerca dell'oggetto scomparso più di un bambino.

Verso il dodicesimo mese d'età il bambino potrà, infine, anche manipolare pennarelli e carta, sulla quale scarabocchierà i suoi ghirigori esercitandosi più dal punto di vista motorio che non da quello propriamente espressivo o grafico. La sua sarà principalmente un'attività di imitazione dell'adulto. Per una discussione più ampia del problema si rimanda alla scheda "attività grafico-pittoriche".

LINGUAGGIO

In questa fase di sviluppo il bambino è in grado di comprendere molte più parole di quante non ne riesca a pronunciare, a condizione che i significati siano contestuali all'azione nella quale è coinvolto o che gli viene richiesta, e si fa sempre più pronunciata l'imitazione dei suoni che ode.

Si può quindi stimolarlo a fare «ciao, ciao» agitando la mano, a scuotere il capo per «no», a fare «ssst» con il dito sulla bocca per «silenzio», a fare l'indiano mettendo e levando la mano davanti alla bocca dicendo «ah-ah», «eh-eh», «ih-ih», «oh-oh», «uh-uh». Inoltre si può proporgli di imitare suoni di cose e versi di animali («bruumm», «miao», «bau», ecc.)

SOCIALITÀ

Buona parte delle attività e dei giochi che il bambino impara a fare in questo periodo hanno, dal suo punto di vista, una motivazione "sociale". L'an-

dare a prendere un gioco o un oggetto, fare ciao, pronunciare pa-pa e ma-ma, oltre ad esercitare facoltà ed abilità vecchie e nuove, hanno un preciso movente "relazionale". Importante è, dunque, variare alcuni giochi in modo che l'adulto venga direttamente chiamato in causa. Il gioco del "cu-cù" e del "nascondino" fatti con gli adulti lo riempiranno di gioia e di soddisfazione, soprattutto se i ruoli vengono spesso scambiati, dandogli sicurezza nelle proprie possibilità e nella disponibilità dell'ambiente intorno a lui.

Gli piacerà anche molto osservarsi allo specchio, dapprima con circospezione, poi, via via con più soddisfazione e divertimento.

7.4. Attività e giochi a tredici/diciotto mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

In questa fase dello sviluppo psicomotorio la maggior parte dei giochi di movimento coinvolgono attività quali: camminare, correre, arrampicarsi, portare oggetti. Sono quindi importanti tutti quei giochi che stimolino tali attività, la maggior parte dei quali saranno liberamente inventati dal bambino stesso che troverà grande gratificazione nell'autonomia che via via andrà conquistando.

Se la deambulazione del bambino non è ancora disinvolta si può proporgli di utilizzare un carretto sul quale appoggiarsi e sul quale, contemporaneamente, trasportare oggetti sia per il suo puro e semplice divertimento di farlo sia su richiesta dell'adulto.

Quando la deambulazione si fa più sicura gli si possono proporre tutti quei giocattoli che abbiano come caratteristica principale quella di dover essere tirati o spinti. Gli si può proporre anche di spostare, spingendoli, oggetti di un certo peso (sedie, scatoloni, grossi cubi, ecc.) stimolando anche la cooperazione fra più bambini nel caso il peso fosse troppo impegnativo per uno solo.

Coinvolgendo i bambini in una attività di tipo comunitario quale quella di riordinare lo spazio-gioco, è stimolante per essi far loro recuperare oggetti o giochi in luoghi particolarmente impegnativi dal punto di vista del coordinamento dei movimenti del corpo, ad esempio sotto un mobile basso per cui si debba "strisciare" per terra, o sopra un ripiano per cui ci si debba "arrampicare" e così via.

Si può iniziare anche ad introdurre tutti quei giochi che implicino l'uti-

lizzo della palla (lanciarla, correrle dietro, recuperarla, calciarla, ecc.), anche se inizialmente saranno abbastanza difficoltosi per il bambino, cercando anche di stimolare il gioco in collettivo con gli altri bambini.

Per stimolare l'affinamento delle capacità di coordinamento oculo/manuale si può incominciare a proporre al bambino la manipolazione di materiali quali la plastilina o la creta con cui egli possa sperimentare le infinite possibilità offerte dalla loro plasmabilità sia per imparare tutta una serie di azioni (arrotolare, pizzicare, appallottolare, strizzare, spianare, ecc.) sia per riprodurre qualsiasi cosa gli venga in mente, anche se la "riproduzione" avrà la caratteristica di essere come minimo "vaga".

Sono parimenti importanti tutti quei giocattoli che implicino l'uso di uno strumento (ad es. un martello di plastica) per ottenere un certo risultato (ad es. battere dei pioli, delle palline).

Si possono proporre al bambino libri contenenti vari tipi di materiali (carta vetrata, piume, seta, ecc.) che stimolino in lui il riconoscimento delle caratteristiche tipiche di ciascun materiale (liscio/ruvido, morbido/duro, ecc.) e contemporaneamente gli insegnino a voltare le pagine. Esistono inoltre libri con bottoni da abbottonare, cerniere da aprire, ecc. che facilitano l'apprendimento degli schemi motori utili a tali compiti.

Continua in questo periodo l'utilizzo di carta e matita per fare degli scarabocchi. È importante dare al bambino la possibilità di sperimentare liberamente questi potenti mezzi espressivi, anche se, come già visto, al momento si tratterà per lui principalmente di appropriarsi degli schemi motori relativi al loro uso.

LINGUAGGIO

Verso il diciottesimo mese il bambino è in grado di utilizzare correttamente già una decina di parole (v. pag. 110). Va sempre però tenuto presente che egli è in grado di capire molte più parole di quante non ne riesca a pronunciare ed è quindi sempre buona regola nominare tutti gli oggetti e le azioni con cui, in un modo o in un altro, egli viene a contatto.

Per rendere più solida l'acquisizione dei nomi degli oggetti si possono predisporre delle scatole sulle quali sia raffigurato un oggetto noto al bambino (cucchiaio, saponetta, cane, ecc.), presentargli gli oggetti chiedendogli di andarli a riporre nella scatola corrispondente dandogli un ordine appropriato e nominando l'oggetto. Lo stesso si può fare con fotografie o disegni di oggetti comuni.

È anche molto importante per una corretta impostazione dello schema corporeo del bambino che egli sappia nominare le parti del proprio corpo o che, comunque, sentendone il nome le sappia indicare con correttezza; è quindi un buon esercizio quello di intrattenerlo indicandogli delle parti del corpo (bocca, naso, occhi, ecc.) e chiedendogli di nominarle; se non ci riesce, nominare le parti del corpo e chiedergli di indicarle.

La lettura di fiabe e racconti lo interesserà moltissimo, specialmente di quelle preferite, e sarà anche perfettamente in grado di capire se ne state saltando una parte o se le state modificando.

SOCIALITÀ

Il fatto più rilevante di questa fase di sviluppo del bambino in ambito sociale è la comparsa dell'interesse per i giochi di imitazione di situazioni vissute. Stimolando la sua partecipazione alle attività quotidiane si vedranno apparire dei giochi spontanei in cui il bambino rappresenterà, imitandole, quelle di tali attività che più delle altre hanno attratto la sua attenzione e curiosità. La rilevanza del giocare a "far finta di.." sta nel fatto che il bambino inizia così a poter rappresentare mentalmente delle situazioni, senza il bisogno di viverle realmente, il che gli permetterà di effettuare delle anticipazioni rispetto alla realtà che lo circonda dotandosi così di uno strumento fondamentale per poter rispondere sempre più adeguatamente ai problemi che andrà a incontrare.

7.5. Attività e giochi a diciannove/trenta mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

In questa fase di sviluppo il bambino acquisisce sempre più disinvoltura nel muoversi ed impara a controllare con abilità la corsa evitando gli ostacoli, rallentando e fermandosi anche su richiesta dell'adulto.

Fondamentalmente le attività e i giochi debbono mirare a far acquisire al bambino le abilità necessarie a far sì che egli non sia impegnato a controllare i suoi movimenti ma che essi diventino automatici, lasciandolo così libero di prestare più attenzione al contenuto delle attività che non al loro controllo. È importante lasciare a disposizione del bambino tutti quegli oggetti sicuri

sui quali egli riesce ad arrampicarsi per prendere ciò che maggiormente gli interessa.

Si può iniziare a proporre il gioco del "girotondo" stimolando così anche l'inizio di giochi sociali con gli altri bambini, anche se guidati dall'adulto.

Come sviluppo dei giochi sulla persistenza dell'oggetto e stimolo alle attività sociali si può anche iniziare a proporre il gioco del "nascondino" sempre sotto la guida dell'adulto.

Il coordinamento psicomotorio si va via via facendo sempre più efficiente quindi gli si può, ad esempio, cominciare ad insegnare a fare la capriola dapprima rovesciandolo poi lasciandolo provare da solo. Oppure gli si può mostrare come si cammina in punta di piedi, stimolandolo poi a prendere un oggetto ad una altezza che lo spinga ad assumere tale posizione.

Dopo i due anni si potrà provare a farlo stare su un piede solo.

Per quanto riguarda il coordinamento oculo/manuale, le capacità del bambino si affinano sempre di più e quindi oltre le già descritte attività manipolatorie con materiali diversi si potranno proporre giochi in cui sia stimolato un controllo di precisione dei movimenti.

Ad esempio di grande importanza risulteranno i rompicapo a composizione (incastri). Dapprima con pochi pezzi, poi via via più complessi secondo l'abilità maturata dal bambino.

Il disegno comincia ad assumere un grande rilievo tra le attività di coordinamento fine dei movimenti, quindi è importante la disponibilità di matite e pastelli, nonché di pennarelli e acquarelli con pennelli per dipingere.

LINGUAGGIO

In questo periodo il bambino impara moltissime parole e inizierà a comporne insieme due o più. La percezione degli oggetti o delle figure resta di basilare importanza perché egli possa utilizzare correttamente le parole apprese e impararne di nuove.

È importante, quindi, utilizzando libri illustrati, chiedergli dove sono gli oggetti che vengono nominati e farglieli indicare; se non ne conosce il nome indicarli e nominarli affinché il bambino possa imparare le parole che non sa.

Per variare il gioco si può proporre al bambino di fingere di usare l'oggetto disegnato, se non ci riesce mostrargli come si fa e successivamente riproporre il gioco.

È anche il momento di proporre semplici filastrocche e canzoncine. Anche se il significato delle parole o della filastrocca non sarà quasi certamente com-

preso, il suono ed il ritmo saranno comunque da stimolo per la ripetizione, anche se approssimativa.

In particolari momenti della giornata, soprattutto quelli dedicati al relax, si potranno leggere al bambino anche racconti di una certa lunghezza, purché semplici. Se saranno graditi di norma verranno richiesti molte volte.

Infine, poiché si fa via via più frequente l'uso dei pronomi da parte del bambino, è estremamente importante parlare con lui usandoli correttamente e dando loro una certa rilevanza, il che permetterà un'acquisizione più disinvolta e sicura.

SOCIALITÀ

Per quanto riguarda la socialità, il bambino durante questo periodo, nonostante il carattere dominante della figura dell'adulto per la sua sicurezza, comincerà ad avvicinarsi anche ai suoi coetanei, all'inizio con molta circospezione, ad esempio giocando accanto ma non con loro, poi, via via coinvolgendosi sempre di più, li chiamerà per nome, parteciperà a giochi collettivi sotto la guida dell'adulto, fino a cercare egli stesso dei compagni di gioco, anche se per brevi periodi. È dunque molto importante stimolare tale attività di socializzazione tra pari proponendo sempre, quando è possibile, il coinvolgimento di più di un bambino nelle attività e nei giochi.

Resta ancora molto importante il gioco di imitazione in cui il bambino rappresenta situazioni familiari o comunque vissute.

7.6. Attività e giochi a trentuno/trentasei mesi

POSTURALE/PSICOMOTORIO E COORDINAMENTO OCULO/MOTORIO

Si può costruire una galleria, un tunnel utilizzando cartoni o altri materiali. Il bambino si diventerà a strisciare attraverso il tunnel imparando contemporaneamente a rendersi conto di quanto spazio occupa il suo corpo.

Sono proponibili al bambino in questa fase di sviluppo psico-fisico tutti i giochi con l'utilizzo della palla; egli deve saperla afferrare, lanciare, riprendere e può imparare anche a calciarla.

Un gioco molto importante ed interessante per il bambino è sicuramente il triciclo: egli può già imparare ad andarci, il che lo aiuta ad affinare le ca-

pacità di coordinamento motorio nonché quella di percepire le relazioni spaziali tra gli oggetti, le persone e l'ambiente.

Il bambino dovrebbe essere ormai in grado di utilizzare cubi di diverse dimensioni per costruire torri (il cubo più grande in fondo, il più piccolo in cima) anche di 7-10 pezzi. La "scatola delle forme" può essere proposta stimolando il bambino a reintrodurre i pezzi delle varie forme attraverso i rispettivi fori, cosa che dovrebbe riuscire a fare con una certa disinvoltura.

Assumono via via un carattere sempre più importante tutte quelle attività di carattere creativo (disegno, manipolazione di materiali vari, ecc.) che stimolano nel bambino sia l'esercizio della manualità fine (prattognosia) sia le capacità simboliche di rappresentazione del reale e del fantastico.

LINGUAGGIO

Da giornali e riviste si ritagliano immagini di bambini che compiono azioni (tirare la palla, lavarsi, dormire, ecc.) e si mostrano al bambino chiedendo «che cosa fa?».

Ciò contribuirà a fare in modo che ad ogni azione venga associato un vocabolo nonché darà la possibilità dell'invenzione di storie a partire dall'azione illustrata.

In occasione di gite all'aperto o comunque in ambienti non usuali per il bambino, stimolarlo ad appropriarsi di quei termini che definiscono oggetti o azioni che possono non appartenere alla sua quotidianità. Tale aiuto dell'adulto è necessario per rendere qualitativamente migliori sia il lessico che la sintassi, nonché i contenuti simbolici di tali termini.

Stimolare il bambino affinché racconti gli avvenimenti salienti della sua giornata o di una giornata particolarmente significativa per lui: a scuola, dai nonni, in campagna (evocazione verbale di eventi non attuali).

Resta di notevole importanza il cantare filastrocche rimate e ritmate. Si può anche iniziare a fare il gioco delle rime proponendo una frase significativa e stimolando il bambino affinché la concluda con una parola in rima.

SOCIALITÀ

Assumono in questo periodo un'importanza preminente quei giochi dove i bambini possono interpretare i ruoli della vita adulta. È dunque fondamentale mettere a loro disposizione dei giocattoli che li aiutino nel gioco imitativo

fantastico: lettini, carrozzine, bambole, camioncini, fattoria degli animali, autofficina, elettrodomestici giocattolo, ecc.

Va particolarmente curato l'aspetto della socializzazione tra pari riguardo sia alle attività ludico-formative sia alle attività della routine giornaliera. È importante quindi che venga incentivata la collaborazione che può nascere spontaneamente tra i bambini in alcune situazioni, così come che essa venga costantemente stimolata nel corso di tutte le attività della giornata.

7.7. Il sonaglio

Uno dei primi oggetti che vengono utilizzati a fini formativi e di verifica dello sviluppo psicomotorio del bambino è sicuramente il *sonaglio*.

Dai tre agli otto mesi, attraendo l'attenzione del bambino con un oggetto sonoro dalla facile impugnatura e dai colori vivaci, è possibile per l'educatore effettuare dei semplici ma precisi test in relazione allo stato di evoluzione del coordinamento psico-oculo-motorio.

Assumendo che il bambino sia normalmente dotato dal punto di vista dello sviluppo morfologico dell'apparato uditivo possono essere stimolati e verificati, ad esempio, i movimenti di rotazione del capo (3-5 mesi) o del tronco (6-8 mesi), oppure è possibile stimolare l'attività di coordinamento oculomanuale con il gioco del "tira e molla" in cui il sonaglio viene alternativamente trattenuto e ceduto dall'adulto impegnando il bambino in un esercizio di coordinamento visivo-muscolare allo scopo di trattenere a sé l'oggetto d'attenzione (5-8 mesi).

È abbastanza chiaro che il sonaglio costituisce anche uno dei primi oggetti con cui il bambino acquista confidenza, se glielo si lascia manipolare, e sul quale egli comincia a sperimentare quegli schemi motori che saranno poi gli strumenti fondamentali della sua esplorazione del mondo: sbattere, scuotere, mordere, lanciare e così via. Egli va scoprendo che a determinate azioni che esercita sul sonaglio rispondono determinati effetti sempre uguali, o quasi. Se lo scuote, ad esempio, ne otterrà il suono tipico dell'oggetto conosciuto, se invece lo sbatte contro il bordo del lettino ne otterrà un suono diverso, e un altro ancora se lo percuote sul materasso o su un cuscino. Se lancia il sonaglio lontano da sé esso, con molta probabilità, scomparirà dalla sua visuale, riapparendo magari in mano all'adulto che glielo riporge, creando così anche un primo rudimentale gioco sociale.

In generale si può dire che l'interesse del bambino per il sonaglio resta alto

fino verso l'ottavo mese. Da quest'età in poi esso perde via via il carattere stimolante avuto fino a questo momento per lasciare posto a giochi sonori e manipolatori di un più elevato grado di complessità. Ciò non vuol dire che esso debba essere eliminato dall'ambiente del bambino: il disinteresse non è mai privo di ricadute d'attrazione, magari per sperimentare degli utilizzi dell'oggetto completamente nuovi ed originali.

7.8. I cubetti

Il gioco dei cubi ha una grande importanza nello sviluppo del coordinamento oculo-manuale del bambino.

Si tratta per lui di sviluppare un corretto controllo dei propri movimenti, non sulla base, però, di dati di tipo propriocettivo bensì di carattere visivo, il che comporta una continua elaborazione e verifica di strategie manipolative allo scopo di ottenere un determinato risultato.

Un esempio della difficoltà di tale compito può essere dato dalla totale mancanza di coordinamento che ciascuno di noi accusa la prima volta che affronta un video-gioco. Sullo schermo televisivo vediamo svolgersi degli avvenimenti sui quali dobbiamo intervenire tramite una "mano elettronica" rappresentata da un joy-stick, un mouse o dei pulsanti. Fintantoché i nostri gesti non saranno calibrati sulla sensibilità dello strumento che stiamo usando, sulla velocità di rappresentazione del gioco e soprattutto sullo scopo che dobbiamo perseguire, i nostri tentativi andranno con altissima probabilità completamente a vuoto. Dopo molte prove otterremo dei risultati discreti, per giungere ad un completo automatismo dei nostri gesti solamente dopo un lungo ed intenso esercizio.

Questo è, per grandi linee, anche il percorso che un bambino deve compiere per liberarsi del problema di coordinare i propri movimenti con i dati percepiti visivamente, e potersi concentrare così sulla soluzione di problemi ad un livello più elevato di complessità.

I primi approcci ai cubi (5-8 mesi) sono di tipo quasi esclusivamente manipolatorio. Opportunamente stimolato il bambino impara in questo periodo che ne può afferrare uno con una mano ed uno con l'altra e che se vuole prenderne un terzo deve per forza abbandonare uno dei due cubi che già tiene in mano.

Bisogna attendere i 15-18 mesi perché il bambino sia in grado di costruire una torre di tre-quattro cubi.

È importante, però, inserire a questo punto una precisazione a proposito della valutazione del "come" il bambino gioca con i cubi: egli può *imitare*, nel costruire, i gesti dell'adulto, seguendo passo per passo le fasi di costruzione ad es. della torre; oppure può *copiare* da un modello che gli viene presentato, dovendo così ricostruire le varie fasi necessarie per ottenere una torre; o, infine, può *riprodurre* a memoria il modello demolito dall'adulto o dal bambino stesso.

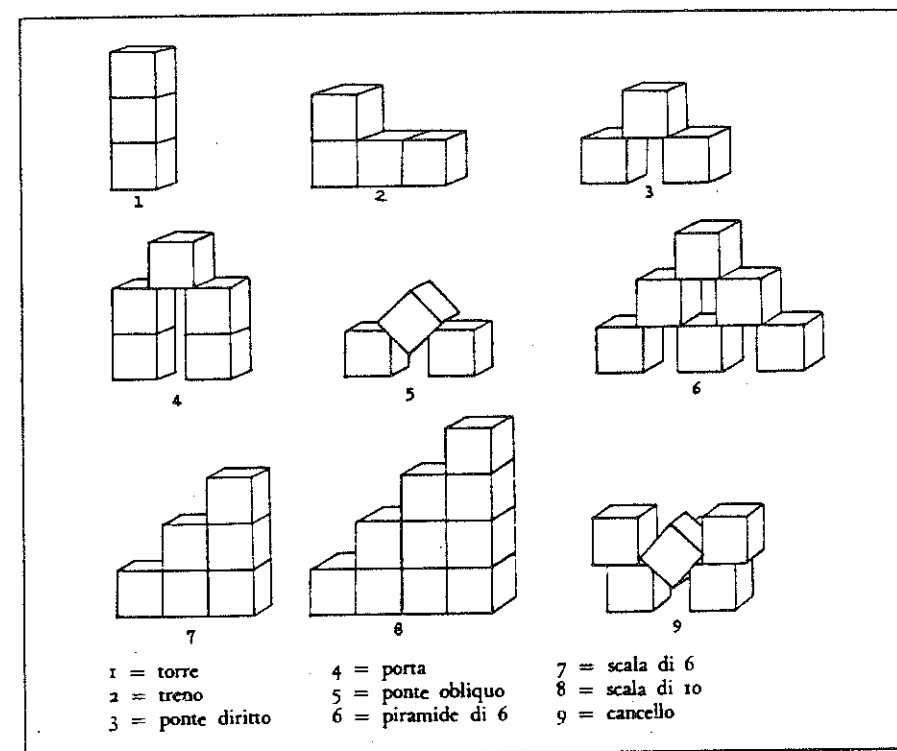


Fig. 4 - Costruzione di cubi

Così, mantenendo l'esempio della torre, che valuta l'adattamento oculo-motorio da 15-18 mesi a 36-40 mesi, il bambino passa da un primo momento in cui imita una torre di due-quattro cubi, ad un secondo, verso i due anni, in cui copia una torre di quattro, sei cubi, ed infine ad un terzo momento, verso i 36 mesi, in cui esegue, dietro una precisa richiesta dell'educatore una

torre da sette cubi in su, a seconda delle proprie capacità manuali.

Un'altra figura tipica delle costruzioni con i cubi è il "treno" la quale però, essendo legata all'immaginazione ed al gioco di movimento, richiede una più elevata capacità di astrazione della più semplice torre, per cui il bambino già a diciotto mesi può imitare la spinta senza saper costruire il treno, ciò che invece fa verso i trenta mesi, mentre a trentasei mesi lo costruisce, lo spinge e fa "ciuf-ciuf".

Tra i trenta ed i trentasei mesi il bambino è in grado di imitare e copiare un ponte di tre cubi e di imitare una porta di cinque. Perché egli costruisca figure più complesse (scale, piramidi, cancello) bisogna giungere praticamente ai cinque-sei anni d'età.

7.9. Attività grafico-pittoriche

Quando, intorno ai dodici mesi, un bambino armato di pennarello e foglio di carta imita, dietro dimostrazione dell'adulto, uno scarabocchio, egli sta iniziando un processo di apprendimento che si caratterizzerà come uno dei più ricchi di contenuti e di implicazioni socio-culturali della sua vita.

Anche in questo caso il bambino all'inizio si troverà a dover assimilare una serie di schemi motori che, una volta definitivamente acquisiti, gli permetteranno di non doversi preoccupare di come impugnare la matita o il pennarello, oppure in che modo sia possibile chiudere un cerchio, ma di essere libero di esprimere graficamente ciò che più gli interessa.

Ciò, sia detto per inciso, è assolutamente necessario anche per l'acquisizione della scrittura che, da questa ottica, altro non è che se una forma particolare ed estremamente codificata di espressione grafica.

Tra i dodici ed i trentasei mesi il bambino partendo, come già detto, dall'imitare degli scarabocchi dell'adulto con un'incerta impugnatura della matita, passerà, con l'esercizio, ad una impugnatura più disinvolta e a scarabocchiare di propria iniziativa (18 mesi), giungendo poi ad avere coscienza dei limiti del foglio (24 mesi). In questa fase raramente i bambini disegnano oggetti precisi, benché su richiesta dell'adulto possano definire cane, gatto, uomo, donna o qualsiasi altra cosa un insieme di scarabocchi.

A 30 mesi il bambino cercherà di imitare una croce, per poi a trentasei mesi copiare un cerchio, disegnare "l'uomo-palla" dotato di mani e di alcune altre parti del corpo, nonché rappresentare alcuni oggetti conosciuti. D'ora in poi la sua capacità di rappresentazione simbolica tramite lo stru-

mento grafico andrà sempre più affinandosi e perfezionandosi, divenendo una delle forme espressive di maggior rilievo attraverso la quale il bambino lascerà dei messaggi tangibili ed evidenti di tutto il proprio percorso formativo sia culturale che emotivo.

Come abbiamo visto soltanto durante gli ultimi 8-10 mesi della sua permanenza al nido il bambino acquisisce un minimo di capacità simbolica tale da poter giustificare la possibile interpretazione di un suo disegno come "rappresentazione grafica" di qualcuno o qualcosa. Ma allora a che serve farlo scarabocchiare con matite e pennarelli oppure impiastricciare con pastelli e colori nei periodi precedenti l'acquisizione di tali possibilità? È necessario tenere presente che l'opportunità di manipolare liberamente degli strumenti o dei materiali come la matita, la carta o i colori costituisce il presupposto essenziale affinché un bambino si appropri "tecnicamente", al di là delle necessità di rappresentazione, del mezzo o dei mezzi grafici che ha a propria disposizione.

Esistono moltissimi modi di impugnare una matita od un pennarello, ai quali corrispondono altrettanti diversi risultati grafici. Ad esempio si può tenere la matita stretta nel pugno a metà della sua lunghezza, il che permette di fare dei gesti molto ampi e di agire con molta forza su di essa, ottenendo un tratto molto netto e deciso, che incide pesantemente sulla superficie sulla quale si sta disegnando. Un pennello, sempre per esempio, si può tenere leggermente tra due dita per la sua estremità, il che dà un controllo molto relativo su di esso e di conseguenza permette solo dei gesti abbastanza lenti e calibrati se si vuol ottenere un risultato grafico di qualche rilievo.

Come si può comprendere le variazioni sul tema possono essere limitate solo dalle caratteristiche intrinseche dell'oggetto (difficile arrampicarsi su un pennello!), e dalla fantasia del bambino.

Tutte queste "sperimentazioni" renderanno assolutamente normale e naturale, ad un certo livello di maturazione sia dell'esperienza che della struttura psico-fisica che sottende agli schemi motori coinvolti, la comparsa nel bambino del desiderio di rappresentare alcune persone o oggetti importanti della sua esperienza quotidiana. In ciò, ed è importante sottolinearlo, ha comunque anche un gran peso quella sorta di "pressione culturale" che familiari ed educatori esercitano sul bambino quando, fin dai primi scarabocchi, chiedono: «che cos'è?», impegnandolo così a motivare simbolicamente il suo fare con matite, colori e pennelli.

In conclusione, è molto importante porre il bambino al nido in condizione di sperimentare nella maniera più vasta e libera possibile tutti gli strumenti

e gesti coinvolti nelle attività grafico-pittoriche, questo però senza voler accelerare i tempi di un'acquisizione che, proprio perché "sperimentale", è misurata sulle esigenze e sui ritmi di ciascun individuo, e senza voler necessariamente trovare un senso "adulto" a tutto ciò che il bambino produce in tali attività, frutto più spesso di un divertito rapporto con l'oggetto manipolato che di una volontà di rappresentazione vera e propria.

7.10. Attività sonoro-musicali

Come abbiamo visto, fin dai primissimi mesi di vita il bambino è sensibile alle sonorità dell'ambiente intorno a lui, anzi si può affermare che egli impara molto presto che ad ogni cosa, ad ogni avvenimento della sua giornata corrisponde un *suono*.

Uno dei suoi impegni quotidiani più importanti è quello di riuscire ad organizzare il suo mondo creando sempre nuove e più significative correlazioni tra le attività che lo circondano, o che egli stesso compie, ed i risultati di tali attività che, praticamente sempre, hanno la caratteristica di essere "sonori".

Il suono del carrillon appeso alla culla significherà, allora, tutt'altra cosa dalla voce della madre che si avvicina, come lo scuotere il sonaglio avrà tutto un altro effetto dallo sbattere il cucchiaino sul tavolo.

Se ci pensiamo bene, e se accettiamo di inserire anche il "silenzio" nel mondo dei suoni, sarebbe possibile creare una sorta di "mappa sonora" di tutte le attività e di tutti i luoghi che quotidianamente noi, e come noi il bambino, siamo soliti fare e frequentare.

È quindi molto importante riuscire a indurre nel bambino la coscienza della relazione causale che sempre sussiste tra un'azione ed un suono, in modo da rendere meno problematico il suo impadronirsi del mondo.

Purtroppo però, al momento attuale, il nostro ambiente di vita nella maggior parte dei casi non ci consente una così chiara discriminazione ed organizzazione dei materiali sonori che ci circondano. Il riferimento è alla vita urbana, ad un ambiente, cioè, fortemente contaminato acusticamente, dove un altissimo rumore di fondo è costantemente presente, alterando spesso i rapporti spaziali (vicino - lontano) che il volume di un suono permette di identificare. In aggiunta, il frequentissimo uso casalingo di fonoriproduttori (giradischi, mangianastri, televisore ecc.) rende sicuramente più problematica l'attribuzione di una causa non equivoca a quei suoni così affascinanti ma anche così misteriosi.

È il caso di ricordare qui che per il bambino l'esperienza della produzione

di un suono o del ricavarlo dagli oggetti intorno a lui è molto più complessa e completa di quanto si possa pensare.

Ne sono coinvolti schemi motori acquisiti, in via di affinamento o totalmente nuovi, la percezione di sé, il coordinamento oculo-manuale, i rapporti spazio-temporali con l'ambiente, l'emotività legata al significato simbolico che il tal suono ha acquisito.

Si tratta in sostanza di un'esperienza globale di rapporto tra sé ed il mondo.

Agli operatori del nido è quindi affidato il compito di fare in modo che tale esperienza venga stimolata da un continuo rimando alle caratteristiche sonore di ogni attività svolta, dal gioco alle routines del cambio o del pasto, nonché motivando i bambini ad una "esplorazione sonora" dell'ambiente, degli oggetti e delle persone intorno.

Ritengo che non sia consigliabile l'uso al nido di musica di sottofondo per le normali attività (ad eccezione di eventi particolari quali drammatizzazioni o rappresentazioni), in quanto essa costituirebbe un sovraccarico di stimolazione sonora, il che andrebbe proprio nella direzione opposta alla auspicata possibilità di discriminare il più precisamente possibile ogni suono.

È auspicabile, invece, la disponibilità di strumenti musicali dai diversi suoni: tamburi, triangoli, piatti, flauti, ecc. che oltre a divertire coinvolgano anche schemi motori diversi (percuotere, colpire, soffiare, ecc.).

Non è nei compiti dell'educatore del nido quello di allevare dei piccoli musicisti, quindi la manipolazione di tali strumenti non deve avere finalità di propedeutica musicale, ma, come abbiamo detto, solo quella di rendere il più variata possibile l'esperienza sonora dell'ambiente intorno ai bambini, nello sforzo di rendere più consapevole la relazione, apparentemente così scontata ma, nel nostro mondo tecnologico, non sempre così chiara, tra gli oggetti ed il loro rumore.

La legislazione nazionale e locale sui Nidi

Nella prefazione al volume abbiamo fatto riferimento al fatto che la promulgazione della legge istitutiva dell'asilo-nido (legge n.1044 del 6 dicembre 1971) avvenne dietro la determinante pressione di formazioni sociali, principalmente femminili, che domandavano allo Stato di farsi definitivamente carico del problema della custodia ed educazione dei piccolissimi.

Tali richieste si basavano principalmente sul rifiuto dell'aspetto di mera beneficenza che, fino a quel momento, aveva caratterizzato l'operato dell'O.N.M.I. (Opera Nazionale Maternità e Infanzia), peraltro unica istituzione a livello nazionale che si occupasse dei bambini di età inferiore ai tre anni.

Con la nuova legge si puntò, invece, alla creazione di una rete di servizi indirizzati alla famiglia (Art. 1) dando mandato alle Regioni di:

- a) elaborare un piano annuale degli asili-nido, in base alle richieste dei comuni, e fissare priorità, norme e tempi di attuazione (Art. 5);
- b) fissare, con proprie leggi, le norme per la costruzione, gestione e controllo degli asili-nido (Art. 6).

Come si vede, ponendo in primo piano le responsabilità degli enti locali (Regioni e Comuni), si tentava di dare agli asili-nido un carattere di grande flessibilità perché potessero costituire una adeguata risposta alle più diverse realtà locali.

L'articolo 6 della legge detta anche dei criteri di massima a cui le Regioni avrebbero dovuto attenersi nella stesura delle norme di loro competenza, indicando come prioritarie in merito alla localizzazione, alle modalità di funzionamento (par. 1) e di gestione (par. 2) dell'asilo-nido, le esigenze delle famiglie nonché il parere delle organizzazioni sociali esistenti sul territorio, esal-

tando così la caratterizzazione "sociale" della nuova istituzione.

Le legislazioni regionali hanno recepito con varia sensibilità tali direttive, in base anche ai diversi orientamenti politici dei legislatori.

La legge regionale n.15 del 7 marzo 1973 dell'Emilia Romagna, ad esempio, richiede per la gestione del nido: «la più ampia partecipazione delle famiglie, degli operatori e dei cittadini del territorio, anche attraverso le opportune forme assembleari» (art.2).

Anche la legge regionale n.5 del 5 marzo 1973 del Lazio fa riferimento alla «partecipazione attiva ed essenziale delle famiglie, del personale degli asili - nido, delle organizzazioni sindacali e delle formazioni sociali presenti sul territorio» (art.9).

La legge regionale n.7 del 25 gennaio 1973 del Veneto, e la legge regionale n.6 del 3 marzo 1973 della Puglia, invece, esauriscono la "socialità" della gestione dell'asilo-nido nelle rappresentanze politico-sindacali e delle famiglie all'interno dei comitati di gestione alla cui sensibilità viene demandato il compito di eventualmente allargare il fronte delle componenti sociali interessate ai problemi del nido stesso.

Tornando alla legge nazionale, sempre l'articolo 6 della 1044, resta decisamente sul vago in merito alla preparazione professionale del personale educativo (par.3), affermando che esso deve essere «sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino» dando così adito ad una congerie di norme diverse da regione a regione.

Infatti, ferma restando la validità dei titoli di vigilatrice e puericultrice (ex ONMI) nonché di quello di assistente d'infanzia, sono ritenuti idonei anche: tutti i diplomi di scuola media superiore (Emilia Romagna e Veneto); assistente sanitaria, assistente sociale, maestra elementare (Lazio); «altri titoli equipollenti secondo le norme vigenti» (Liguria).

Ciò a conferma della tendenza, ancora attuale, a considerare l'asilo-nido più in un'ottica custodialistico-assistenziale che non in quella, più corretta, di integrazione educativa e psico-pedagogica al, pur sempre insostituibile, rapporto familiare del bambino.

Tutte le legislazioni regionali prevedono, infine, un'organizzazione interna all'asilo-nido che tenga conto del livello di sviluppo dei bambini in esso ospitati, suddividendoli nelle classiche categorie di lattanti, semi-divezzi e divezzi.

Viene anche quasi sempre indicato il rapporto numerico minimo tra personale educativo e bambini, anche se qui le differenze tra regione e regione tornano a farsi significative: 1 a 7 in Toscana ed Emilia Romagna, senza distinzione d'età, 1 a 5 per i lattanti e 1 a 8 per gli altri in Lombardia, 1 a 6

per i lattanti e 1 a 8 per gli altri nel Veneto e nel Lazio. È da sottolineare il fatto, però, che spesso tali rapporti sono nella realtà molto più elevati a causa di carenze di personale e delle difficoltà che, negli ultimi tempi, gli enti locali si sono trovati ad affrontare nel finanziare le proprie spese, e soprattutto quelle ad indirizzo sociale.

8.1. La legge nazionale sugli asili-nido

LEGGE 6 DICEMBRE 1971, N. 1044

Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

Art. 1 - L'assistenza negli asili-nido ai bambini di età fino ai tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico.

Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale.

Al fine di realizzare, nel quinquennio 1972-76, la costruzione e la gestione di almeno 3800 asili-nido, lo Stato assegna alle Regioni fondi speciali per la concessione di contributi in denaro ai Comuni.

I contributi sono di due tipi. Il primo, pari ad una cifra fissa una tantum di lire 40 milioni, viene erogato quale concorso alle spese relative alla costruzione, l'impianto e l'arredamento dell'asilo-nido. Il secondo, pari ad una cifra fissa annuale di lire 20 milioni, viene erogato quale concorso alle spese di gestione, funzionamento e manutenzione dell'asilo-nido medesimo. Quest'ultimo contributo viene erogato con preferenza a quegli asili-nido per i quali è stato erogato il primo contributo, nonché per quelli gestiti da enti locali.

Tali contributi possono essere integrati dalle Regioni direttamente o attraverso altre forme di finanziamento da esse stabilite.

Art. 2 - Ai fini di cui alla presente legge è istituito uno speciale fondo per gli asili-nido, iscritto in apposito capitolo dello stato di previsione della spesa del Ministero della sanità. Il fondo viene ripartito dal Ministero per la sanità tra le Regioni entro il mese di febbraio di ogni anno, sulla base dei criteri previsti dall'articolo 8 della legge 16 maggio 1970, n.281, relativa ai prov-

vedimenti finanziari per l'attuazione delle Regioni a statuto ordinario. Le somme non impegnate in un esercizio possono esserlo negli anni successivi.

Art. 3 - Il Ministero della sanità verifica lo stato di attuazione dei piani annuali degli asili-nido.

Art. 4 - Per la costruzione e la gestione di asili-nido i Comuni o Consorzi di Comuni possono richiedere la erogazione dei contributi di cui alla presente legge inoltrando domanda alla Regione entro il 30 aprile di ogni anno, secondo le norme stabilite dalla Regione stessa.

Art. 5 - Le Regioni sulla base delle richieste avanzate dai Comuni e dai Consorzi di Comuni elaborano il piano annuale degli asili-nido fissando le priorità di intervento e le norme e i tempi di attuazione.

Il piano regionale è trasmesso al Ministero della sanità entro il 31 ottobre di ogni anno.

Art. 6 - La Regione, con proprie norme legislative, fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili-nido, tenendo presente che essi devono:

- 1) essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento alle esigenze delle famiglie;
- 2) essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio;
- 3) essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino;
- 4) possedere requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino.

Art. 7 - La vigilanza igienica e sanitaria è affidata alle unità sanitarie locali ed in via transitoria, fino alla istituzione di queste ultime, all'ufficiale sanitario del Comune dove ha sede l'asilo-nido.

Art. 8 - A decorrere dal periodo di paga successivo a quello in corso alla data del 31 dicembre 1971 sono elevati dello 0,10 per cento l'aliquota contributiva dovuta dai datori di lavoro al fondo adeguamento pensioni dell'assicurazione generale obbligatoria di invalidità e vecchiaia gestita dall'I.N.P.S. o da altri enti previdenziali, nonché il contributo dovuto dai datori di lavoro ai fondi speciali di previdenza gestiti dall'I.N.P.S. e sostitutivi della predetta assicurazione generale obbligatoria di invalidità e vecchiaia.

L'Istituto Nazionale della Previdenza Sociale avrà cura di tenere separata contabilità dell'ammontare dei contributi riscossi a norma del comma precedente.

Art. 9 - Lo speciale fondo per gli asili-nido di cui all'articolo 2 viene alimentato per il quinquennio 1972-76:

a) dai contributi di cui al precedente articolo 8 che l'I.N.P.S. verserà semestralmente al bilancio dello Stato con imputazione ad apposito capitolo dello stato di previsione delle entrate;

b) da un contributo a carico dello Stato per complessivi 70 miliardi, in ragione di lire 10 miliardi per l'anno 1972, 12 miliardi per l'anno 1973, 14 miliardi per l'anno 1974, 16 miliardi per l'anno 1975, 18 miliardi per l'anno 1976.

Art. 10 - All'onere derivante dalla applicazione della presente legge per l'anno finanziario 1972 si provvede:

a) con le somme che affluiscono allo stato di previsione dell'entrata ai sensi della lettera a) del precedente articolo 9;

b) quanto a lire 10 miliardi con riduzione per corrispondente importo del fondo di cui al capitolo 3523 dello stato di previsione della spesa del Ministero del tesoro per l'anno medesimo.

Il Ministero per il tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

Art. 11 - L'articolo 11 della legge 26 Agosto 1950, n.860, è abrogato.

8.2. Le legislazioni regionali sugli asili-nido

Come abbiamo visto nella parte introduttiva di questo capitolo i Consigli Regionali italiani hanno recepito in vario modo le direttive della L. 1044.

Non ci è sembrato qui il caso di entrare ulteriormente nei dettagli dei vari testi delle leggi regionali ma abbiamo comunque ritenuto utile aggiungere al testo completo della legge nazionale il testo di una di queste, nella fattispecie quella della Regione Lombardia, a mo' di esemplificazione.

Gli "omissis" riguardano parti della legge di nessun interesse ai nostri fini.

LOMBARDIA: LEGGE REGIONALE 22 DICEMBRE 1972, N. 39

Disposizioni di attuazione della legge 6 dicembre 1971, n. 1044, in materia di asili-nido. (G.U. 28 marzo, n. 80).

TITOLO I

Art. 1 - La Regione, al fine di promuovere un servizio di asili-nido adeguato alle esigenze della popolazione, assegna i contributi di cui alla legge 6 dicembre 1971, n. 1044, integrandoli con i fondi speciali di cui all'art. 28 della presente legge, esclusivamente ai comuni.

La destinazione ed utilizzazione dei fondi speciali viene determinata dal Consiglio regionale in sede di approvazione dei piani di cui al successivo art. 9 e comunque secondo le seguenti finalità:

- a) contributi in conto capitale per opere di riattamento;
- b) contributi in conto capitale per la costruzione di micro-nidi;
- c) contributi di costruzione e di gestione in misura anche diversa da quella prevista dall'art. 1 della legge 6 dicembre 1971, n. 1044;
- d) eventuali concessioni di fidejussioni;
- e) contributi in conto interessi per la costruzione di asili nido e micro-nidi.

Art. 2 - I Comuni ed i Consorzi di Comuni debbono presentare la richiesta di contributi entro il 30 aprile di ogni anno.

Le richieste, indirizzate al Presidente della giunta regionale e sottoscritte dal sindaco o dal presidente del consorzio, devono essere accompagnate dalla relativa deliberazione del consiglio comunale o dell'assemblea consorziale.

Art. 3 - Le richieste di contributo di costruzione o di riattamento devono essere corredate da:

- a) relazione tecnico-illustrativa dell'opera;
- b) planimetria contenente l'individuazione dell'area idonea nell'ambito degli strumenti urbanistici, vigenti o adottati, nonché degli insediamenti residenziali ed industriali e dei servizi pubblici esistenti nella zona circostante l'area stessa per un raggio di metri 1000;
- c) preventivo di massima della spesa, con l'indicazione degli eventuali mezzi di finanziamento per la parte eccedente il contributo richiesto.

Art. 4 - Nell'eventualità che, in relazione a quanto disposto al punto b) del precedente art. 3, l'area individuata non sia destinata ad uso pubblico dai vigenti strumenti urbanistici, il comune incluso nel piano di riparto deve, per attuare l'esproprio, adottare nelle forme di legge la variante necessaria per l'adeguamento degli strumenti stessi; sull'approvazione della relativa delibera la giunta regionale deve pronunciarsi entro 60 giorni dal ricevimento dell'atto.

L'esproprio dei beni immobili destinati all'asilo nido è effettuato secondo le norme degli artt. 9 e 16 della legge 22 novembre 1971, n. 865.

Art. 5 - Le richieste di contributo di gestione devono essere accompagnate da:

- a) conto consuntivo relativo all'esercizio precedente e bilancio preventivo relativo all'esercizio in corso, nel caso di asili-nido già funzionanti; bilancio preventivo nel caso di asili-nido di prossima apertura;
- b) documentazione circa la ricettività dell'asilo-nido e l'organico del personale;
- c) regolamento comunale e consorziale degli asili-nido, ove esistente.

TITOLO II

Art. 6 - Spetta al consiglio regionale di approvare i criteri, gli indirizzi e le modalità del piano annuale degli asili-nido ed il riparto per provincia dei contributi, sulla base delle domande pervenute.

Art. 7 - Sull'approvazione del riparto per provincia, il Consiglio regionale si pronuncia entro il 15 giugno di ogni anno.

A seguito dell'approvazione del riparto, viene comunicato alle amministrazioni provinciali il termine entro il quale esse devono presentare alla giunta regionale le proposte di localizzazione degli asili-nido da costruire ed il piano di assegnazione dei contributi in conto gestione per gli asili-nido esistenti.

Art. 8 - Le amministrazioni provinciali predispongono le proposte di localizzazione sulla base delle domande presentate dai comuni e consorzi a norma del precedente art. 7, attenendosi alle modalità di cui all'art. 6 della presente legge.

Art. 9 - Il consiglio regionale approva il piano degli asili-nido entro il 15 ottobre di ogni anno.

A seguito dell'approvazione del piano, la giunta ne dà comunicazione ai comuni ed ai consorzi, che devono presentare i progetti esecutivi degli asili-nido entro 150 giorni dalla data della comunicazione.

La concessione del contributo è disposta con decreto del Presidente su deliberazione della giunta regionale entro 60 giorni dalla presentazione del progetto esecutivo.

Il provvedimento di concessione del contributo di costruzione o di riattamento, approva il progetto esecutivo delle opere, fissa il termine entro il quale

deve essere indetta la gara di appalto, e dispone l'erogazione del contributo in base alla esibizione del contratto d'appalto.

In caso di inadempienza dei comuni e consorzi agli adempimenti di cui sopra, o su richiesta degli stessi enti, provvederà la Regione a mezzo della giunta regionale.

Art. 10 - Alla vigilanza sui lavori provvede l'Assessore regionale ai lavori pubblici, per mezzo dei propri uffici o avvalendosi degli uffici delle provincie.

La nomina dei collaudatori delle opere di cui alla presente legge avviene con decreto del Presidente della giunta regionale, traendoli dall'elenco di cui all'art. 2, lett. f), della legge regionale del 6 giugno 1972, n. 11.

Art. 11 - Sugli edifici per i quali è concesso il contributo di costruzione o di riattamento è costituito, da parte del comune, vincolo ventennale di destinazione.

Su richiesta del consiglio comunale, la giunta regionale può autorizzare lo svincolo anticipato dell'immobile.

Art. 12 - L'erogazione dei contributi annuali per la gestione viene disposta con il decreto di concessione e avviene in un'unica soluzione.

TITOLO III

Art. 13 - L'asilo-nido è aperto ai bambini d'età fino ai tre anni, residenti nell'area d'utenza.

Eventuali menomazioni fisico-psichiche non possono costituire causa di esclusione dei bambini dagli asili-nido.

Art. 14 - Il regolamento comunale o consorziale, deliberato dal consiglio comunale o dall'assemblea consorziale, determina:

- a) l'area di utenza in base al criterio della residenzialità del servizio;
- b) i criteri di precedenza da applicarsi per l'ammissione all'asilo-nido;
- c) l'ammontare del contributo di frequenza in relazione alle condizioni economiche delle famiglie e i criteri per l'assegnazione di posti gratuiti;
- d) il calendario annuale, l'orario giornaliero in modo che il servizio sia assicurato per la durata dell'intero anno solare tenuto conto degli usi e delle condizioni locali.

Art. 15 - La ricettività dell'asilo-nido non deve essere inferiore ai trenta posti né superiore ai sessanta posti.

L'asilo-nido dovrà essere preferibilmente inserito in un unico complesso articolato comprendente anche la scuola materna e primaria o quantomeno situato in prossimità di queste.

Nelle località in cui il numero dei potenziali utenti sia inferiore al minimo previsto dal comma precedente, possono costituirsi micro-nidi come unità aggregate a scuole materne o ad altre idonee strutture già esistenti o come nuclei decentrati di altro asilo-nido.

Art. 16 - I locali adibiti ad asili-nido devono essere collocati in posizione soleggiata, devono disporre di uno spazio esterno attrezzato a verde e devono essere collocati di preferenza in prossimità di zone a verde pubblico.

Lo spazio interno destinato ai bambini non può essere inferiore ad una superficie utile netta di mq 9 per bambino e dovrà constare di locali adatti per gruppi inferiori o superiori all'anno di età e dei relativi servizi igienici.

Inoltre l'asilo deve disporre dei locali separati adibiti all'amministrazione ed ai servizi generali e sanitari.

Art. 17 - I comuni o i consorzi amministrano gli asili-nido nelle forme previste dalla legislazione comunale e provinciale.

Art. 18 - La gestione dell'asilo-nido è affidata, sulla base del regolamento comunale o consorziale, ad un comitato di gestione nominato dal consiglio comunale o dall'assemblea consorziale e composto da almeno:

- 1) una rappresentanza del consiglio comunale o dell'assemblea consorziale con adeguata presenza della minoranza, eletta con preferenza in seno agli stessi organi;
- 2) una rappresentanza delle famiglie che hanno inoltrato domanda di utenza, eletta dall'assemblea delle famiglie stesse;
- 3) una rappresentanza delle organizzazioni sindacali dei lavoratori dipendenti ed autonomi designata dalle organizzazioni stesse;
- 4) una rappresentanza del personale addetto all'asilo-nido eletta fra il personale stesso.

Il regolamento comunale o consorziale determina il numero di componenti il comitato.

La rappresentanza delle famiglie non può essere inferiore ad un terzo del numero complessivo dei componenti il comitato.

Art. 19 - Il regolamento comunale o consorziale disciplina le competenze dei comitati di gestione, prevedendo, nell'ambito delle stesse;

- 1) l'elaborazione degli indirizzi pedagogico-assistenziali ed organizzativi in collaborazione con l'équipe dei servizi assistenziali e sanitari e la vigilanza sulla loro applicazione, con particolare riguardo alle cure speciali per i bambini affetti da minorazioni psico-fisiche;
- 2) la decisione circa le domande di ammissione all'asilo-nido;
- 3) la presenza di proposte di modifica del regolamento del servizio e di proposte, in generale, su questioni inerenti all'assistenza all'infanzia.

Art. 20 - Il comitato di gestione deve discutere con l'assemblea dei genitori gli indirizzi pedagogici, assistenziali, amministrativi ed organizzativi dell'asilo-nido, con la partecipazione degli operatori degli asili-nido.

Il regolamento comunale o consorziale determina le modalità di convocazione e di svolgimento delle assemblee.

Art. 21 - Per il collegamento con le famiglie e per l'acquisizione degli elementi conoscitivi ai fini del giudizio sull'ammissione all'asilo-nido, il comitato di gestione si avvale del servizio di assistenza sociale comunale o consorziale, secondo modalità da stabilirsi nel regolamento comunale o consorziale.

Art. 22 - Il personale dell'asilo-nido è inquadrato nei ruoli del personale comunale ed è tratto, mantenendo le posizioni ed i diritti acquisiti, dallo stesso personale comunale o è assunto con pubblico concorso.

Il regolamento comunale o consorziale determina la pianta organica del personale dell'asilo.

Il personale si distingue in due categorie: personale addetto all'assistenza e personale addetto ai servizi.

La pianta organica del personale dovrà assicurare la presenza di non meno di un addetto all'assistenza per 5 bambini di età inferiore all'anno e non meno di un addetto all'assistenza per 8 bambini di età superiore all'anno.

Art. 23 - Il personale addetto all'assistenza, fino all'emanazione di nuove norme in materia di preparazione professionale del personale, deve essere in possesso del diploma di maestra d'asilo o del diploma di abilitazione magistrale, o di vigilatrice d'infanzia, o di puericultrice, o di assistente sanitaria visitatrice, o di assistente sociale, o di istituto professionale per l'assistenza all'infanzia.

Costituisce titolo preferenziale la frequenza di corsi, gestiti da enti pub-

blici, per il perfezionamento degli operatori sociali degli asili-nido, ed il superamento del relativo esame.

Al personale addetto all'assistenza non possono essere affidati incarichi amministrativi.

Art. 24 - La funzione di coordinatore responsabile dell'asilo-nido, deve essere affidata dal comune o dal consorzio, sentito il comitato di gestione, a persona scelta entro la categoria del personale addetto all'assistenza.

Art. 25 - Fino all'attuazione del servizio sanitario nazionale, il servizio sanitario nell'asilo-nido deve essere affidato ad un medico preferibilmente specialista in pediatria, assistito da una coadiutrice sanitaria.

La presenza del medico deve essere quotidiana, con durata da stabilirsi nel regolamento comunale o consorziale, in base alle esigenze dell'asilo-nido.

Interventi specialistici di carattere medico-psico-pedagogico devono essere assicurati con metodicità dal comune, mediante l'impiego delle équipes specialistiche operanti nell'ambito del territorio comunale, consorziale, comprensoriale, o provinciale.

La vigilanza igienica e sanitaria è esercitata dalle unità sanitarie locali e, fino all'istituzione di queste, dall'ufficiale sanitario del comune ove ha sede l'asilo-nido.

Art. 26 - La giunta, e per essa l'Assessore competente sul piano esecutivo di deliberazioni della giunta stessa, esplica attività promozionale e di coordinamento per gli asili-nido della Regione.

TITOLO IV

Art. 27 - Le norme di cui agli articoli 13,15,16, 22, terzo e quarto comma, 23, 24 e 25, si applicano anche agli asili-nido che beneficiano dei contributi di cui all'art. 1, secondo comma, della presente legge.

Art. 28 - Le spese sostenute dalle amministrazioni provinciali per gli adempimenti di cui agli articoli 7,8,10 della presente legge sono a carico della Regione e sono rimborsate annualmente con decreto del Presidente della giunta regionale, su deliberazione della giunta stessa d'intesa con le amministrazioni provinciali stesse.

.....(Omissis)

Il Presidente della giunta regionale è autorizzato a disporre con propri decreti le occorrenti variazioni di bilancio.

Le somme non impegnate in un servizio possono esserlo negli anni successivi.
.....(Omissis).

TITOLO V

Art. 29 - Per il personale già in servizio presso asili-nido e addetto all'assistenza, la regione, entro due anni dall'entrata in vigore della presente legge, istituisce corsi diurni e serali di qualificazione e aggiornamento professionale.

A tali corsi possono partecipare coloro che, pur non essendo provvisti dei titoli di cui all'art. 23 della presente legge, alla data dell'entrata in vigore della stessa si trovino nelle seguenti condizioni:

- 1) prestino servizio presso asili-nido da almeno due anni svolgendo mansioni di assistenza diretta ai minori;
- 2) abbiano età inferiore ai cinquanta anni.

La frequenza del corso ed il superamento del relativo esame costituisce titolo per l'ammissione ai concorsi per il personale di assistenza degli asili-nido gestiti da enti locali.

Art. 30 -(Omissis).

Questo volume, sprovvisto del talloncino a fianco, è da considerarsi copia di saggio fuori commercio non soggetto ad IVA (D.P.R. 26.10.72 n. 633 e successive modifiche art. 2 sub D) e come tale non può essere messo in vendita. Inoltre è esonerato da obbligo di bolla accompagnamento beni (D.P.R. 6.10.78 n. 627 art. 4 sub 6)

ISBN 88-7144-112-5



9 788871 441122

36-00-008
L. TRISCIUZZI-S. GUETTA-L. MIRAGLIA
Il nido
ARMANDO ARMANDO s.r.l.

L. 16.000