

Il seguente testo è disponibile per la sola consultazione personale. Ne è vietata qualunque forma di diffusione e riproduzione. Per la versione integrale (pp.87) delle relazioni si invita a rivolgersi direttamente agli Autori.

COMUNE DI MONZA- SETTORE NIDI

Monza, 8 Novembre 1997

Atti della Giornata di Studio

IL GIOCO COME STRUMENTO RELAZIONALE AL NIDO

A cura della Dr.ssa Norma Ghisotti

per il Gruppo di Coordinamento Pedagogico dei Nidi di Monza

IL RUOLO DELL'ADULTO NEL GIOCO DI FINZIONE

Anna Bondioli

L'incontro di oggi, che è dedicato al ruolo e alle funzioni dell'adulto nel gioco simbolico dei bambini del nido, si colloca all'interno di una giornata di studio dedicata alla qualità della relazione. Ed è appunto da qui che vorrei partire per delineare la prospettiva dalla quale tratterò l'argomento. L'espressione "qualità della relazione" richiama alla mente il tentativo e il progetto compiuto in questi venti anni nei nidi italiani di mettere a punto una pedagogia peculiare per i bambini fino ai tre anni in ambienti extradomestici, una pedagogia peculiare che si discostasse sia dal modello familiare - numerosi sono stati i richiami a professionalizzare il mestiere di educatrice e a differenziarne le funzioni rispetto a quelle materne- sia dal modello istituzionale classico dell'orfanotrofio e dell'ospizio, sentito come inospitale, rigido, anaffettivo. Occorreva garantire la qualità delle relazioni tra adulti e bambini in un contesto più ampio di quello familiare (una pluralità di adulti e una collettività di bambini) senza riferirsi ai ruoli tradizionali di madri e di figli. Si intendeva delineare per l'educatrice un ruolo che non fosse mimetico di quello materno e si voleva che il nido fosse per il bambino un luogo accogliente, relazionalmente ricco, capace di sostenere le risorse affettive dei piccoli. Si è spesso parlato di "pedagogia della relazione" riferendosi a questi obiettivi e la si è praticata soprattutto in relazione a quei momenti, chiamati di routine, che richiamano alla mente le cure materne, momenti nei quali la regia, i comportamenti, le funzioni svolte dall'adulto sono di straordinaria importanza.

Si voleva però d'altro canto che il nido si configurasse anche come luogo di crescita sociale e cognitiva per il bambino sotto i tre anni, non solo di sostegno emotivo. Ci si è rivolti, a questo caso, a tutt'altro modello, quello piagetiano. Ma l'assunzione del modello piagetiano ha costituito un'ipoteca di non poco conto sulla elaborazione di una pedagogia specifica per l'asilo nido nella misura in cui tale modello può al più avallare una pedagogia della spontaneità che assegna all'adulto che sta con il bambino e col gruppo il ruolo, certo non scontato, ma comunque limitato, di allestitore ambientale e di osservatore attento di una crescita che è vista come un dipanarsi interno di potenzialità per il tramite degli oggetti e dei pari.

La duplice matrice, che ha ispirato e ha fornito supporto teorico alle pratiche inedite messe a punto nell'asilo nido -quella a sostegno di una "pedagogia della relazione" e quella piagetiana a sostegno di una "pedagogia della crescita cognitiva e sociale"- non hanno, a mio avviso, trovato ancora un'integrazione all'interno di un disegno coerente che possa qualificare in maniera nitida e definita la pedagogia dell'asilo nido, pedagogia che, in quanto tale, richiede che si chiarisca in primo luogo quale ruolo debba avere l'adulto, quali funzioni debba svolgere, di quali strategie debba avvalersi non solo per facilitare e accompagnare la crescita affettiva del piccolo ma anche per promuovere la sua crescita cognitiva, aiutarlo a organizzare la propria esperienza e la propria mente, in una parola aiutarlo ad apprendere. E' all'interno di questo quadro che vi propongo oggi alcune riflessioni sul ruolo dell'adulto nel gioco infantile - principalmente di finzione- nel nido poiché tenterò di mostrarvi come sia possibile -ed

anche auspicabile- che l'adulto partecipi al gioco dei bambini con la duplice funzione di promuovere sia la crescita affettiva sia la crescita cognitiva dei piccoli. Il modello di pedagogia che vi propongo può essere definito di "promozione dall'interno" nella misura in cui cerca il più possibile di essere rispettosa del bambino, di partire dalle sue proposte, dai suoi vissuti e dai suoi atteggiamenti ma anche, a partire da tale rispetto, di fornire degli strumenti per crescere, di promuovere -e non solo osservare o facilitare- la crescita.

Quando parlo di ruolo dell'adulto intendo qualcosa di più della funzione, svolta dall'educatrice, di proposta di materiali, ambienti idonei al far finta infantile e di composizione dei gruppi infantili adeguata. Intendo anche qualcosa di più della funzione di sorveglianza del setting ludico; ed anche qualcosa di più della disponibilità dell'adulto a intervenire su richiesta. Ciò che voglio sottolineare è l'importanza dell'adulto come giocatore nel setting di gioco. Io credo che sia necessario, utile e proficuo che l'educatrice giochi con i bambini al "far finta" durante gli anni del nido.

Cercherò dunque di spiegare il perché di tale necessità ed anche di indicare, più precisamente, come sarebbe bene che l'adulto giocasse con i bambini per svolgere una funzione di promozione e di sostegno.

Comincerò dal perché.

Le ragioni dell'intervento adulto nel gioco simbolico dei bambini

La domanda di partenza è la seguente: è possibile promuovere il gioco infantile, nel nido e nella scuola dell'infanzia, in modo che da questa situazione spontanea, naturale libera, gioiosa i bambini possano trovare arricchimento e, soprattutto, possa diventare una occasione di sviluppo? E' possibile intervenire nel gioco dei bambini al fine di sorreggerlo e arricchirlo senza snaturarlo? E' possibile farlo a partire dai primi anni di vita -mi riferisco in particolare al bambino che sta al nido- quando il piccolo è ancora agli esordi della sua vita psichica e delle sue conquiste intellettuali?

Io credo che sia non solo possibile -e cercherò di argomentarlo con quanto dirò in seguito- ma anche doveroso e che la capacità di farlo da parte dell'adulto che sta con il bambino con funzioni educative costituisca uno degli aspetti più importanti della professionalità specifica degli educatori della fascia prescolare.

Mi riferirò, in particolare, a uno specifico tipo di gioco: il gioco di finzione, gioco che, se si manifesta in maniera evidente nel periodo che va dai tre ai sei anni, ha origini ben più precoci a partire dall'inizio del secondo anno di età. Promuovere il gioco di finzione a partire dagli anni del nido comporta, a mio avviso, una serie di assunzioni che riguardano la natura di questo tipo di gioco, i bisogni e le richieste del bambino a questa età, i modelli di sviluppo cui ci riferiamo per comprendere il percorso di crescita, i ruoli e le funzioni che si attribuiscono agli adulti che hanno il compito di sorreggere la crescita.

Due idee correnti sull'educazione del bambino piccolo relative al gioco sono a mio avviso fuorvianti e non in linea con la mia proposta. Ne accenno brevemente prima di esporre il mio punto di vista.

La prima idea, derivata in parte dall'assunzione del modello piagetiano di sviluppo, è che il bambino piccolo abbia modo di esercitare e sviluppare le proprie capacità embrionali attraverso un rapporto diretto con il mondo fisico che egli cerca di esplorare e conoscere attraverso la sua attività diretta agli oggetti. Le attività del bambino di questa età sono viste come prevalentemente senso-motorie; il bambino appare molto poco sociale e più interessato alle cose che alle persone. Il gioco, a questa età, sembra essere caratterizzato dalla manipolazione degli oggetti e dal piacere che deriva dal padroneggiarli. Il gioco di finzione sembra essere una acquisizione molto più tarda, visibile a partire dai tre anni e ancora più manifesta negli anni della materna. Ne viene come conseguenza -e questo è ben visibile dalle attività che generalmente si propongono al nido per i bambini piccoli- che ai bambini vengono consegnati materiali da manipolare, cesti dei tesori, materiali per travasi, attrezzi per le attività motorie ma pochi materiali organizzati per il gioco simbolico. Non solo. Si ritiene che compito dell'adulto sia quello di creare un ambiente emotivamente sicuro e stimolante dal punto di vista cognitivo ma non quello di rapportarsi al bambino mentre gioca. Piaget, infatti, nel descrivere l'evoluzione della competenza simbolica infantile, non sembra dare molta importanza agli aspetti relazionali, cioè al ruolo delle altre persone nel promuovere lo sviluppo, come se il bambino si sviluppasse "per conto suo", tramite una interazione con un mondo fatto di cose, più che di persone (cfr. Piaget, 1945; Bondioli, 1990).

La seconda idea relativa al gioco, con cui non concordo, è in linea con quella piagetiana ma a partire da un altro modello di bambino e di sviluppo.

Questa idea, mutuata dalla psicoanalisi, vede il gioco, fin dai suoi esodi come una situazione in cui il bimbo ha modo di esprimere la propria interiorità, i propri conflitti, le proprie emozioni rappresentandoli in maniera drammatica con i giocattoli. Da questa prospettiva sul gioco, su cui concordo pienamente, viene fatto discendere un corollario, su cui non concordo, secondo cui l'adulto deve assumere nei confronti del gioco un atteggiamento di ascolto empatico dei sentimenti espressi dai bambini ma senza intervenire; il timore è che l'intervento dell'adulto possa essere intrusivo, malaccorto, portatore di una logica che uccide la spontaneità e vincola e dirige impropriamente il libero andamento dei pensieri che il bimbo esprime giocando.

Così due modelli affatto difforni concorrono a disincentivare l'adulto dal partecipare al gioco.

1. A giocare si impara: i primi giochi e il ruolo dell'adulto

.....

2. Gioco e simbolizzazione: gli esordi del "far finta"

.....

3. L'adulto: garante del confine

.....

4. Perché partecipare?

.....

5. Come partecipare?

.....

6. Strategie di intervento

.....

Strategie comunicative

6.1. Strategie di conferma: la ripresa.

6.2. Strategie di sollecitazione: le domande. Esempi:

6.3. Strategie di arricchimento tematico: le introduzioni.

6.4. Strategie di integrazione.

Esempi

Strategie ludiche

6.5. Strategie di promozione indiretta: il modeling.

Strategie di integrazione

Esempi.

**PER LA COSTRUZIONE DELL'IMMAGINE DEL CORPO:
approccio psicomotorio nella quotidianità del Nido,
movimento-azione-gioco per la crescita del Sé nel bambino**

Nicoletta Riva, Rina Perego

PREMESSA (Nicoletta Riva)

Il senso della nostra presenza come Psicomotriciste in questa giornata è sicuramente collegato al fatto che negli Asili Nido del Comune di Monza dal 1990 ad oggi abbiamo svolto un intervento di sensibilizzazione alla Pratica Psicomotoria attraverso un'esperienza di *formazione attiva* con un corso annuale in ognuno dei sei Nidi. Successivamente a questa prima fase, ha fatto seguito, negli anni successivi in un lavoro di supervisione sulla pratica psicomotoria con il bambino durante la quale abbiamo lavorato a due livelli:

1. la comprensione dell'espressività del bambino a partire dalla sua azione motoria;
2. l'individuazione di adeguamenti possibili da parte delle educatrici che conducevano la pratica psicomotoria in un'ottica di ricerca di un approccio al bambino che potesse andare anche oltre la seduta specifica di gioco psicomotorio e potesse divenire una mentalità nei confronti del bambino in questa particolare fascia di età.

In questi anni ci sono stati diversi "aggiustamenti" nella nostra pratica che è sempre in evoluzione anche secondo le ricerche della scuola francese collegata al Prof. B.Aucouturier, nostro primo referente. Voi educatrici ci avete seguito in questi anni di lavoro e di ricerca, continuando la sperimentazione in psicomotricità, comunicando anche alle nuove colleghe le vostre acquisizioni in questo ambito.

In ogni Nido abbiamo osservato in questi anni non solo la continuità delle attività psicomotorie ma anche una trasformazione spaziale per creare un luogo che avesse i requisiti per realizzare la pratica psicomotoria a piccoli gruppi.

Le vostre riflessioni e i vostri dubbi sono stati stimolanti e preziosi per noi nel lavoro di psicomotricità al Nido.

Crediamo che il forte investimento da parte vostra in questa specifica attività sia principalmente dovuto alla *valenza preventiva* dell'approccio psicomotorio nella fascia 0-3 anni e al suo essere un valido strumento di comprensione dell'espressività del bambino.

Ecco come abbiamo inteso organizzare il nostro intervento:

la prima parte sarà dedicata all'esposizione teorica, suddivisa in due interventi; nella seconda parte, a partire dal materiale videoregistrato ricevuto dai sei Nidi dopo nostro invito, abbiamo inteso individuare in alcuni momenti di attività e vita quotidiana al Nido gli aspetti della mentalità psicomotoria nei confronti del bambino e del suo gioco che emergono in maniera significativa.

Abbiamo effettuato una lettura di questi momenti con un'ottica psicomotoria sia per quel che riguarda l'espressività del bambino che per l'atteggiamento educativo dell'adulto.

Riflettere insieme sulle videoregistrazioni del vostro lavoro è una metodologia a voi ormai nota nel percorso di sensibilizzazione svolto con noi ed è per questo che anche oggi abbiamo inteso utilizzarla.

Abbiamo scelto alcuni pezzi che meglio si prestavano a questa lettura.

Ringraziamo anticipatamente tutti i Nidi e i genitori dei bambini che hanno autorizzato l'utilizzo dei video.

Voglio qui, oggi, con voi e a voi parlare di alcune dimensioni che partecipano alla costruzione dell'immagine del corpo.

La *costruzione dell'immagine del corpo*, farà da contenente a quanto vi proporremo in questo pomeriggio, dove però cercherò di mettere in evidenza tre particolari che si possono mettere in relazione con la vita quotidiana dell'asilo nido:

1. Il bambino, "essere di relazione", e l'*accoglienza* e l'*atteggiamento di stupore* visti come un momento di questa relazione.
2. Il nome proprio di ciascun bambino.
3. Lo spazio transizionale.

Questo, non per ripeterci in cose già affrontate nel corso dei nostri incontri ma perché l'immagine del corpo accompagna per tutta la nostra vita, dalla nascita alla morte e i primi tre anni sono fondamentali per creare le basi di un'immagine di sé positiva (o un'immagine del corpo "sana"). In questa fascia di età il bambino passa da una situazione di *dipendenza*, di bisogno di cure materne¹, di "sostegno", ad una situazione di *separazione-individuazione* dove, attraverso un processo intrapsichico, arriva a costruire il proprio Io come entità separata dall'Altro.

Definizione dell'immagine del corpo

.....

Il bambino, "essere di relazione", e l'accoglienza e l'atteggiamento di stupore visti come un momento di questa relazione

.....

Il nome proprio di ciascun bambino

.....

¹ S. Freud diceva che il bambino è mosso dal *bisogno* (identificava la spinta vitale o pulsione di vita con il bisogno); F. Dolto va oltre e sostiene che il bambino è mosso dal desiderio. *il bambino è un essere di desiderio*; non c'è solo la fame e la soddisfazione della fame, ma c'è il desiderio del ritorno dell'altro, della presenza rassicurante dell'altro; l'altro che non vuol dire semplicemente contatto, sguardo,...voce, ma soprattutto *legame*: l'altro che con la sua presenza significativa mi fa sentire vivo, vitale. All'inizio, l'immagine del corpo si costruisce in rapporto alla visione effettiva del viso materno e alle percezioni di riferimento sensoriali fatte ripetutamente nella presenza della madre.

Lo spazio transizionale

.....

Introduzione della fiaba

.....

In questa seconda parte teorica vedremo più specificamente l'utilizzo del gioco nell'approccio psicomotorio al bambino in Asilo Nido, in riferimento quindi alla nostra esperienza professionale specifica. I riferimenti teorici sono, oltre agli autori già citati da Rina Perego: B.Aucouturier, D.Stern, D:Anzieu, Wallon.

Ricordiamo che la Pratica Psicomotoria educativa nella fascia 0-3 anni e l'approccio psicomotorio si pongono come un possibile "percorso" di aiuto al bambino nel suo processo di maturazione, considerando principalmente la via *senso-motoria*. Obiettivo ultimo è quello di portare il bambino alla costituzione di una *unità di piacere*.

Nell'approccio psicomotorio si privilegia la dimensione dell'*azione*, del "corpo vissuto"(in riferimento a Wallon) considerando che soprattutto nella fascia di età 0-18 mesi osserviamo nel bambino e nel suo gioco una integrazione somato-psichica (è il periodo pre-verbale). L'attività motoria e il pensiero non sono distinte e l'integrazione avviene all'interno di una dinamica di *piacere*.

Il bambino inoltre nella fascia di età di Asilo Nido è caratterizzato nella sua espressività nel gioco dall'*impulsività motoria*, sempre carica di emozione. Egli necessita pertanto di ambiti ludico-esperienziali che gli consentano di giocare questa sua dimensione, al fine di arrivare pian piano(entro i 5 anni di vita) a "sfumarla" nel desiderio di agire e nel piacere di pensare.

Il piacere nell'azione e nella relazione vanno a sostenere nel bambino la sua integrazione tra il piano somatico e il piano psichico, poiché l'azione favorisce l'emergere di ricordi di esperienze corporee. L'azione consente quindi nel bambino una dinamizzazione psicologica ed è da considerarsi come un atto indirizzato ad un oggetto, inteso come altro da sé, investito affettivamente. L'azione si realizza pertanto in un campo relazionale ed è quell'atto motorio che produce un effetto sull'altro, sul mondo circostante al fine di trasformarlo; è pertanto diversa dal movimento inteso come atto ripetitivo, afinalistico e stereotipato.

L'azione, fonte di piacere per il bambino nel suo gioco, va sostenere il processo di integrazione tra la senso-motricità e la psiche e favorisce nel bambino un processo di *trasformazione* (sia interna che esterna - trasforma l'altro e se stesso).

Perché ci sia trasformazione nell'azione del bambino e nel suo modo di giocare sono necessarie alcune condizioni importanti sia "dirette" (più legate alla relazione adulto-bambino) che "indirette" (più legate agli spazi di esperienza ludica):

1. l'attivazione per lui e con lui di esperienze di piacere senso-motorio. A questo proposito ricordiamo l'importanza di favorire questo vissuto nel gioco del bambino attraverso attività motorie orientate su di sé o rivolte verso l'esterno. Nel testo *Pratica Psicomotoria* di B.Aucouturier leggiamo:

"Dondolarsi, girare, cadere sono attività motorie che favoriscono l'attivazione del binomio equilibrio/disequilibrio agendo di conseguenza sul tono del bambino. Queste attività alternate da tensione e da distensione sono occasioni ludiche per provare le sensazioni relative alla pesantezza e

alla forza centrifuga; riguardano essenzialmente la propriocettività e proprio per questo corrispondono a tutta una dimensione della vita emozionale profonda. Inoltre tali attività motorie specifiche del bambino, se vissute in un'area ludica di piacere, svolgono un ruolo importante per quanto riguarda l'affinamento e la modulazione delle percezioni cinestetiche partecipando notevolmente all'affermazione del piacere del movimento, alla strutturazione dello schema corporeo e al piacere di essere".

Il piacere senso-motorio nel gioco diviene la via attraverso la quale il bambino *riattualizza* l'altro e la relazione primaria avuta con lui; il bambino inoltre "stempera", ha modo di sciogliere nella relazione ludica quelle paure originarie del vissuto corporeo (angosce di caduta, di scorticamento, di liquefazione -Haag e socioanalisti francesi) e accedere al pensiero operatorio (Piaget).

Per consentire questo vissuto nel gioco del bambino piccolo possiamo creare per lui e condividere con lui dei *luoghi di esperienza* che noi vi abbiamo presentato nella pratica psicomotoria di questi anni e che divengono ambiti ludico-esperienziali che consentono al bambino di giocare la propria espressività psicomotoria nella relazione con il coetaneo e l'adulto educatore.

Senza entrare dettagliatamente nell'attività di pratica psicomotoria al Nido, rivediamo insieme alcune esperienze che i bambini attuano sia in tale setting che in altri momenti ludici al Nido, cercando di rifocalizzarne il senso per il loro sviluppo psicomotorio.

Partiamo dai giochi che definiamo principalmente *tonico-emozionali*: in particolare pensiamo ai rotolamenti, ai dondoli, agli aggiramenti, ecc. Il bambino nella relazione con l'altro e con l'oggetto si perde e si ritrova, stimola la propria tonicità profonda e l'equilibrio/disequilibrio (il labirinto). Riattualizza con noi e nel suo gioco con gli oggetti la relazione tonica con le figure di riferimento.

Nei giochi che definiamo *sensomotori* osserviamo in particolare gli aggrappamenti che i bambini agiscono sia nella relazione con noi che con gli oggetti con l'obiettivo di realizzare le arrampicate e conquistare o consolidare la verticalità e l'altezza sul mondo. Le cadute al suolo che dai 15 ai 18 mesi divengono volontariamente ricercate dai bambini nei loro giochi, divengono per il bambino un rinforzo del proprio sé, la prova che il bambino è avviato nel suo percorso di separazione/individuazione. Le scivolate dai piani inclinati si pongono come esperienza ludica antecedente al salto: sono cadute lente e il bambino vive maggiormente la dimensione di passività. Il salto in profondità è un gioco successivo così come la corsa (dai 18 ai 24 mesi): gli arti inferiori, superiori e l'equilibrio si integrano e il bambino arriva ad avere una prima unità e può "snodarsi".

Differente è inoltre il salto sui due piedi che ci rimanda alla ricerca che il bambino fa dell'unità dei due emicorpi, di cui vi è un primo vissuto intorno ai sei mesi in una relazione "a specchio" di piacere (per esempio nei giochi nel momento del cambio, con il battito delle mani e dei piedi).

Abbiamo detto che l'esperienza di piacere sensomotorio riattualizza nel bambino l'altro, inteso come figura di riferimento. Il "qui ed ora" si collega con il ricordo; si crea lo spazio dell'*altrove*: il bambino rivive con un altro adulto, in uno spazio diverso, uno

stesso gioco e una stessa esperienza di piacere senza perdere il vissuto passato. E' lui che può vivere la trasformazione.

Nei giochi che possiamo definire "*pre-simbolici*" osserviamo in particolare la ricerca dell'apparire/scompare che consente al bambino di perdere e ritrovare l'altro e di ritrovarsi nell'esperienza di gioco nello sguardo affettivo dell'adulto che lo riconosce.

I giochi di costruzione/distruzione (per esempio con i materiali morbidi) consentono al bambino di mettere insieme e disperdere; nel bambino piccolo è prima di tutto una dispersione e un'integrazione di se stesso. Poi lo sarà dell'altro. Per questo è importante mettersi accanto a loro.

Solo nell'età di sala mezzani le esperienze di costruzione e distruzione assumono anche la valenza di esternazione della carica aggressiva verso l'adulto, per esempio nei giochi di spinta e caduta mediati dai solidi di gommapiuma.

Relativamente ai luoghi di esperienza nella pratica psicomotoria educativa ricordiamo anche le esperienze di gioco simbolico e rappresentativo che emergono con i bambini dai 24 ai 36 mesi e che si ampliano quindi nel corso del gioco con il bambino.

Lo spazio rappresentativo è da intendersi come il luogo dove avviene per il bambino una distanziamento graduale dall'esperienza senso-motoria. Riteniamo possibile una sua compresenza con gli altri spazi laddove la co-conduzione lo permette. Va tuttavia potenziato e reso esclusivo a fine seduta.

.....

I NIDI DI MONZA RACCONTANO
Riflessioni ed esperienze sul tema

Monza, 9 maggio 1998

RACCONTAINSIEME



PROGETTO

Gruppo di lavoro:

- M. Napoli – Coordinatrice Nido Cazzaniga
- E. Giovenzana – Educatrice
- M.G. Perego – Educatrice
- P. Valerani – Educatrice
- M. Piva – Consigliere per l'orientamento psicopedagogico, Equipe 5
- M. Ceccarelli – Psicologa, Equipe 5

All'interno degli incontri di monte-ore ogni educatrice del Nido ha portato le proprie esperienze e riflessioni contribuendo al percorso di ricerca.

PREMESSA di Monica Piva

Il presente lavoro è frutto di un percorso formativo circolare all'interno del quale l'attenzione alla valorizzazione delle diverse competenze, funzioni, caratteristiche e risorse personali ha consentito gli investimenti necessari per lavorare in tempi così brevi su contenuti tanto delicati e complessi.

Il clima relazionale all'interno del gruppo di lavoro e l'appoggio dell'intero gruppo educativo hanno dato l'impronta alla sperimentazione. Si è avvertito il riconoscimento dell'esperienza come momento di continuità. Infatti, sia i contenuti trattati che i

metodi e le modalità utilizzate hanno attinto dal bagaglio di conoscenze acquisito durante gli anni di lavoro.

La scelta di delimitare il campo d'osservazione, rispetto all'idea iniziale di lavorare sulla fiaba/racconto come strumento per favorire la comunicazione fra Nido e famiglia, con particolare interesse per il possibile sviluppo verso l'interculturalità, è stata faticosa poiché la stessa era già presente nei "pensieri" prima dell'incontro con le definizioni concettuali proposte da Bondioli.

La necessità di operare in altro modo ha portato Nido ed Équipe a fare i conti con il significato stesso del lavorare insieme.

La continuità non è solo "fare cose insieme da anni" ma la possibilità di riconoscersi nei momenti di riflessione e attivarsi per ridefinire, costruire, nuovi scambi d'esperienza. "La continuità... è possibile soltanto all'interno di un quadro consapevole di discontinuità che fonda il riconoscimento e il rispetto delle reciproche autonomie e contesti... nonché delle peculiarità e delle differenti funzioni svolte...".

Il "RACCONTAINSIEME" è stata pertanto un'esperienza vissuta ed elaborata come un'interazione tra le diverse competenze professionali e personali per il raggiungimento di un obiettivo condiviso e concordato. La situazione stimolante, uscita dai contesti esperienziali di ricerca, è stata elaborata consentendo all'ambiente educativo di mantenere la coerenza e la stabilità necessaria ai bambini per sviluppare le loro potenzialità psicosociali.

LE FASI DEL LAVORO

La sperimentazione è stata strutturata in due fasi ben definite:

1° Fase: le educatrici scelgono un "racconto" sulla base dell'interesse personale. Per le modalità di conduzione si riferiscono all'esperienza professionale pregressa.

2° Fase: le educatrici preparano un "racconto" tenendo presente gli elementi emersi dall'analisi delle osservazioni raccolte nella prima fase. La modalità di conduzione si modifica attraverso la maggior consapevolezza degli aspetti relazionali osservati nella fase precedente.

.....

IL GIOCO COME STRUMENTO RELAZIONALE AL NIDO

Elena Giovenzana, M.Grazia Perego, Paola Valerani

.....

Analizzando le modalità tradizionali, ci siamo trovate disorientate e per proseguire abbiamo pensato di dare un metodo al nostro lavoro che ci consentisse di essere più aperte nella relazione e più sicure di quello che stavamo facendo.

Innanzitutto abbiamo individuato nuove strategie: il racconto della storia è stato proposto a non più di quattro bambini, scegliendoli tra quelli che ci sembravano più interessati. Abbiamo tralasciato le fiabe classiche, scegliendo racconti nuovi oppure

inventati da noi. Ci è sembrato più giusto e piacevole stare sedute sul tappeto insieme ai bambini piuttosto che su una seggiolina. Abbiamo cercato di modificare il tono di voce, la mimica facciale e la gestualità.

In questa seconda fase, ci siamo sentite meno ansiose di prima nei confronti dei bambini. Eravamo più disponibili ad ascoltare i loro interventi, ad accogliere i loro commenti, ripetendoli e cercando di capirne il senso. Spesso non sapevamo come utilizzare i loro apporti dentro la “nostra” storia, ma ci siamo accorte che il nostro atteggiamento incoraggiava comunque i bambini ad esprimere le proprie emozioni, a comunicare i propri pensieri e i collegamenti che la trama suggeriva loro.

Nella storia del “coniglio Rosmarino”, Francesco mi ha preceduto, raccontando il “suo” finale: “mamma coniglio ed i coniglietti prendono la volpe a scopate, facendola fuggire” (mentre mimava concitato il gesto di picchiare).

Marco, sentendo che i conigli festeggiano la sconfitta della volpe, ha annunciato la sua festa di compleanno.

Cercavamo sempre più di ascoltare e dare spazio ai bambini, anche quando le loro richieste non sembravano avere un collegamento immediato con la loro storia narrata. Dopo la storia del “ranocchio innamorato” (dove non c’è nessun lupo) Paola dice: “che ne dite di fare un bel disegno?” Luca: “e il lupo?” Paola: “sì, puoi disegnare anche il lupo...”. Poi però Luca chiede che sia Paola a disegnare per lui papà-lupo, mamma-lupo e tanti lupetti e vuole anche ritagliarli per tenerli con sé.

E, mentre il nostro ascolto diventava anche vicinanza corporea e proposta di oggetti o immagini come mediatori, i bambini diventavano sempre più partecipi. Il racconto stesso della storia si stava arricchendo di tante altre cose: ricordi, gesti, pensieri che venivano condivisi da noi e dai bambini e considerato che ognuno poi accoglieva, ripeteva ed aggiungeva qualcosa, ci siamo chieste se, in fondo, non potessimo anche noi giocare con la storia.

“Questa è la storia di un ranocchio che un bel giorno della sua vita scopre che il suo cuore fa tum-tum e chiede ai suoi amici Porcello e Leprotto il perché...”

In questa terza fase, siamo arrivate a raccontare storie con l’ausilio di materiale preparato dalle educatrici o scelto in sala, materiale che i bambini potevano toccare ed usare a loro volta per la rappresentazione. Abbiamo ampliato ed arricchito le modalità di racconto creando o piccoli teatrini, usando una sacca “magica”, animando dei burattini, sviluppando così anche la nostra creatività.

Spesso abbiamo scelto storie con contenuti tali da far emergere le emozioni, ad esempio i sentimenti verso gli altri, la paura di perdere un oggetto personale, ecc. Infatti Marco, in bagno durante un momento di routine, mi dice: “Paola, mi sento come il ranocchio innamorato!”. Io lo abbraccio dicendogli: “te la racconterò ancora questa storia”.

Simona e Davide vogliono dare due nomi diversi al cagnolino, protagonista di una storia, l’educatrice interviene chiedendo a tutti se va bene che il cagnolino abbia due nomi. I bambini sono d’accordo.

Ci siamo sentite più sicure e capaci di ascoltare i bambini, di soffermarci di più sui loro interventi, di accogliere i loro sguardi, i loro silenzi e stupori. Anche se non sempre in

grado di codificare e capirli, ma comunque disponibili a raccogliere e rimandare loro risposte adeguate.

Non pensiamo di aver concluso il nostro percorso: crediamo infatti che l'ascoltare ed il giocare con i bambini facciano parte di quelle competenze che caratterizzano la ricerca educativa in continua evoluzione.

Riteniamo quindi che la crescita di ogni bambino non possa avvenire se non in una rete di scambi, comunicazioni, sentimenti che si costruiscono nella relazione con l'altro, in modo particolare con l'adulto che è garante della sua crescita.

.....

**IL GIOCO E LE SUE FUNZIONI
NEI MOMENTI DI SEPARAZIONE E DI RICONGIUNGIMENTO**

PREMESSA

.....

PERCORSO OPERATIVO

La metodologia utilizzata è stata l'osservazione carta matita passiva ed interattiva, relativa a queste due fasi e di ciò che succedeva nei momenti precedenti e successivi (15' circa).

Es.: il bambino si univa al gioco di altri bambini
stava da solo a fare un'attività
sceglieva o no un gioco
accoglieva la proposta dell'adulto
rimaneva ad osservare il contesto, ecc.

Al ricongiungimento si osservava il momento precedente all'arrivo del genitore.

Es.: rituali ricorrenti (fase terminale della giornata)
attività in svolgimento, ecc.

I soggetti sono bambini di tutte e tre le sale:

- sala orsetti (13 mesi - 18 mesi): 7 osservazioni
 - sala coccinelle (18 mesi - 24 mesi): 7 osservazioni
 - sala pesciolini (24 mesi - 36 mesi): 7 osservazioni
- per un totale di 21 osservazioni.

Educatrici: hanno collaborato tutte.

Spazi osservati: angolo morbido, angolo casetta, angolo attività guidate.

Le osservazioni raccolte sono state lette nell'ambito della formazione e la rielaborazione del materiale raccolto ha "permesso" di evidenziare alcuni aspetti caratteristici di questi momenti che abbiamo così esplicitato.

.....

ANALISI DELLA FUNZIONE DEL GIOCO DURANTE IL MOMENTO DELLA SEPARAZIONE

.....

All'arrivo al nido la diade genitore-bambino attua una serie di rituali avente un significato simbolico condiviso da entrambi, che sanciscono la separazione e che fungono da ammortizzatori nel delicato passaggio casa-nido.

.....

Ogni coppia genitore-bambino ha un repertorio di codici e delle modalità di interazione che caratterizzano la loro relazione. L'educatrice deve esserne cosciente e garante evitando interventi troppo affrettati o intrusivi che altrimenti ostacolerebbero il naturale esprimersi delle emozioni circolanti in quel determinato contesto.

Il ruolo di mediatrice dell'educatrice è agevolato e supportato non solo dalla conoscenza della diade genitore-bambino ma anche dagli input derivanti dal setting di gioco.

.....

Il gioco, che ha anche una funzione catartica, permette al bambino di liberare la tensione accumulata durante il momento della separazione e di canalizzarla successivamente in forme costruttive per lui gratificanti e rassicuranti.

.....

Attraverso il gioco di finzione egli ripercorre mentalmente i suoi vissuti e spesso tende a ripetere le modalità relazionali adottate dall'adulto nei suoi confronti. L'educatrice si fa garante della realtà fittizia del gioco del bambino.

.....

Il bambino è agevolato in questo suo spontaneo esprimersi dall'allestimento di un setting ludico semistrutturato in cui possa essere lui stesso a scegliere il gioco più congruente ai suoi bisogni.

La predisposizione di spazi ludici non strutturati favorisce quel decentramento sia fisico sia psicologico, che permette poi all'educatrice di dirigere la sua attenzione in maniera pluridirezionale sia al singolo (durante il distacco) sia al gruppo già presente nella sala.

.....

La qualità del gioco è determinata dalla disponibilità alla relazione dell'educatrice che rappresenta una fonte di ricarica affettiva dalla quale il bambino ricava l'energia necessaria per superare positivamente il momento del distacco e per organizzare poi la sua attività ludica.

La situazione di gioco si estende progressivamente ai nuovi arrivati che sono aiutati ad inserirsi grazie agli atteggiamenti di tipo inclusivo attuati dai presenti e al resoconto verbale dell'educatrice riguardo ciò che sta accadendo. Il setting di gioco appare così un contesto aperto in continuo divenire la cui tenuta è garantita dall'interazione sincronica dei singoli.

ANALISI DELLA FUNZIONE DEL GIOCO DURANTE IL MOMENTO DEL RICONGIUNGIMENTO

Così come il distacco anche il ricongiungimento della coppia genitore-bambino è caratterizzato da tempi carichi di messaggi che spetta all'adulto accogliere ed interpretare.

Il ricongiungimento è un momento carico di aspettative per il genitore che ha bisogno di riunirsi al proprio figlio e di conseguenza si aspetta che anche quest'ultimo vedendolo si diriga immediatamente verso lui.

Spesso però il bambino vive questa fase in maniera ambivalente: da una parte sente il desiderio di ricongiungersi al genitore, dall'altra avverte anche la fatica di dover disinvestire emotivamente uno spazio, un contesto relazionale che è stato parte integrante della sua giornata.

L'adulto di fronte a tali atteggiamenti rimane un po' disorientato e per l'ansia e la frustrazione vissuta, non sempre riesce a trovare il giusto canale di riavvicinamento.

.....

Risulta quindi ancora importante il ruolo di mediazione dell'educatrice che funge da "ponte" tra il bambino e il genitore, guidando così la loro riunione.

Talvolta il bambino, consapevole che la sua giornata al nido sta per concludersi, sceglie un determinato gioco attraverso il quale simbolizza il ricongiungimento che da lì a poco vivrà realmente.

.....

Il bambino tende ad attuare dei rituali che sembrano essere a se stanti, ma ripercorrendo le condotte comportamentali proprie della diade genitore-bambino si riscontra quanto taluni rituali siano la conclusione di quanto iniziato e lasciato in sospeso alla mattina.

.....

Il gioco fatto in presenza del genitore è un racconto simbolico in cui il bambino, attraverso l'azione sugli oggetti, vuole esprimere i momenti più significativi che hanno caratterizzato la sua permanenza al nido.

Il gioco diviene così il mediatore del riavvicinamento al genitore, è il vettore delle emozioni che il bambino invia al partner affinché si realizzi un ricongiungimento non solo sul piano fisico ma soprattutto su quello psicologico.

.....

Il passaggio dalla famiglia al nido e viceversa è facilitato dalla relazione complementare della funzione mediatrice delle educatrici con l'attività ludica del bambino.

IL GIOCO SIMBOLICO AL NIDO CENTRO

PREMESSA

Il nostro percorso di riflessione sul gioco simbolico al Nido é avvenuto attraverso la conquista di una competenza sempre più evoluta rispetto le fasi di sviluppo del bambino. L'osservazione del contesto di gioco compiuta da ogni sezione ha permesso di trovare la giusta collocazione e la corretta dimensione degli spazi e dei materiali, affinché fossero rispettosi delle diverse età dei bambini.

La verifica successiva effettuata attraverso l'osservazione dei bambini negli spazi creati, ha permesso di compiere ulteriori aggiustamenti e ha fornito numerosi spunti di riflessione sulle modalità di gioco del bambino al Nido.

Questo lavoro ha condotto ad un bagaglio di conoscenze e competenze relative alle attività in sala e nei laboratori esterni, con una attenzione rivolta principalmente ad osservare come il bambino si muove, cambi ed esprima i propri "bisogni". Quest'anno come logica conseguenza l'attenzione é stata posta sul ruolo e le funzioni dell'educatrice.

Abbiamo quindi accolto con interesse il tema proposto dal Coordinamento Pedagogico per questo anno scolastico, che é stato appunto "il ruolo dell'adulto nel gioco di finzione al Nido".

La proposta di gioco simbolico al Nido vuole essere il più possibile rispettosa del bambino, a partire dalle sue iniziative, dai suoi vissuti e dai suoi atteggiamenti.

Per riallacciarsi alla teoria della Dott.ssa Bondioli, il gioco simbolico non deve favorire solo l'espressione delle emozioni del bambino, ma anche promuovere la crescita armonica cognitiva, affettiva e sociale partendo dalle produzioni del bambino stesso.

Per favorire tale crescita l'educatrice pone la sua attenzione ad una serie di modalità d'interazione con il bambino (riguardo la consapevolezza circa l'importanza del ruolo dell'adulto): linguaggio, mimica facciale, postura, tono di voce, gestualità, sguardo, attività.

La scelta di questo video rispetto ad altri da noi effettuati é nata da una riflessione del collettivo in base ad alcuni criteri stabiliti, quali l'età dei bambini, la proposta di gioco, il modello educativo dell'adulto che comprende i molteplici aspetti propositivi al fine di seguire un percorso chiaro e semplice per il raggiungimento dell'obiettivo.

Ci sembra importante premettere che l'educatrice ha preparato inizialmente il gruppo dei bambini al gioco ed alla presenza di due adulti non appartenenti alla sezione al fine di prevenire e ridurre l'ansia che avrebbe potuto derivarne. Tale strategia é stata riadottata ogni volta che l'educatrice coglieva un messaggio di bisogno da parte del bambino.

Adesso presenteremo un video per noi rappresentativo pregando le colleghe di seguire il dialogo sul testo distribuito.

.....

CONCLUSIONI

Vorremmo sottolineare quanto le condizioni ambientali, numeriche ed organizzative abbiamo favorito la realizzazione di un contesto di gioco ottimale.

Tali condizioni, purtroppo non sono sempre rispettate nella quotidianità. L'educatrice benché consapevole delle strategie più idonee, non ha sempre la possibilità di attuarle.

SFACETTATURE DEL RAPPORTO EDUCATRICE-BAMBINO

PREMESSA

Quanto andremo ad illustrare é solo l'inizio di un percorso di riflessione originatosi dopo la giornata dell'8 Novembre sviluppatosi in tre incontri di formazione e tuttora in corso.

Dopo la lettura della relazione della Dr.ssa Bondioli si avverte, da parte di alcune educatrici, la distanza tra la modalità di "happening gioioso", proposto dalla relatrice, e la realtà quotidiana.

All'interno dei rapporti quotidiani si distinguono vissuti diversi a seconda che si tratti di momenti di routine, gioco libero o attività strutturate.

Si evidenzia in maniera sentita da tutto il gruppo educativo, che nell'attività psicomotoria il rapporto educatrice/bambino é vissuto in modo consono a quanto esposto da Bondioli.

OBBIETTIVO

Riflettere sulla relazione educatrice/bambino nei suoi vari momenti: gioco libero, routine, attività strutturata.

METODO

Osservazione, discussione, riflessione, attraverso videoregistrazioni di due momenti: uno di cure in sala lattanti e uno di gioco simbolico in sala grandi.

CONSIDERAZIONI

Partendo dall'osservazione del video registrato in sala lattanti (la situazione registrata é il cambio del mezzogiorno di un bambino in fase di inserimento e successivamente una bambina già inserita da mesi) é emerso che quella modalità estremamente vitale, mossa, piena di significati promossa da Bondioli, pur non essendoci estranea, é un po' in contrasto con la nostra esperienza quotidiana. Per noi si verifica in momenti o situazioni ben circoscritte, quali ad esempio la psicomotricità, mentre per Bondioli sembra essere un modo di relazionarsi costante nel tempo e nelle situazioni. Al gruppo educativo questo non sembra essere così scontato. Si é deciso di rileggere la relazione, soffermandosi a riflettere su alcuni punti.

"...vedremo più avanti come la ripetizione, il 'far da specchio' siano strategie educative che, favorendo nel piccolo l'acquisizione di consapevolezza delle sue azioni, le selezionano, le focalizzano, facendole diventare significative".

“...trasferendo questa idea nell’ambito dell’educazione del piccolo al Nido si può dire che un momento fondamentale dell’incontro con il bambino del Nido è la condivisione di momenti di gioco. Non basta prendersi cura del bambino ma anche giocare con lui il piacere di fare le cose per gioco e solo per gioco sapendo essere degli iniziatori sensibili alla realtà transizionale. Nel gioco i gesti, le parole, le azioni, gli oggetti diventano pretesti per una condivisione che va oltre il bisogno. Nel Nido l’atteggiamento ludico –e la fiducia nei confronti dell’educatrice- si consolida attraverso la ripetuta esperienza da parte del piccolo che l’educatrice, come la mamma, è pronta al gioco, è capace di fare cose come spogliare, vestire, soffiare il naso, imboccare, riordinare in maniera non meccanica ma come momenti di happening gioiosi”.

“Ciò che il bambino comprende di queste interazioni –il senso o la lezione che ne ricava- è che tra i molti modi in cui le cose possono essere fatte e le azioni compiute, ve ne è uno secondo il quale esse vengono fatte per il piacere di farle o per il reciproco piacere di farle insieme”.
(Bondioli, “Il ruolo dell’adulto nel gioco di finzione”).

Tutto deve essere gioco, non ha più senso distinguere la routine dal gioco libero piuttosto che da quello strutturato.

L’educatrice non deve insegnare al bambino come si gioca, ma deve aprirlo al piacere del gioco e il piacere deve essere reciproco, ma non è sempre così...

Osservando la relazione che corre tra l’educatrice e il primo bambino del filmato, notiamo la difficoltà a modulare i toni e contenuti con il bambino in fase di inserimento, a trovare l’aggancio che gli consente di sentirsi appoggiato, confortato dall’educatrice che pur fa di tutto per entrare in relazione con lui e per il quale avverte molto trasporto.

La fatica di questo momento è chiaramente percepibile perché è un’esperienza nota a tutte, così come emerge vistosamente il piacere della relazione tra la stessa educatrice e la seconda bambina: qui tutto è gioioso, giocoso piacere reciproco e questo è dovuto al fatto che nei mesi precedenti hanno condiviso un pezzo di storia, creando il presupposto per una relazione così intensa.

Ci siamo sorprese a riflettere sulla metafora “l’inserimento è un po’ come quando ti nasce un figlio”. Così come una madre deve imparare con fatica a conoscere suo bambino appena nato, ed è suo figlio, così per noi, seppur meno coinvolte emotivamente, è comunque difficoltoso entrare in contatto con un bambino che deve prima conoscerti e imparare a fidarsi di te per lasciarsi andare al piacere della relazione. Si ritorna sempre al tema dell’inserimento e alla sua centralità rispetto a tutta l’esperienza di un bambino al nido.

Le nostre programmazioni di sala partono solitamente alla fine degli inserimenti, che cerchiamo di comprimere il più possibile per permettere la normalizzazione del clima di sala ed evitiamo accuratamente di pensare che ogni anno dal 30 al 50% dell’utenza viene rinnovato e quindi la questione inserimenti è primaria e fondamentale rispetto a qualunque altro progetto educativo.

.....

“VIAGGIANDO.....ARRIVIAMO!”

Questa esperienza di gioco è nata in Sala Lupetti. La Sala Lupetti è costituita da 13 bambini “grandi” e da due educatrici: Cinzia Galbusera ed io (Sonia Riva).

Tutti i bambini sono stati inseriti entro l’anno scorso, quindi si conoscono da almeno un anno. Io sono da sempre con loro mentre Cinzia è arrivata quest’anno.

Le caratteristiche tipiche di questo gruppetto sono la difficoltà di “sentirsi gruppo” e la fatica di accettare delle proposte di attività che prevedano una breve concentrazione. Inoltre, nel gruppo dei Lupetti vi sono alcuni bambini con la necessità continua di richiamare l’attenzione di noi educatrici, anche utilizzando la provocazione.

Il trascorrere della giornata era, per noi educatrici, molto faticoso sia per la dispersione del gruppo che per le frequenti manifestazioni di aggressività ed intolleranza fra bambini.

Partendo da queste considerazioni, Cinzia ed io abbiamo pensato di accentuare la ritualizzazione all’inizio della giornata.

Dall’inizio dell’anno, ogni mattina alle 9.30, si procede con il “rito” delle presenze: i Lupetti si siedono ai piedi di un grande albero insieme ad una di noi che mostra dei “frutti” con sopra la foto di ciascun bambino chiedendo al gruppo il nome del bambino ritratto; il gruppo risponde e, alla vista della propria foto, il bambino chiamato si alza, prende il suo frutto e lo applica sulla chioma dell’albero. Tutto ciò aiuta i bambini a visualizzare il gruppo dei presenti. Il momento delle presenze vede i bambini molto partecipi e attenti, ed è proprio per prolungare questa partecipazione e questo “senso del gruppo” che è nata la proposta del gioco “Viaggiando...arriviamo!”.

Per il gioco utilizziamo cubi di colori diversi con i quali costruiamo un treno sul quale accomodarsi.

Tutti i partecipanti scelgono un ruolo ogni giorno diverso: capostazione, bigliettaio, venditore di bibite, passeggero, ecc.

Quando il treno è completo si parte per una meta che “richiama” l’attività che noi educatrici intendiamo promuovere per quella mattina: ad esempio, “si parte per il Paese dei Panettieri” perché intendiamo proporre la pasta di pane, “si parte per il Paese dei Pittori” se intendiamo proporre l’attività pittorica, ecc.

Vi proponiamo ora la proiezione di un video che mostra come venga organizzata ed utilizzata questa modalità di ritualizzazione dell’inizio della giornata.

Come avete visto nel video, quando il treno arriva a destinazione, il gioco di finzione continua fino a diventare a volte l’attività stessa: per esempio, l’arrivo al mare stimola molto i bambini sollecitando sia l’attività motoria che quella simbolica (i bambini si tuffano, prendono il sole, si spalmano la crema, raccolgono le conchiglie, lanciano la sabbia, ecc.).

Finita l’attività si riprende il treno per tornare al Nido.

.....

A distanza di tre mesi, ci sentiamo di sostenere che il gioco del “Viaggio” sicuramente è riuscito ad accrescere l’identità di gruppo dei Lupetti; siamo riuscite ad ottenere una maggiore partecipazione e concentrazione nelle attività a tavolino.

Abbiamo anche osservato che quei bambini che tanto ci “sfinivano” prima dell’esperienza del “Viaggio in treno”, perché si ponevano spesso all’interno del gruppo come leader negativi, durante il gioco assumono spesso dei ruoli propositivi. Questo ci ha permesso di guardarli con occhi diversi; ci ha indicato, al di fuori del gioco, delle strategie di rapporto con loro alternative: ad esempio, anziché dire: “Sei sempre il solito, non mi ascolti mai!”, mi accorgo di riuscire ad evocare un’immagine più matura che il bambino mi ha mostrato durante un “viaggio in treno” e gli dico: “Sono certa che sei capace di ascoltare ciò che ti ho chiesto proprio come quando facevi il controllore...”.

Oggi ci sentiamo impegnate a trovare, sempre utilizzando la metafora, un modo per evitare che il gruppo, ormai forte, si coalizzi nelle manifestazioni di opposizione ed impari ad utilizzare la propria forza in modo produttivo. Riteniamo, inoltre, di poter utilizzare con consapevolezza il gioco “rituale” come strumento capace di accompagnare il gruppo al “nuovo” sia esso l’inserimento di un altro bambino che l’arrivo di un’educatrice supplente o l’incontro con la Scuola Materna e anche, perché no, l’ultimo giorno di Nido dei bambini di tre anni.

GIOCHIAMO PER.....CAPIRE I BAMBINI

Il corso d'aggiornamento tenutosi l'8 novembre ha stimolato la discussione nel collettivo sollevando alcuni dubbi e portandoci a queste riflessioni:

1. l'importanza e la fatica di sintonizzarsi sulle emozioni dei bambini;
2. l'adulto spesso interviene nella situazione di gioco anticipando le risposte del bambino. Il timore di "anticipare" troppo può portare alla mancanza di spontaneità nell'interazione con il bambino stesso. Dagli esempi riportati sulla dispensa sembra, perciò, emergere la necessità di un tirocinio, un allenamento a questo tipo di relazione tra educatrice e bambino (vedi es. valigia par.6.2).
3. La capacità da parte del bambino di scegliere da solo l'educatrice che maggiormente riesce ad essere in sintonia con le sue emozioni.
4. Per quanto riguarda i giochi: l'adulto propone troppo, i suoi schemi mentali sono troppo rigidi mentre i bambini sono più fantasiosi dell'educatrice; inoltre l'adulto risulta sempre regista e il bambino solo attore mentre la Dott.ssa Bondioli ci mostra com'è possibile scambiare i ruoli.

Discutendone con la psicologa e con il consigliere d'orientamento psicopedagogico siamo riuscite ad evidenziare tre obiettivi sui quali riflettere in vista dell'incontro di maggio:

1. approfondire le domande suscitate dall'intervento della Dott.ssa Bondioli;
2. approfondire la relazione adulto/bambino, in particolare in ambito ludico;
3. l'esigenza di provare un'esperienza diretta di gioco.

La proposta delle esperte, perciò, è stata quella di sperimentare il ROLE PLAYING, vale a dire il GIOCO DI RUOLO.

Per role playing s'intende un gioco di finzione, una tecnica di drammatizzazione dove non è prevista una valutazione degli aspetti personali e professionali degli attori, ma che serve ad approfondire la relazione adulto/bambino facendo emergere vissuti, emozioni, stati d'animo.

Per realizzare ciò, si è creata una situazione di gioco alla quale partecipavano sei educatrici che interpretavano dei personaggi con delle caratteristiche ben esplicite e note anche al resto delle educatrici che osservavano.

I ruoli erano i seguenti:

1. un'educatrice di ruolo;
2. un'educatrice appena assunta;
3. un bambino appena inserito;
4. un bambino appartato;
5. un bambino aggressivo;
6. un bambino leader.

La situazione da rappresentare era: gioco libero in sala mezzani.

Ogni "attore" ha scelto il proprio personaggio definendone i tratti caratteristici: es. età, sesso, giochi preferiti, e, per i bambini, la propria educatrice di riferimento, ecc. Prima d'iniziare, i protagonisti si sono appartati per accordarsi sulle modalità di gioco (angolo della cucina).

Al termine della drammatizzazione, che è durata 20 minuti circa, gli interpreti hanno espresso le sensazioni e i sentimenti vissuti. Dopodiché la psicologa ci ha invitate a non discuterne fino all'incontro successivo .

SVOLGIMENTO DEL ROLE PLAYING

.....

CONSIDERAZIONI

Prima del Role Playing

.....

Dopo il Role Playing

L'esperienza diretta ha permesso al gruppo educativo di riaprire la discussione, riflettendo con maggiore chiarezza sulle nostre perplessità che in parte si sono attenuate; infatti:

1. il timore di mettersi in gioco è stato superato;
2. in un primo momento tutte le educatrici pensavano che la drammatizzazione fosse completamente distaccata dalla realtà perché i comportamenti dei bambini erano stati troppo esasperati e nello stesso tempo le educatrici risultavano inadeguate alla gestione della situazione. Solo successivamente si è compreso che lo scopo dell'esperienza non era quello di riuscire a riprodurre la realtà ma di vivere e sperimentare le emozioni nate in quel contesto. Infatti, il R.P. è innanzi tutto un gioco e come tale è una "ricreazione del mondo", come dice la Dott.ssa Bondioli (par.1/2/3).
3. solo ora si è compreso che l'esperienza fatta non ha una finalità immediata ma richiede un percorso di riflessione e d'approfondimento.

Cosa ci ha comunicato il Role Playing

.....

I vissuti emersi

CONCLUSIONI

Quest'esperienza, che necessariamente si è svolta in tempi brevi (3 incontri), rappresenta per noi l'inizio di un itinerario di formazione per approfondire gli aspetti che il Role Playing ci ha comunicato.