

L'osservazione del movimento nel bambino

Accompagnare lo sviluppo
psico-motorio nella prima infanzia

Illustrazioni di Klara Pap

Agnès Szanto-Feder

GUIDE
EDUCAZIONE



NIDO D'INFANZIA
Direzione Battista Quinto Borghi e Paola Molina



IL LIBRO

L'OSSERVAZIONE DEL MOVIMENTO NEL BAMBINO

Come occuparsi al meglio dei bambini nella quotidianità preservando la loro salute fisica e psichica? Come mantenere una dimensione di benessere, individuale e di gruppo, a casa e nei nidi d'infanzia?

Un aiuto per ripensare la relazione con il bambino in termini di «educazione attiva», empatia e partecipazione.

L'autrice trae ispirazione dalle riflessioni e pratiche di Emmi Pikler, sostenitrice di un approccio olistico all'infanzia, basato sulla costruzione di un rapporto rispettoso dei tempi e delle attitudini di ogni bambino. Un volume ricco di consigli ed esempi pratici per genitori, educatori e formatori, che insegna a percepire gli elementi qualitativi della psicomotricità infantile e a tenerne conto per accompagnare la crescita dei bimbi, promuovendone l'autonomia e la libera iniziativa.

Una guida per promuovere naturalmente il corretto sviluppo psico-motorio del bambino, senza ricorrere a interventi invasivi o prescrittivi

L'AUTRICE

AGNÈS SZANTO-FEDER

Laureata in Psicologia, ha insegnato in Francia, Argentina, Belgio e svolto corsi di formazione sulla motricità infantile per educatori e operatori di nidi e scuole dell'infanzia in molti Paesi. Autrice di numerosi articoli tradotti in varie lingue, è vicepresidente dell'Association Pikler-Lóczy - France, dell'Association Internationale Pikler-Lóczy e membro della Fondation Pikler USA.

NIDO D'INFANZIA

DIREZIONE BATTISTA QUINTO BORGHI E PAOLA MOLINA

Materiali e strumenti di riflessione sul significato del nido, che approfondiscono il dibattito sui principi di base dell'educazione dei piccolissimi, definendone i modelli operativi a partire dagli aspetti fondanti della proposta educativa: al nido si vive, non è una scuola; il nido è uno spazio che vede adulti e bambini insieme; il nido è un servizio per bambini e genitori, non solo per i bambini.

€ 17,00



www.erickson.it

Indice

- 7 Presentazione all'edizione italiana *(di Emanuela Cocever)*
- 15 Presentazione all'edizione originale *(di Myrtha Chokler)*
- 19 Introduzione
- 25 **CAP. 1 Motricità! Quale motricità?**
- 77 **CAP. 2 Gli educatori, i bambini, i genitori**
- 139 **CAP. 3 L'osservazione. Come guardare? Che cosa fare?
Che cosa dire?**
- 197 **CAP. 4 Riflettiamo ancora sui movimenti e sugli equilibri**
- 283 **CAP. 5 Poter volere con competenza**

Presentazione all'edizione italiana

Emanuela Cocever

Cronaca di un'esperienza

Emmi Pikler è nata a Vienna nel 1902 e morta a Budapest nel 1984. Ha studiato Medicina e si è specializzata in Pediatria con i professori Pirker e Saltzer a Vienna. Tornata a Budapest, dopo anni di pratica professionale privata, dal 1946 al 1978 ha diretto il servizio residenziale per bambini da 0 a 3 anni abbandonati o allontanati dalla famiglia d'origine, conosciuto con il nome «Lóczy», dalla strada di Budapest in cui ha sede.

Pikler e Lóczy sono due nomi che, per chi si occupa di prima infanzia, stanno assieme, a volte addirittura si confondono. Fino a quando l'Istituto di metodologia di puericultura di via Lóczy è stato un servizio del Ministero della Sanità ungherese, Lóczy (un termine più pronunciabile rispetto alla denominazione in lingua originale dell'Istituto) è stato il nome con il quale il centro diretto da Emmi Pikler è stato conosciuto via via in Europa.

Nato nel 1946 per accogliere bambini che in seguito alla guerra non avevano più famiglia o famiglie non in grado di allevarli, ha sviluppato costantemente la duplice attività di pratica clinica nell'accoglienza ai bambini e di ricerca sullo sviluppo. Clinica e ricerca improntate alle ipotesi con le quali Emmi Pikler ha creato il servizio e che, insieme alla sua équipe, non ha mai cessato di elaborare: la competenza di ogni bambino nel proprio crescere e la convinzione che anche una situazione istituzionale potesse offrire a bambini molto piccoli condizioni di sicurez-

za affettiva e di benessere ambientale, tali da evitare loro qualsiasi manifestazione di «carenza affettiva» e garantire a ognuno uno sviluppo «sufficientemente» buono.

Fino agli anni Settanta, la conoscenza del servizio non ha oltrepassato i confini ungheresi. Emmi Pikler è stata un'autrice molto parsimoniosa e i pochi interventi puntuali da lei pubblicati su riviste circolavano, oltre che in Ungheria, in URSS e in Germania. Con la sola eccezione di una ricerca catamnestica promossa dall'OMS sempre negli anni Settanta, al fine di verificare se le ipotesi citate prima avessero o meno un riscontro nei fatti. La ricerca fu una clamorosa conferma delle linee guida del servizio e suscitò molti interrogativi fra gli operatori impegnati nei brefotrofi, nelle *pouponnières* occidentali, in cui diffusa era la convinzione che solo una famiglia sostitutiva avrebbe potuto offrire delle chances ai bambini che non potevano crescere nella loro.

Nel 1976 Genviève Appell e Myriam David, due psicologhe francesi impegnate nell'accoglienza di bambini che si trovavano nelle stesse condizioni di quelli con i quali lavorava Pikler, in occasione di un incontro internazionale cui partecipava la vicedirettrice di Lóczy, Judith Falk, entrarono in contatto con l'esperienza, e da questo incontro prese il via un processo di scambio, diffusione e contaminazione fra l'esperienza ungherese e i servizi di accoglienza residenziale, o nidi, in diversi Paesi d'Europa, America del Nord e del Sud e, più recentemente, Asia.

Emmi Pikler

Emmi Pikler, le cui idee e la cui esperienza ispirano l'opera di Agnès Szanto-Feder — questo libro e il lavoro pluridecennale di formazione e ricerca su cui esso si basa — è una dei numerosi medici che, fra la fine dell'Ottocento e la metà del Novecento, sono passati dalla pratica della cura intesa come terapia al prendersi cura dei bambini *tout court*, della loro salute non solo fisica, ma esistenziale, quindi delle condizioni di vita che permettono loro di crescere affermando iniziativa e competenza. Pikler, Decroly, Montessori, Korczak oggi ci sono noti soprattutto come figure eminenti del grande movimento dell'Educazione Attiva, accanto a Pestalozzi, Froebel, Freinet, Baden Powell e altri.

Pikler è anche contemporanea di Anna Freud, con cui ha vissuto la Vienna degli anni Venti. Anna ci era nata e ci lavorava, Emmi vi studiava Medicina e si specializzava in Pediatria, ed è difficile pensare che non le fosse nota l'esperienza della Jackson Schule, attività che Anna Freud definiva «qualcosa a metà fra un nido e una scuola materna» (Yorke, 1997) in cui, offrendo ai bambini delle zone disagiate della città cure attente tanto al benessere fisico che a quello psichico, mise in pratica un'anteprima delle Hampstead War Nurseries.

Introduzione

Questo lavoro è una raccolta necessariamente incompleta. Riassume alcuni elementi della mia lunga esperienza di psicologa al nido e negli orfanotrofi, e anche di diversi corsi di formazione per operatori della prima infanzia, dapprima in Francia, poi in Paesi più o meno lontani.

Potremmo definire il filo conduttore di questo volume con una serie di domande: come ci si può occupare al meglio dei bambini nella quotidianità *ordinaria*? Come gestire, come preservare nel quotidiano la salute (intendendo essenzialmente la salute psichica) dei bimbi piccoli? Come mantenere, in quei luoghi d'incontro quali sono i nidi d'infanzia, un certo benessere, tanto individuale quanto di gruppo, nei bambini e negli adulti che si occupano di loro? Credo inoltre che anche i genitori possano trovare in questo libro idee interessanti.

C'è una presa di posizione iniziale consapevole nelle riflessioni che seguono: invece di parlare di prevenzione (cioè di quello che bisogna evitare), il nostro punto di riferimento è lo star bene, quello che funziona. Questa posizione è indotta da uno sguardo che *apprezza* quello che il bambino è, quello che il bambino fa e che *costruisce* su quello che il bambino sa e su quello di cui è già capace: uno specchio anche per il bambino che può vedersi *bello!*

Questo atteggiamento trova molti seguaci in molti Paesi, perché può, come molti altri, dare qualcosa a tutti i bambini, dappertutto nel mondo. Per molti adulti è anche portatore di serenità; per altri, la gioia della scoperta di un'immagine nuova

dell'infanzia: trovano un bambino diverso quando rinunciano a vedere in lui soltanto il riflesso delle proprie idee e del proprio contributo.

La base di queste riflessioni sono le idee e le pratiche di Emmi Pikler (come io le ho comprese: ciascuno ha la *sua* Pikler!) e di quelli che la seguono, i suoi continuatori all'Istituto Pikler, detto «Lóczy», a Budapest e altrove in altri Paesi, in altre strutture. Ho voluto prendere come base la maniera di vedere di Emmi Pikler: come mi sembrava che lei vedesse un bambino che sta bene quali sono i suoi bisogni, e come accoglierlo.

Parallelamente al mio lavoro nelle strutture di accoglienza, ho proseguito i miei studi, ho fatto le mie ricerche. Queste ultime si sono focalizzate sullo sviluppo psico-motorio della prima infanzia. Sono profondamente riconoscente a Emmi Pikler e al professor Tran Thong (il mio grande insegnante di Wallon), che mi hanno inculcato la consapevolezza dell'unità, della globalità della persona, dell'unitarietà di questo bambino che *vive* la funzione studiata senza analizzarla, ma «in sintesi» continua con tutte le altre funzioni, che costituiscono la globalità della sua persona.

Il lavoro di analisi proprio della ricerca, diceva il professor Tran Thong, deve poter sfociare in una sintesi! Per me, la ricchezza e la complessità della sintesi che ho voluto realizzare, derivano dai miei diversi incontri fondamentali, quelli con Geneviève Appell, Myriam David, Maria Vincze. Ho cercato di renderla viva seguendo un'idea fondamentale: *gestire lo star bene nel quotidiano*, cercando di tramutare quest'idea in una pratica nell'istituzione in cui ho lavorato e sollecitando il risveglio dell'interesse e della motivazione nei corsi di formazione.

La mia ricerca e la mia pratica si sono mutualmente impregnate di un'unica attitudine: la convinzione, non solo intellettuale, dell'importanza fondamentale — secondo Emmi Pikler — della motricità per la strutturazione della personalità del bambino, *finestra* verso questa immagine nuova di bambino che lei ci propone.

Al di là delle citazioni specifiche, quello che è scritto in questo libro sono le mie idee. Ma come sapere fino a che punto, in realtà, derivano da quelle di altri? Nel momento in cui scrivo queste righe il crogiuolo della mia riflessione contiene questo *miscuglio*: ingredienti numerosi e ricchi di origine diversa, con sapori specifici dovuti al loro amalgama, alla loro elaborazione, alla mia *cucina*. Che cos'è originale? Oltre ad alcune formulazioni pertinenti di idee note, sicuramente questo: l'aver compreso l'influenza della fisica (grazie al mio *oscuro passato* di laureata in Matematica e Fisica) sull'inizio dello sviluppo dei movimenti. L'influenza del macro ambiente — la terra, perché si tratta della forza di gravità — che fornisce una sua ragione biologica e genetica (nel senso della genesi) per questo sviluppo, perché in realtà si tratta dell'adattamento del vivente alle sue condizioni di vita.

Motricità! Quale motricità?

Nel bambino piccolo [...] solo il movimento può essere testimone della vita psichica, e la rappresenta interamente, almeno fino a quando non compare la parola.

Henri Wallon

Bisogna insegnare la motricità ai bambini piccoli?

È una domanda a prima vista abbastanza semplice: sì, se non imparano da soli; no, se la imparano comunque.

Mi sembra in effetti evidente che se qualcuno è convinto che il bambino non impari i movimenti senza il nostro insegnamento, non c'è nulla di cui discutere. E questa era da sempre la credenza, direi anzi l'evidenza, nella nostra cultura, senza che nemmeno ci si ponesse la domanda. Noi viviamo con questa convinzione, o piuttosto, senza neppure porci il problema. Le nostre abitudini, le nostre tradizioni, i nostri costumi la contengono implicitamente, naturalmente.

Poi la cultura evolve, i costumi si disgregano, la scienza interviene; in altre culture si fa in modo diverso... le nostre certezze implicite crollano e si trasformano, nel quotidiano, in incertezza, ma sempre in modo piuttosto implicito. Se la questione viene posta, non siamo più tanto sicuri. Ma perché porre la questione? Le nostre nuove scelte, più o meno tratte dalle vecchie, ma poste

sotto nuove vesti, ci soddisfano: in fin dei conti i nostri bambini imparano a camminare!

Tuttavia, quando Emmi Pikler pubblica la dimostrazione su base statistica del fatto che i bambini sono assolutamente capaci di arrivare da soli e di propria iniziativa alle forme adulte di motricità, alcuni brontolano: ma che interesse c'è? Lo sappiamo!

Quindi, tanto meglio. Si tratta dunque di una *convinzione* che ha diritto di uscire dalla clandestinità e diventare esplicita. Tanto più esplicita perché, una volta dimostrata, diventa una *consapevolezza scientifica*.

Tuttavia, con questa consapevolezza abbiamo eliminato solo la necessità assoluta di insegnare o di far fare. Da questo nascono ben altre domande.

1. Forse dobbiamo insegnare al bimbo piccolo i movimenti, in modo che li possa fare meglio rispetto al modo in cui li farebbe da solo? O almeno dobbiamo metterlo in situazioni nuove per farlo sperimentare, altrimenti avrà l'idea di farlo da solo? Tutto questo sembra logico: noi siamo adulti e sappiamo, lui è un bebè e forse non sa?
2. Forse dobbiamo insegnargli le cose prima che le impari spontaneamente? Ci sono talmente tante aree di sviluppo per cui vengono elogiati i vantaggi della precocità... senza andare a cercare dei piccoli geni, quante volte abbiamo sentito dire che un certo bambino si sviluppa bene in generale, semplicemente perché ha acquisito un certo stadio motorio prima della media? Forse, insegnandogli prima le posture e i movimenti, aumenteremmo le sue possibilità per il futuro?
3. Tempi e venti nuovi da quando l'affettività del bambino piccolo è arrivata al primo posto delle nostre preoccupazioni: non è forse necessario che lui senta che gli vogliamo bene proprio perché gli facciamo apprendere la motricità? Dunque, è tramite questa forma di sollecitazione che noi lo amiamo? Il bambino non si sviluppa bene se non è amato, se non glielo facciamo vedere...

Tutte queste domande sono legittime perché mirano a ottenere il migliore sviluppo possibile per i nostri bambini.

Ma devono davvero essere poste? Forse nel consueto dibattito vengono esplicitati i vantaggi e gli inconvenienti delle due alternative: quale motricità, se la insegniamo, e quale motricità, se permettiamo al bambino di fare la sua scoperta per «via naturale»? Abbiamo il diritto di porre la domanda in questo modo, dal momento che ormai sappiamo che il bambino può imparare la motricità anche se non gliela insegniamo.

Riformuliamo dunque in quest'ottica le domande poste sopra:

1. Sappiamo che cos'è la motricità «in sé», per poter affermare che quello che noi vogliamo fargli fare è la cosa migliore?
2. Sappiamo esattamente in che cosa quello che gli facciamo fare prima è migliore rispetto a quello che il bambino farebbe da solo più tardi?
3. Siamo certi che gli altri mezzi che abbiamo a nostra disposizione per fargli sentire il nostro amore, in modo che ne sia assolutamente sicuro, non siano sufficienti?

Davvero ci poniamo domande così ben precise? Non proprio. L'impressione prevalente è piuttosto che non ci sia alcuna ragione per porle in questi termini: non c'è alcuna ragione, infatti, di supporre a priori che un fenomeno in qualche modo «selvaggio» possa essere paragonabile a tutto quello che noi potremmo fare per abitudine o anche in modo molto riflesso ed elaborato, perfino scientifico.

Far fare

Che cosa troviamo allora sui diversi mezzi di comunicazione: libri, giornali, trasmissioni TV, metodi? In ogni caso, non troviamo da nessuna parte l'affermazione che si debba insegnare la motricità al bambino perché lui la impari: prima non lo si diceva, perché era evidente; adesso non lo si dice più, perché è molto meno evidente...

Che cosa ci viene dunque proposto?

Guardiamo quello che fa, in questa o in quest'altra situazione. Il fatto che sia l'adulto ad averlo messo in questa condizione (cioè, in realtà, il fatto che sia l'adulto che gli fa fare qualcosa) passa spesso sotto silenzio.

Ad esempio, ci viene raccontato ciò che il bebè è già in grado di fare. Il bebè *sa* già collaborare attivamente nel mantenere la testa dritta quando lo si mette in posizione seduta; *sa* restare seduto per qualche secondo (non lasciatelo in questa posizione per più di pochi secondi); «gli piace molto, a 6 mesi, essere tenuto in piedi»; «è capace di stare saldamente seduto, ma cadendo non ha il riflesso di proteggersi...». A volte ci viene suggerito di metterlo in una certa posizione per correggere l'effetto nefasto di un'altra, anch'essa a sua volta proposta, ma forse per troppo tempo, ecc. La stessa procedura è utilizzata d'altronde per «far vedere alle mamme ciò che possono aspettarsi dal loro bebè: questo diminuirà la loro angoscia...».

La procedura è ancor più organizzata in certe proposte: bisogna preparare, innescare, correggere e rinforzare le prestazioni motorie del bambino; bisogna metterlo in «situazione», dargli delle «occasioni», tonificare i suoi muscoli, correggere le sue posture, favorire o stimolare la sua ricerca di equilibrio. Ci viene proposto dunque di agire con grande impegno in ciò che gli facciamo fare.

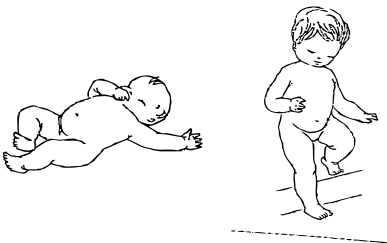
Attivare il bebè o stimolare il bebè è un'altra preoccupazione della nostra epoca. *Si gioca* alla motricità tirandolo, spingendolo, ma anche *gli si permette* di scoprire l'acqua, un ambiente nuovo, nuove sensazioni, a 2 mesi, a 6 mesi — dipende —, la cosa importante è che non sia troppo tardi. Alcuni lo sdraiano sulla pancia quando ancora non è capace di sollevare la testa, se non con un grosso sforzo male organizzato: «È per stimolarlo!», si dice. Altri propongono di tenerlo in modo che faccia grandi sforzi per rimanere in quella posizione: è per fortificare un fascio di muscoli che gli servirà in seguito.

Da questi pochi esempi, così come guardandoci intorno, possiamo vedere che esiste una grande varietà di modi di far fare al bambino movimenti giudicati utili: dai più diretti — tirare, spingere, portare — sino a metterlo semplicemente *nella situazione*, affinché lui faccia quello che noi vogliamo.

E, nello stesso tempo, se vi è qualche proposta sul modo in cui il bebè debba passare le sue ore di veglia al di fuori dei momenti di stimolazione descritti sopra, si suggerisce l'immobilizzazione del bambino, l'inattività «organizzata». Il fatto scontato che il bambino abbia bisogno della sua mamma, si traduce in vari modi: lo si mette sull'infant seat, anzi, al giorno d'oggi, in modo ancor più sofisticato, in un ovetto morbido, oppure su un seggiolone che si sposta, per avere sempre il bambino vicino, in cucina, in soggiorno, dagli amici, nei negozi o alle mostre, dove si vedono a volte bebè di poche settimane sospesi nei marsupi... L'idea giusta, ma astratta, di un bisogno di essere avvolti si traduce in cuscini, in ovetti morbidi dove il bambino affonda e non ha altro modo di essere attivo se non quello di guardare (in una sola direzione) e, forse, di muovere le dita.

Non far fare, ma allora cosa fare? La proposta di Emmi Pikler

Sostanzialmente, non far fare al bambino movimenti ad hoc, pur assicurandogli le condizioni per poter essere realmente attivo fin dalla nascita, è alla base della scoperta di Emmi Pikler (1979). Si tratta di un'idea nuova per la sua epoca, secondo cui il bambino arriva da solo, partendo all'inizio dalla posizione dorsale, a fare il *suo* percorso motorio.



Ciononostante, ben altri elementi della vita del bambino nella vita quotidiana sono stati presi in considerazione dalla Pikler.

Gli educatori, i bambini, i genitori

Per chi invece non separa arbitrariamente il comportamento e le condizioni di esistenza proprie a ogni epoca di sviluppo, ogni fase è un sistema di relazioni fra i mezzi del bambino e l'ambiente, che fa sì che si specifichino reciprocamente. L'ambiente non può essere lo stesso a tutte le età. Esso è costituito da tutto ciò che offre presa ai processi di cui dispone il bambino per ottenere la soddisfazione dei suoi bisogni; ma appunto per questo esso è l'insieme degli stimoli su cui si esercita e si regola la sua attività. Ogni tappa è al tempo stesso un momento dell'evoluzione mentale e un tipo di comportamento.

Henri Wallon

Qualità dell'accoglienza, qualità della vita

Gestire il benessere

Come psicologa, per molti anni, di un nido d'infanzia, la mia prima preoccupazione nell'équipe è sempre stata quella di *gestire il benessere*. Questo comporta un atteggiamento ben preciso: che cosa fare ogni giorno per assicurare una vita quotidiana interessante per i bambini e gli adulti? I punti di riferimento nel lavoro sono allora quelli di una cornice ampia sullo sviluppo normale e non quelli di ciò che bisogna evitare, l'anormalità e la patologia.

È meglio essere più o meno d'accordo, perché il bambino è sempre un'entità con un'intercorrelazione delle sue «funzioni». Noi *analizziamo*, ma lui non può: prende, elabora, estrapola tutto da tutto, *sintetizza*. Posta così, sembra una verità indiscutibile, tuttavia quante pratiche esistono in cui l'adulto dimentica questa semplice verità! Qualche esempio elementare: nidi in cui le azioni di routine vengono svolte velocemente per avere più tempo *per la relazione* (come si può spiegare a un bambino che l'indifferenza per le sue sensazioni non fa parte della relazione, in questo caso specifico una relazione di indifferenza?); o, altrove, nidi in cui tutto ciò che il bambino può fare da solo è ricondotto soltanto all'«elaborazione della frustrazione» (ahimé, è una vera e propria citazione), eppure quale ricchezza fin dall'inizio in ciò che egli può fare per conoscere il mondo in cui vivrà, quale interesse e assiduità per comprendere questo mondo! E, naturalmente, aggiungo: quale ricchezza, quale *valore aggiunto* nella relazione con l'adulto, quando quest'ultimo ne comprende la portata per il bambino.

Quando ci si occupa del bambino o, ancor più, di un gruppo di bambini nella quotidianità, se siamo responsabili della loro crescita, *questa visione della globalità è necessaria*. Tuttavia, non tutti sono coscienti dell'assenza di questa visione o della sua insufficienza. D'altronde, c'è una misura assoluta? A forza di osservare équipes al lavoro, e senza mettere in discussione in nessun modo la loro buona fede, posso dire che in natura sono presenti tutte le varianti. Esse dipendono dalle conoscenze acquisite (che si vanno allargando); dal livello di consapevolezza d'interdipendenza dei fattori conosciuti (se ne può trattare uno e tralasciare gli altri o, al contrario, sapere che ogni cambiamento ne comporta altri e che non si può che cercare di tenerne conto); dalle scelte dei punti di riferimento negli aggiustamenti (ad esempio, si preferisce assicurare il buon andamento di un'istituzione adattando i bambini ad essa, oppure si cerca di adattare il più possibile l'organizzazione e il funzionamento dell'istituzione in vista del benessere dei bambini?), ecc.

La complessità della vita, dello sviluppo, la diversità all'interno di un gruppo di bambini non permettono di arrivare a soluzioni perfette, migliori da tutti i punti di vista e per tutti i bambini; è una delle grandi frustrazioni del nostro lavoro. Bisogna perciò cercare, mi sembra, delle soluzioni «ottimali» (è un'espressione matematica): certo, non interamente soddisfacenti per questo o quell'altro bambino, e tuttavia senza tralasciarne alcuno. Questo significa che bisogna gestire dei *compromessi*. Sono indotta, quindi, a sottolineare ancora un fattore di diversità nel lavoro di diversi gruppi o équipes: a parità di tali condizioni, gli uni e le altre possono attribuire un peso diverso alle priorità, quando si tratta di trovare un compromesso.