

Il gioco nel primo anno di vita

Progettare spazi e attività al nido d'infanzia

Paola Molina

GUIDE
EDUCAZIONE



NIDO D'INFANZIA

Direzione Battista Quinto Borghi e Paola Molina

Erickson

IL LIBRO

IL GIOCO NEL PRIMO ANNO DI VITA

Nel primo anno di vita, consideriamo «gioco» l'attività autonoma che il bebè esprime soprattutto attraverso la motricità e la manipolazione di oggetti. Un'attività fondamentale per lo sviluppo psicofisico, perché permette di apprendere in una situazione di sicurezza, a condizione che il piccolo possa sperimentare senza vincoli o suggerimenti esterni.

Il gioco libero, senza istruzioni o controllo, permette ai bambini e alle bambine di sviluppare interessi, conoscenze e competenze sociali.

Ruolo dell'adulto è sostenere tale attività. A questo scopo, il libro fornisce uno strumento di osservazione in grado di cogliere le competenze, soprattutto motorie e di interazione con oggetti e pari, del bebè. Un'osservazione che consenta inoltre di definire un progetto educativo e un ambiente che lo supportino nella sua area di sviluppo prossimo e che aiuti a riflettere sul contesto di gioco offerto al nido e sulla sua adeguatezza.

Partire dal bambino, dal suo sviluppo, per costruire un progetto educativo e un ambiente adeguati.

L'AUTRICE



PAOLA MOLINA

È professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione all'Università degli studi di Torino. I suoi interessi di ricerca sono rivolti principalmente allo sviluppo nella prima infanzia, in contesti educativi diversi, e all'utilizzo dell'osservazione come strumento professionale per gli educatori.

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 di relazione condiviso anche con gli adulti, il nido è un servizio per la famiglia.

€ 20,00



www.erickson.it



MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

Indice

<i>Presentazione</i> (Sandra Dodi)	9
<i>Introduzione</i>	13
PRIMA PARTE	
Il gioco dei piccolissimi	
CAPITOLO 1	
Che cos'è il gioco?	19
CAPITOLO 2	
Il primo anno di vita	27
SECONDA PARTE	
Lo strumento	
CAPITOLO 3	
Perché uno strumento di osservazione del gioco	37
CAPITOLO 4	
Osservare il bebè che gioca	45
CAPITOLO 5	
Osservare il contesto	91
CAPITOLO 6	
Osservarsi nell'interazione	109
TERZA PARTE	
Esempi di utilizzo dello strumento	
CAPITOLO 7	
Nella pratica educativa	117
CAPITOLO 8	
Nella ricerca	147
<i>Conclusione</i>	153
<i>Bibliografia</i>	155

Introduzione

L'origine di questo libro è un lavoro di formazione svolto per alcuni anni con la cooperativa «Città Futura di Trento» e originato dalla riflessione sulla prospettiva di Emmi Pikler, in seguito alla traduzione del libro di Agnès Szanto-Feder (2014) dedicato alla libertà di movimento. Nella sperimentazione della prospettiva pikleriana della libera attività autonoma ci si è resi conto della necessità di strumenti di osservazione più fine dell'attività dei bebè, ma anche di strumenti che permettessero di valutare le scelte relative all'ambiente offerto ai piccolissimi. È nata così una riflessione, portata avanti per tre anni insieme all'équipe psicopedagogica, coinvolgendo nell'osservazione e nella registrazione video i nidi della cooperativa, che è alla base di questo libro.

Non si tratta di un testo sul gioco, sui materiali, sulle attività o sui giocattoli per i bebè nel primo anno di vita: esistono volumi che offrono un'ampia discussione sui materiali di gioco e sulle attività che è possibile proporre ai piccolissimi (Aly, 2016; Salvadori, 2022). Il nostro obiettivo era quello di fornire uno strumento di osservazione del bebè, in grado di cogliere le sue competenze, soprattutto motorie e di interazione con gli oggetti e con i pari, così da potergli proporre le modalità di gioco adatte a queste competenze e da supportarlo nella sua area di sviluppo prossimo (Vygotskij, 1934/2007). E, nello stesso tempo, uno strumento a disposizione degli adulti per riflettere sul contesto di gioco offerto ai bambini, e sulla sua adeguatezza rispetto agli obiettivi che ne avevano guidato le scelte e il progetto educativo.

L'idea guida è stata quella di partire dal bambino, dal suo sviluppo, osservato puntualmente attraverso lo strumento prezioso costituito dalle riprese video, per costruire sia il progetto educativo (il curriculum) sia l'ambiente che gli si offre a partire dalle competenze e dagli interessi che in quel momento esprime.

Così, la prima parte di questo volume presenta le idee portanti sul gioco e sul giocare che ci hanno guidato e un'introduzione allo sviluppo nel primo anno di vita e alle peculiarità di questo periodo, in cui i cambiamenti sono più rapidi e importanti rispetto a qualunque altro momento del ciclo di vita.

Nella seconda parte, alla presentazione dello strumento di osservazione, si affianca una descrizione delle modalità di utilizzo, partendo dalla ripresa video, per costruire poi il materiale osservativo come base della riflessione sull'organizzazione dell'ambiente e sulle scelte dell'équipe educativa in funzione del bambino e dei suoi bisogni di esplorazione e gioco.

Infine, sono riportati alcuni esempi di utilizzo: nella pratica educativa — da cui emerge l'utilità di uno strumento come quello proposto per la professionalità concreta e quotidiana delle educatrici — e nella ricerca sul primo sviluppo, con il suggerimento di alcune interessanti piste di ricerca rispetto alle caratteristiche individuali del primo sviluppo e dell'interazione emergente con i pari.

La conclusione del lavoro vuole aprire una questione, solo accennata qui come problematicità, sul ruolo del gioco, e del piacere legato alla propria attività, per l'adulto che opera professionalmente con i bambini: si tratta di un tema poco elaborato dalla riflessione psicopedagogica, e che meriterebbe una ben più ampia considerazione.

La tematica che abbiamo affrontato ci ha richiesto alcune scelte specifiche per quanto riguarda la descrizione e la terminologia utilizzata. Abbiamo usato disegni e resoconti narrativi per illustrare gli item del nostro strumento: nel caso dei disegni, perché molto spesso è importante vedere un gesto o un movimento, ed è molto più facile comprenderlo in questo modo che descritto a parole; le osservazioni trascritte dai video sono state invece utilizzate per quegli aspetti, soprattutto interattivi, che non sarebbe possibile rendere in immagini, ma richiederebbero un filmato: in questo caso, la trascrizione in parole è meglio in grado di rendere il contenuto e il contesto dell'interazione.

I nomi dei bambini sono ovviamente fittizi, per garantirne l'anonimato. Così come i nidi sono indicati solo con una sigla. Tuttavia ci preme sottolineare il contributo della cooperativa Città Futura per la quale e con la quale il libro è stato pensato e costruito.

Abbiamo usato in modo indifferenziato i termini «bambino» (eventualmente «bambino piccolo» o «bambino piccolissimo») e «bimbo», quando

ci siamo riferite in modo generico ai bambini e alle bambine; abbiamo invece sistematicamente usato il termine «bebè» per riferirci esplicitamente ai bambini e alle bambine nel primo anno di vita, non ancora in grado di camminare da soli, soggetto principale del nostro lavoro.

Parafrasando un documento ministeriale di qualche anno fa, l'utilizzo del maschile è una pura scelta di semplificazione di scrittura, ritenendo che «chi legge sia in grado di considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere».

Ci riferiremo invece alle educatrici non solo perché quella di educatrice è (ancora) una professione esercitata quasi esclusivamente da donne, ma anche per sottolineare l'importanza del patrimonio culturale femminile che la caratterizza, così come ci ricorda Augusta Foni (2015).

Questo libro è il frutto di un percorso collettivo, che ha coinvolto moltissime persone, educatrici, coordinatrici, pedagogiste e pedagogisti, studenti e studentesse. È impossibile ringraziare tutte e tutti singolarmente (i nomi di chi ha contribuito in modo più puntuale sono riportati nel testo), ma a loro va la nostra gratitudine, così come ai bambini e alle bambine che abbiamo con piacere e stupore osservato nelle videoregistrazioni.



PRIMA PARTE

Il gioco dei piccolissimi

1

Che cos'è il gioco?

Tutti noi sappiamo perfettamente quando stiamo giocando, che cosa è un gioco e che cosa non lo è. Quando si tratta però di trovare una definizione condivisa, che renda conto di tutte le possibili sfaccettature di quello che intendiamo con la parola «gioco» o «giocare», allora le cose si complicano, perché c'è sempre qualcosa che sfugge, qualcosa che ci interroga («È oppure non è un gioco?»), e la definizione sembra sempre un po' riduttiva. Forse l'unica cosa su cui gli autori concordano è proprio l'impossibilità di trovare una definizione unica e condivisa di questa attività.

Bruner per esempio scrive:

Harold Schlosberg (1947), della Brown University, pubblicò un lavoro, frutto di attenta meditazione, in cui arrivava alla conclusione che, per l'impossibilità di definire il gioco in modo corretto e preciso, esso non era suscettibile di una trattazione a livello sperimentale, se non in ben modesta misura. Tale conclusione non era priva di fondamento, poiché *i fenomeni del gioco non possono essere perfettamente inquadrati in una definizione operativa unitaria* (1981, p. 9, corsivo nostro).

In questo capitolo cercheremo di mettere in luce le cose importanti dette da psicologi e pedagogisti che ci aiutano a capire meglio il gioco e vedremo se possiamo identificare un nucleo comune al giocare.

Hanno detto sul gioco e sul giocare

Le origini evolutive

Uno dei capisaldi della nostra attuale lettura del gioco è la considerazione che le sue radici affondano nelle nostre origini evolutive: il gioco è presente non solo nell'uomo, e in particolare nel cucciolo d'uomo, ma anche in molti animali. Karl Groos (1896/1981; 1901/1981) per primo sottolinea questo aspetto in psicologia, attribuendo un particolare valore al gioco, sottostimato a suo parere nella cultura psicologica del suo tempo. Infatti il gioco secondo Groos è un pre-esercizio, che permette di mettere alla prova, in modo protetto e non pericoloso per l'individuo, competenze specie-specifiche importanti per la sopravvivenza e la riproduzione, che non possono essere completamente determinate dall'istinto, ma che potranno essere utilizzate in modo completo solo in età adulta. In particolare, fa riferimento al gioco della lotta che caratterizza i cuccioli di molte specie, e che è per lui preparazione alle contese successive: si tratta di un tema ampiamente ripreso più tardi dall'etologia (si veda più avanti il lavoro di Blurton Jones). Inoltre, Groos spiega il piacere, che tutti proviamo nel giocare, come una protezione del gioco, che ne ha favorito il mantenimento nel corso dell'evoluzione.

Bruner (1972/1981) articola ulteriormente le funzioni del gioco: secondo questo autore, il lungo periodo di immaturità del piccolo dell'uomo è fondamentale perché permette l'adattamento a molteplici e imprevedibili situazioni: non solo il gioco «permette di minimizzare le conseguenze delle azioni, e quindi di apprendere in una situazione meno rischiosa» (p. 38), ma «rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali, che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale». Questo però avviene solo se il piccolo può liberamente sperimentare la sua attività, senza vincoli o suggerimenti esterni: Bruner cita un esperimento svolto da Schiller (1952) sugli scimpanzé, in cui gli animali mostravano una maggiore varietà e complessità delle condotte con gli oggetti se liberi di sperimentare, mentre i tentativi di rinforzo di alcuni comportamenti finivano per inibire la capacità di esplorazione.

Sarei tentato di avanzare l'ipotesi poco ortodossa secondo la quale, nello sviluppo dell'uso degli strumenti, è stato necessario un lungo periodo di attività combinatoria opzionale e libera da qualsiasi pressione. Per sua natura l'uso di strumenti (o l'incorporazione di oggetti in attività qualificante) ha richiesto la preliminare possibilità di un'ampia varietà di esperienze sulle quali potesse poi operare la selezione (Bruner, 1972/1981, p. 37).

Come vedremo più avanti, questo tipo di attività è spontaneamente presente nel corso del primo e secondo anno, e può essere supportata dall'offerta educativa, come nel gioco euristico (Goldschmied, 1986).

Il gioco come palestra di socializzazione

Questa idea del valore del gioco per la sopravvivenza della specie, che ci accomuna anche agli altri animali, è presente in molte altre riflessioni e in particolare ha avuto una ricaduta importante nelle idee pedagogiche: se il gioco è la palestra in cui i cuccioli sperimentano le competenze della vita adulta in modo protetto, allora ha anche un significato educativo, è uno strumento educativo di base. Fröbel (1826/1993), ad esempio, ne ha fatto la base dell'educazione prescolastica, sottolineando l'impegno che il bambino mette nel giocare. Recentemente, Peter Gray (2015) sottolinea l'importanza dell'educazione da cacciatori-raccoglitori, cioè della libertà di giocare, senza istruzioni o controllo degli adulti, che permette ai bambini di sviluppare interessi, conoscenze e soprattutto competenze sociali. Anche Bruner sottolinea il valore di socializzazione del gioco, ma, nella prospettiva di Vygotskij (si veda più avanti), ne sottolinea l'aspetto specificamente culturale:

Il gioco può servire come veicolo per insegnare la natura delle convenzioni di una società, e può anche ragguagliare sulla natura della convenzione in se stessa [...]. Appare subito evidente come una comunità linguistico-culturale dipenda dalla facile e rapida comprensione delle convenzioni da parte dei suoi membri. Il gioco simbolico, quale che sia la sua funzione nell'individuo per la risoluzione dei suoi problemi o l'appagamento delle sue esigenze a livello fantastico, acquista un significato ancor più importante se insegna al bambino come comprendere e usare correttamente le regole e le convenzioni (Bruner, 1972/1981, pp. 50-51).

Anche se in apparente contrasto, l'idea di Maria Montessori — che quello dei bambini sia non un gioco ma un lavoro — sottolinea comunque il valore dell'attività autonoma dei bambini, una cosa seria, da contrapporre al gioco come semplice occupazione del tempo, senza valore costruttivo, un'occupazione appunto infantile.

Gioco e immaginazione

Un importante aspetto del gioco è il ricorso all'immaginazione, alla creatività e alla libertà dalle costrizioni della realtà che nel gioco è possibile.

Purtuttavia, nel gioco dei bambini troviamo che questa realizzazione si attua attraverso oggetti materiali che sono imprescindibili.

Per Freud, a cui possiamo far risalire questo filone di idee sul gioco, il gioco è rappresentazione dei conflitti e dei desideri del piccolo, che trova soddisfazione in forma ludica rispetto a quello che deve affrontare nella realtà. L'esempio forse più noto è quello del gioco del rocchetto che Freud osserva nel nipotino Ernst e che interpreta come una riproduzione dell'esperienza del bambino all'assenza della madre:

Un giorno feci un'osservazione che confermò la mia ipotesi. Il bambino aveva un rocchetto di legno intorno a cui era avvolto del filo. Non gli venne mai in mente di tirarselo dietro per terra, per esempio, e di giocarci come se fosse una carrozza; tenendo il filo a cui era attaccato, gettava invece con grande abilità il rocchetto oltre la cortina del suo lettino in modo da farlo sparire, pronunciando al tempo stesso il suo espressivo «o-o-o» [«fort» (via)]; poi tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto, e salutava la sua ricomparsa con un allegro «da» («qui»). Questo era dunque il gioco completo — sparizione e riapparizione — del quale era dato assistere di norma al solo primo atto, ripetuto instancabilmente come giuoco a sé stante, anche se indubbiamente il piacere maggiore era legato al secondo atto (Freud, 1920/1977, p. 201).

Tramite la scomparsa e ricomparsa del rocchetto Ernst mette in scena e così controlla l'assenza della mamma. Il gioco permette di affrontare la realtà ma, nello stesso tempo, dipende dalla realtà, dagli oggetti concreti con cui il bambino gioca, trasformandoli e attribuendo loro un significato.

Piaget, seppure da una prospettiva completamente diversa, lavora in un ambiente culturale che, nel momento in cui elabora la sua teorizzazione del gioco simbolico, è permeato dall'influenza della psicoanalisi e in particolare dalla visione del gioco come soddisfazione di desideri inconsci: anche lui sottolinea come nel gioco prevalga l'*assimilazione*, cioè la trasformazione della realtà per adeguarla alle proprie strutture cognitive (al contrario dell'*imitazione*, che è la tipica espressione dell'*accomodamento*).

Se l'atto dell'intelligenza giunge a realizzare un equilibrio tra l'assimilazione e l'accomodamento, mentre l'imitazione costituisce un prolungamento di quest'ultimo, si può dire, inversamente, che il gioco è essenzialmente assimilazione, o assimilazione che domina l'accomodamento (Piaget, 1945/1972, p. 127).

Così ogni fase di sviluppo ha modalità tipiche di gioco, che sono vincolate dalle strutture cognitive, ma che permettono al bambino di padroneggiare la

realtà che vive: per il bebè è il gioco funzionale, cioè la sperimentazione della sua padronanza sugli oggetti e sull'ambiente; per il bambino in età prescolare è il gioco simbolico, cioè l'utilizzare un oggetto al posto di un altro, o simulare la presenza di un oggetto oppure un ruolo immaginario.

Anche lo psicologo russo Lev Vygotskij condivide l'ambiente culturale influenzato dalla psicoanalisi, pur in una cornice ancora diversa: da essa riprende la prospettiva legata alla soddisfazione del desiderio attraverso il gioco, ma mette in luce il ruolo degli oggetti materiali con cui il bambino interagisce e gioca, che sono una sorta di tramite nel passaggio dall'azione al pensiero.

Il pensiero si separa dagli oggetti perché un pezzo di legno comincia a essere una bambola e un bastone diviene un cavallo [...]. Ciò porta a un tale mutamento nel rapporto tra il bambino e la situazione concreta, immediata e reale, che risulta difficile valutarne appieno l'importanza. Il bambino non arriva a ciò tutto d'un tratto. È terribilmente difficile per un bambino riuscire a separare il pensiero (il significato di una parola) dall'oggetto. Un gioco rappresenta lo stadio transitorio in questa direzione, in quel momento critico in cui un bastone — cioè un oggetto — diventa il mezzo per separare il significato del cavallo dal cavallo reale; viene così ad alterarsi in modo radicale una delle strutture psicologiche fondamentali che determinano il rapporto del bambino con la realtà. Il bambino non riesce ancora a separare pensiero e oggetto; egli ha bisogno di qualcosa che faccia scattare un simile meccanismo. In questo si può notare la debolezza del bambino; per riuscire a immaginare un cavallo egli ha bisogno di definire la propria azione utilizzando il bastone a guisa di cavallo (Vygotskij, 1966/1981, pp. 667-668).

Il gioco ha una funzione transizionale: l'immaginazione è ancora legata all'oggetto, il pensiero non è autonomo rispetto alla realtà, come nell'adulto; allo stesso tempo, il gioco proprio per questo è un passaggio verso il pensiero adulto, uno dei motori dello sviluppo e opera nella sua *area di sviluppo prossimo*, come promotore di competenze potenziali.

Questo aspetto transizionale, ripreso soprattutto sul piano emotivo, nella prospettiva di Freud, si concretizza in Winnicott (1974/2019) nell'*oggetto transizionale*: nel giocattolo, o nell'attività, che rappresenta emblematicamente il duplice valore, reale e immaginario, che caratterizza il gioco e il giocare.

Questo è un gioco

Una prospettiva particolare sul gioco è quella di Gregory Bateson, uno psicologo e antropologo che ha lavorato negli anni Sessanta del secolo scorso,

che lo definisce come un insieme di messaggi che chi gioca si scambia e che funziona da cornice metacognitiva.

Secondo questo autore, il gioco è una cornice psicologica paradossale che, riconosciuta come tale da chi sta interagendo, permette di stabilire la consapevolezza che i messaggi che saranno scambiati sono, in una certa misura, non veri e che essi denotano qualcosa di non esistente (Bulgarelli e Molina, 2020, p. 53).

Insomma, c'è un accordo tacito tra i giocatori di sospendere l'esame di realtà e di accettare come veri aspetti del gioco che sono solo immaginari.

Un etologo americano, Blurton Jones (1967), ha poi tradotto questa cornice metacognitiva in alcune condotte concrete che nella sua ricerca sono identificate come segnali del gioco: studiando la lotta per gioco, comune a molti cuccioli e anche ai bambini in età prescolare, ha osservato che era possibile distinguere il gioco della lotta dalla contesa vera e propria tramite alcuni segnali comunicativi (in particolare, il sorriso e quella che chiama «faccia del gioco») che sono presenti solo nelle situazioni giocose. I bambini che non colgono questi segnali possono mal interpretare le intenzioni degli altri e avere quindi difficoltà nell'interazione sociale.

Provvisoriamente...

Quello che abbiamo visto finora sul gioco è sufficiente a farcene comprendere la complessità e la difficoltà di racchiuderlo nelle maglie di un'unica definizione. In particolare, molto di quello che sappiamo si riferisce a bambini già più grandi, in grado di interagire e cooperare tra loro, di utilizzare simboli e narrazioni, di rispettare le regole. Quale definizione di gioco possiamo utilizzare quando pensiamo a bebè del primo anno?

Provvisoriamente, considereremo due aspetti essenziali del gioco, che ci permettono la definizione più ampia possibile, comune a moltissimi autori, fin dalla fine dell'Ottocento. Nel 1899 infatti Karl Groos scrive:

Ci restano dunque, come criteri psicologici generali per la definizione del gioco, soltanto due elementi ritenuti comunemente essenziali, e cioè il piacere che si prova in esso e la sua distinzione dagli scopi concreti della vita reale. Il gioco, in definitiva, *sarebbe caratterizzabile solo come attività compiuta per se stessa* (Groos, 1901/1981, p. 78, corsivo nostro).

E quasi cento anni più tardi scrive Catherine Garvey: «Il gioco è un insieme di attività volontarie, motivate dall'interno del soggetto, normalmente

associate con il piacere e il divertimento» (Garvey, 1990, p. 208, traduzione nostra).

Quando inizia il gioco?

Una riflessione su questi due aspetti — la *motivazione intrinseca* (si gioca per il piacere di giocare) e il *piacere* e divertimento legati al gioco — ci permette di approfondire un interrogativo importante relativamente al gioco nel primo anno di vita: «Ma i bambini piccolissimi giocano?» oppure: «Quando inizia il gioco?».

Anche questa è una domanda che la psicologia si è posta molto tempo fa. Piaget, ad esempio, scrive:

Quando ha inizio il gioco? Il problema si pone a partire dal primo stadio, quello degli adattamenti mediante puri riflessi. [...] Ma ci sembra molto difficile considerare gli esercizi riflessi come giochi reali, dal momento che essi [...] consolidano il funzionamento delle disposizioni ereditarie, essendo così prova di adattamento reale. [...] Nel secondo stadio, al contrario, il gioco sembra già ripetere una parte delle condotte adattive. Ma le prolunga in modo così continuo e indistinto che non è possibile dire dove esso cominci esattamente, e questa questione di frontiera pone un problema che interessa tutta l'interpretazione ulteriore del gioco. [...] Ora, per utilizzare senz'altro i criteri classici [...], si dovrebbe dire che tutto è gioco durante i primi mesi dell'esistenza, a parte alcune eccezioni come la nutrizione o le emozioni come la paura e la collera. [...] In effetti, quando il bambino guarda per guardare, manipola per manipolare, agita le mani e le braccia (e nello stadio successivo agiterà gli oggetti sospesi, scuoterà i suoi balocchi, ecc.), egli si dedica ad azioni che sono fatte per se stesse, a somiglianza dei giochi di esercizio, e che non sono inserite in alcuna serie di atti imposti da altri o da circostanze esterne. [...] Ma se le reazioni circolari non presentano per se stesse un carattere ludico, si può dire che la maggior parte di esse si prolunga in giochi. [...] Si constata infatti, benché senza poter naturalmente tracciare alcuna frontiera precisa, che [...] il bambino riproduce in seguito le sue condotte solo per il piacere, con una mimica di sorriso o anche di riso, e senza quell'attesa dei risultati, così caratteristica della reazione circolare (Piaget, 1945/1972, pp. 130-132).

Questo testo di Piaget rende bene la difficoltà nell'identificare quello che è il gioco del bambino molto piccolo: in qualche modo tutto può essere

considerato gioco, oppure non si può in assoluto parlare di gioco prima che ci sia una consapevolezza dell'attività in quanto fine a se stessa: per Piaget il gioco è assimilazione, e quindi esclude l'attività volta a padroneggiare un dato movimento, legata, nella sua teorizzazione, piuttosto all'accomodamento. Ma così facendo esclude tutto ciò che il bambino piccolissimo fa spontaneamente, esplorando e manipolando il proprio corpo o gli oggetti: in questa attività il bambino è concentrato, e le espressioni di piacere e soddisfazione sono presenti in quanto c'è un adulto che guarda quello che fa il bambino. Si tratta quindi di riso e sorriso di padronanza sì, ma che hanno soprattutto una funzione comunicativa: «Guarda come sono bravo!».

Il sorriso e il riso sono invece caratteristici dell'interazione con l'adulto, dello scambio dialogico, nei proto-dialoghi della comunicazione faccia a faccia (Trevarthen, 1998; Schaffer, 2008), nel saluto che a 8 mesi rivolge alla persona familiare che torna dopo un'assenza (non troppo lunga), nell'interazione fisica al momento del cambio, ecc.

Si tratta di situazioni che è l'adulto a guidare: nel ritmo, nel contenuto, nella risposta sì alla comunicazione del bambino, ma in modo che è l'adulto a sostenere la comunicazione che il bambino non è ancora in grado di gestire da solo. L'attività diretta agli oggetti è invece soprattutto caratterizzata dalla concentrazione, ma è sicuramente attività autonoma, che il bambino sceglie di compiere perché gli interessa e gli piace. Non è mero esercizio, come se fosse appunto un esercizio di ginnastica!

È questo uno dei paradossi del gioco nel primo anno di vita: l'attività autonoma del bambino non è necessariamente associata alla manifestazione di piacere, che invece viene soprattutto espresso nell'interazione guidata dall'adulto, e quindi è difficile attribuire esplicitamente al gioco. Ma come sottolinea Piaget i confini sono labili e sta a noi definire i tempi e i passaggi: possiamo considerare gioco l'attività autonoma del bambino, così come suggerisce Emmi Pikler; oppure lavoro il gioco del bambino, come fa Maria Montessori, per sottolinearne l'importanza per lo sviluppo successivo.

Nella continuazione del nostro discorso, considereremo allora gioco l'attività autonoma del bebè, concentrata e libera, che egli esprime soprattutto nell'esercizio della motricità e nella manipolazione degli oggetti. L'obiettivo dell'adulto sarà quindi quello di sostenere questa attività, di permettere al bambino di giocare. Senza intervenire direttamente: saranno altri momenti, quelli di gioco condiviso e soprattutto quelli di scambio comunicativo nel corso delle cure fisiche, il momento privilegiato (e indispensabile) di scambio con l'adulto.



SECONDA PARTE

Lo strumento

Perché uno strumento di osservazione del gioco

Come abbiamo visto più sopra, nel primo anno lo sviluppo dei bimbi è estremamente rapido, più veloce che in qualunque altro momento della vita, e quindi i bambini cambiano moltissimo. Questo significa che il primo anno di vita è spesso complesso per le educatrici del nido, perché all'interno della stessa sezione ci sono bebè con bisogni molto diversi: per esempio, bimbi che stanno sdraiati e bimbi che iniziano a camminare vivono due mondi completamente differenti, e offrire un ambiente adatto a entrambi (e seguirne l'evoluzione nel corso dell'anno) è spesso un'impresa ardua.

Ancora, sono disponibili numerosi strumenti di osservazione della relazione con l'adulto, perché la teoria dell'attaccamento ha fornito spunti importanti anche per le strutture educative (Bove, 2022; Mantovani, Restuccia Saitta e Bove, 2008; Cassibba e D'Odorico, 2000; Molina e Macagno, 2020), e di osservazione della comunicazione adulto-bambino (Molina e Bulgarelli, 2012; Bulgarelli, Marotta e Molina, 2013). Tuttavia, molto meno diffusi sono gli strumenti che permettono di osservare il gioco e l'attività che i bambini svolgono con gli oggetti, oppure l'interazione fra piccolissimi. Per quanto riguarda il gioco, sembra che la nostra rappresentazione di esso sia strettamente legata al gioco di far finta o al gioco esplorativo e costruttivo del secondo-terzo anno, e quindi poca attenzione si presta tutto sommato a quanto avviene prima. Anche l'interazione fra bambini è molto difficile da cogliere nei primi mesi: da una parte uno degli obiettivi del nido è proprio la socializzazione, dall'altra basta osservare i bambini in modo un po' sistematico per rendersi conto di

quanto sia tardivo il vero e proprio gioco cooperativo, e come sia importante il contributo dell'adulto nel favorirlo (Molina, Marotta e Bulgarelli, 2016).

Proprio per questo, ci è sembrato utile mettere a punto uno strumento che potesse aiutare le educatrici a leggere il gioco del bebè e a riflettere sull'ambiente che lo può supportare. Non si tratta in alcun modo di uno strumento di valutazione dello sviluppo: non ci proponiamo di definire tappe o, peggio ancora, tempi di acquisizione di diverse competenze (Szanto-Feder, 2014). Il nostro obiettivo è, prima di tutto, offrire una lente per cogliere quelle che sono le abilità e gli interessi del bambino in quel determinato momento: si tratta di abilità che noi adulti diamo per scontate e che è difficile cogliere nel loro dispiegarsi. Per esempio, afferrare un oggetto o portarlo alla bocca sono condotte molto semplici, che difficilmente cogliamo: quando però il bebè lo fa per la prima volta, il suo mondo cambia radicalmente, perché non solo può guardare e muovere il proprio corpo, ma può agire sul mondo esterno! Ovviamente una conoscenza accurata delle tappe di sviluppo è la base di partenza per l'osservazione dei bambini che crescono, e permette di cogliere e anticipare i momenti di transizione, in modo da offrire un ambiente supportivo e stimolante.

A fianco dello strumento di osservazione del bambino, non meno importante è lo strumento di osservazione dell'ambiente. Come vedremo meglio in seguito, questo strumento ha due peculiarità rispetto a quelli più genericamente disponibili di valutazione della qualità dei servizi educativi (Harms, Reid e Clifford, 1999). È pensato come strumento di un gruppo di lavoro e parte dalle decisioni, dagli obiettivi del gruppo di lavoro stesso: la valutazione di adeguatezza di una certa scelta, di una certa organizzazione, non è assoluta, astratta, ma si tratta sempre dell'adeguatezza rispetto all'obiettivo che il gruppo di lavoro si è posto.

Inoltre, si suggerisce di utilizzare il video in un modo particolare (Fontaine, 2011/2017; Lynch e Stanley, 2018; Molina, 2016; 2020), diverso da quello a cui siamo abituati sia nella formazione che nella ricerca, quando si parla di utilizzo dell'osservazione e dell'immagine. Si suggerisce infatti di partire dalla ripresa di una breve clip di ciascun bambino, proprio per poter riflettere sull'utilizzo che lui fa dell'ambiente predisposto dagli adulti e verificare se effettivamente l'ambiente risponde agli obiettivi che gli adulti si erano posti nell'organizzarlo, se il modo in cui il bambino lo vive corrisponde a quello che gli adulti volevano offrirgli: per valutarne cioè, trasponendo una definizione di Bronfenbrenner relativa alla ricerca (1977), la *validità ecologica*.¹

¹ Con «validità ecologica» Bronfenbrenner si riferisce al fatto che il modo in cui il soggetto sperimentale percepisce la situazione dell'esperimento deve corrispondere a quello che il ricercatore voleva

L'utilizzo del video

È importante utilizzare la ripresa video in questa fase di sviluppo, perché l'osservazione è particolarmente complessa e la condotta del bebè difficile da cogliere: il video permette di vedere il bambino nella sua interezza, nel dispiegarsi della sua azione, e anche di fissare l'attenzione di volta in volta sul particolare aspetto dello sviluppo che ci interessa, senza perdere la complessità dell'esperienza e nemmeno il piccolo particolare che vogliamo cogliere. Inoltre il video permette di vedere insieme ciò che si è ripreso e quindi di confrontarsi in équipe su quanto visto. È uno strumento basilare dell'attività educativa, ma richiede alcune attenzioni, non solo tecniche, nell'utilizzo.

Cosa riprendere e perché

Quello della selezione della ripresa è un aspetto fondamentale, perché permette di avere poi un materiale utile per i propri scopi o invece un video che ci mostra delle cose non rilevanti rispetto alle nostre domande di partenza. È quindi fondamentale la selezione che si opera dell'esperienza: anche video e fotografia sono una selezione rispetto alla condotta nella sua interezza, e una selezione fatta da un certo punto di vista. Occorre quindi esplicitare questa selezione, esserne consapevoli, ed evitare di voler vedere (riprendere) tutto.

In termini tecnici, possiamo selezionare concentrandoci sul soggetto (*focal sampling*), sull'evento (*behaviour sampling*) o facendo una scansione rapida (*scan sampling*; si vedano D'Odorico, 1990; Fontaine, 2011/2017). Questa scelta può essere fatta sia osservando in vivo, sia utilizzando la ripresa video. Nel nostro caso, occorre seguire alcuni passi, perché la ripresa possa essere utilmente analizzata.

1. Contestualizzare la ripresa iniziando con una panoramica della stanza, dei bambini e degli adulti che in quel momento sono presenti. Anche se è un contesto certamente ben noto alle educatrici che abitano quel nido, è fondamentale documentarlo di volta in volta, sia per l'osservatore non presente in quel momento (colleghe di altre sezioni, coordinatore, psico-pedagogista, formatore esterno, ecc.), sia perché lo strumento richiede proprio di riflettere sull'organizzazione dell'ambiente e sulla sua rispondenza agli obiettivi con cui l'équipe lo ha progettato.

percepisse. Nel nostro caso, l'obiettivo del gruppo di lavoro è verificare se l'ambiente concretamente offerto al bambino corrisponde a quello progettato idealmente dal gruppo di lavoro stesso.

2. Riprendere un singolo bambino per volta (quindi ci focalizziamo sul soggetto: individual sampling) durante la sua attività autonoma, senza interventi dell'adulto. Questo perché la concentrazione sia rivolta al gioco e agli oggetti, e non all'interazione con l'adulto, che rimane sempre l'oggetto maggiormente interessante per i piccolissimi. Ovviamente questo non significa lasciare il bambino a cavarsela da solo quando è troppo a disagio o in difficoltà, o corre un qualunque pericolo, solo perché «si sta facendo il video»!
3. Quando un bambino guarda qualcosa fuori del campo di ripresa della telecamera, spostare il fuoco brevemente sul suo oggetto di attenzione. A meno che il bambino non stia guardando in macchina oppure la persona che sta dietro la telecamera: in questo caso ovviamente è impossibile.
4. Utilizzare la selezione basata sul bambino focale, registrando circa 5 minuti di video per ogni bambino, ed eventualmente ripetendo la ripresa a intervalli: ogni mese se si vuole una documentazione puntuale dei cambiamenti, oppure facendo una/due riprese a inizio anno e una/due riprese a fine anno, ecc. La scelta dipende ancora una volta dagli obiettivi che l'équipe si pone, che possono essere differenti: si può riprendere per valutare l'ambiente, per seguire lo sviluppo dei bambini, per offrire una specie di video-album ai genitori a fine anno, ecc. Ogni obiettivo richiede una scelta di tempi di ripresa diversa.

La selezione basata sul bambino focale permette in tutti i casi di utilizzare al meglio le riprese, vedendo le competenze del bambino e contemporaneamente se l'offerta che l'ambiente gli fa è adeguata a queste competenze, gli offre stimoli appropriati alle sue competenze attuali e alla sua area prossima di sviluppo (Vygotskij, 1934/2007). Se invece le riprese sono fatte senza un'intenzione esplicita, si rischia di riprendere via via quello che attira l'attenzione, in positivo o in negativo, perdendo la sequenza (cosa avviene prima o cosa avviene dopo), compromettendo quindi la comprensione, e rischiando di tralasciare i bambini che non attirano particolarmente l'attenzione, né in positivo né in negativo (Fontaine, 2011/2017).

L'utilizzo del video permette quindi:

- trasversalmente, di vedere insieme (nel gruppo di lavoro) il bambino, come utilizza l'ambiente e come l'ambiente è funzionale alla sua attività;
- longitudinalmente, di vedere insieme (nel gruppo di lavoro) la crescita di quel bambino, il dispiegarsi delle sue abilità.

E può essere un utile strumento di comunicazione con i genitori, come detto prima, una specie di video-album che racconta la crescita del bambino nella sua esperienza al nido.

Attenzione! Se l'interesse dell'équipe di lavoro è quello di osservare l'intervento dell'adulto (si veda più avanti la scheda osservativa sull'educatrice), sarà naturalmente importante centrare l'attenzione sull'adulto in relazione al singolo bambino o al gruppo di bambini. Osservarsi mentre si lavora è uno strumento di riflessione molto efficace ma anche molto forte. È possibile farlo utilmente solo se sono rispettate certe condizioni: ogni persona che accetta di essere ripresa ha il diritto di vedere per prima la registrazione e di decidere che cosa desidera e che cosa non desidera mostrare anche agli altri; il gruppo di lavoro deve essere molto coeso, non ci devono essere conflitti interni, che possono impedire di vedere o distorcere l'osservazione a favore di questa o quella posizione: diventerebbe un ulteriore elemento di conflittualità; ancora, le persone del gruppo devono avere una certa fiducia e familiarità fra di loro, e fiducia nell'eventuale formatore o coordinatore che guida la riflessione. Rivedersi è sempre molto difficile e quindi deve essere fatto dentro un contesto amichevole e supportivo. Ritroveremo queste considerazioni più avanti, nella presentazione della scheda di osservazione.

Come riprendere

La ripresa video è oggi molto semplificata dall'utilizzo degli strumenti digitali, come il tablet e il telefonino: foto e video sono ormai un mezzo di comunicazione onnipresente nella nostra realtà. Ci sono però alcune cautele di tipo tecnico che occorre tener presente.

La prima è il controllo dell'illuminazione: la qualità dell'immagine dipende sempre dall'aver un ambiente sufficientemente illuminato e si deve quindi essere consapevoli che se, per necessità oggettive (per esempio, si riprendono i bambini già svegli mentre altri ancora dormono), si riprende in penombra o in condizioni comunque di scarsa illuminazione, la ripresa avrà poi una resa peggiore di quanto percepito in vivo dall'occhio umano. Inoltre, anche se l'illuminazione è buona, occorre evitare il controluce, che rende praticamente inutilizzabili le immagini: quindi non riprendere i bambini sullo sfondo di una finestra o comunque di una fonte di forte illuminazione. E occorre prestare anche attenzione a come il soggetto che si vuole riprendere è illuminato: se alcune parti del suo corpo, soprattutto del viso, sono in ombra, o se ci sono contrasti di luce troppo forti su di lui, queste condizioni potrebbero pregiudicare la buona visibilità dell'immagine.

Il secondo aspetto da considerare attentamente è la stabilità dell'immagine. Infatti una ripresa che balla fastidiosamente è difficile da utilizzare: può risultare molto irritante e anche interferire proprio con l'attenzione. È quindi

meglio, dove possibile, utilizzare una telecamera, che ha in genere uno stabilizzatore dell'immagine, rispetto a una fotocamera o un telefonino. Questi ultimi possono ovviamente essere usati e sono spesso un'alternativa efficace: vanno però posizionati su un mobile o su un treppiede, o tenuti saldamente, possibilmente appoggiati al proprio corpo, avendo cura di interrompere la ripresa quando ci si sposta.

La riservatezza e la tutela del bambino

Infine, è sempre necessario prestare attenzione agli aspetti di privacy, delle strutture, degli altri adulti e, soprattutto, dei bambini: l'utilizzo autorizzato dai genitori per le finalità della struttura permette ovviamente di usare il materiale video per la documentazione e per la riflessione nel gruppo di lavoro, ma non autorizza a farne un uso privato sui propri profili social. È sempre buona norma chiedersi come si vorrebbe che la propria immagine fosse trattata se si fosse al posto del bambino, una considerazione non sempre presente nell'uso indiscriminato delle immagini che caratterizza la cultura in cui siamo tutti immersi (Steinberg, 2016).

Anche la tutela delle riprese da perdita accidentale o diffusione sregolata va attentamente considerata: è buona norma che le riprese non rimangano sull'apparecchiatura di registrazione (soprattutto se si tratta di un telefonino privato), che può rompersi, andare smarrita, ecc., ma vengano raccolte in modo organizzato e sicuro, su un drive esterno custodito accuratamente nel nido, oppure su un repository sicuro online.

Presentazione dello strumento

La prima parte del nostro strumento è rivolta all'osservazione delle competenze che il bambino mette in atto nella sua attività autonoma, anzi nel suo gioco, come l'abbiamo prima definito.

Comprende diverse aree, a ciascuna delle quali è dedicato un foglio. Una parte preponderante hanno le schede sullo sviluppo motorio, delle posture e dei movimenti fini: sia perché è un aspetto poco considerato negli altri strumenti osservativi che abbiamo a disposizione, sia soprattutto perché il mondo del bambino cambia radicalmente man mano che acquisisce nuove competenze motorie. Come sostiene Gibson (1979/2014) la percezione è legata all'utilizzo che si può fare dell'ambiente, e questo utilizzo guida la selezione delle caratteristiche ambientali (*affordance*) che divengono rilevanti. Quindi, per

esempio, l'ambiente percepito cambia radicalmente per un bambino che inizia a camminare (che valuta la possibilità di salire su una pendenza) rispetto a un bebè che ancora non si muove, per il quale diventa molto più interessante che un oggetto sia o meno a portata delle sue braccia. Allo stesso modo, la percezione della qualità degli oggetti è molto diversa per un bebè che afferra e porta alla bocca rispetto a uno che può combinarli o esplorarne differenti modalità di utilizzo. Per questo motivo, non si può progettare in astratto un buon ambiente di gioco, ma solo se si hanno presenti concretamente le competenze, soprattutto motorie, dei bambini che lo utilizzeranno.

La seconda parte invece riguarderà il contesto che permette al bambino di giocare: infatti è l'adulto che costruisce l'ambiente del bambino, soprattutto in questo primo periodo della vita, e che quindi permette o meno al bebè di giocare. Questa seconda parte è pensata come uno strumento di riflessione per il gruppo di lavoro, per servire da filo conduttore alla verifica della corrispondenza fra gli obiettivi educativi e la loro concreta realizzazione nell'adattarli alle esigenze dei bebè di età diverse.

Quello che presentiamo è uno strumento complesso, che a un primo sguardo può apparire di difficile applicazione. Riteniamo però che sia importante analizzare le condotte dei bebè in modo molto dettagliato, perché altrimenti si rischia di perderne il valore e la complessità: i cambiamenti sono rapidi e al tempo stesso sottili, e allenare l'occhio a percepirli e registrarli è assolutamente necessario.

Nello stesso tempo però lo strumento è modulabile e utilizzabile in diverse modalità: a seconda dell'obiettivo dell'équipe di lavoro lo si può usare più o meno frequentemente, solo in parte, oppure approfondirlo in un momento formativo e poi mantenere le competenze acquisite in modo più snello. Ogni équipe che lo userà troverà le modalità operative adeguate alle proprie risorse di tempo e di pensiero.



TERZA PARTE

Esempi di utilizzo dello strumento

Nella pratica educativa

In questo capitolo presenteremo due esperienze di utilizzo dello strumento, in due momenti diversi: durante la sua elaborazione iniziale (quindi in una forma ancora provvisoria) e a lavoro compiuto, con la griglia nel suo formato quasi definitivo. Come ricordato prima, lo strumento è frutto di un lungo lavoro in collaborazione con l'équipe pedagogica della cooperativa «Città Futura», e fin da subito abbiamo avuto chiaro l'intento di costruire uno strumento utilizzabile nella concreta pratica lavorativa: uno strumento osservativo che fornisca un supporto alla pratica riflessiva del gruppo di lavoro.

Ci sembra che gli esempi riportati documentino l'utilità di questa modalità di osservazione. Se la descrizione narrativa, i commenti e le interpretazioni delle educatrici ci danno sicuramente un quadro più vivo e ricco di quello che è il bambino, rispetto alla semplice lettura di una scheda osservativa in qualche modo quantificata, in trasparenza possiamo notare come la checklist abbia però permesso di affinare lo sguardo delle educatrici, abbia aiutato a vedere posture, motricità fine, emozioni, organizzazione dell'ambiente...

Ne discuteremo nell'ultima parte del capitolo, da un altro punto di vista, quello del ricercatore che registra il feedback di chi operativamente ha utilizzato lo strumento: in questo senso, verranno riprese e commentate alcune parti del capitolo (evidenziate nel testo in grigio).

L'utilizzo degli indicatori di gioco nella pratica osservativa e nella progettazione dei contesti educativi¹

La collaborazione fra la Cooperativa «Città Futura» e la prof.ssa Paola Molina (Università di Torino) ha preso avvio nell'anno educativo 2014-15 con alcuni percorsi formativi paralleli che hanno coinvolto nel tempo le educatrici di riferimento dei bambini piccolissimi, il personale educativo dei nidi (educatrici e coordinatrici interne), il coordinamento interno insieme all'équipe pedagogica e la sola équipe pedagogica. I temi che hanno attraversato questa formazione lungo diverse linee di evoluzione sono stati l'osservazione del movimento nel bambino e il rapporto di cura con i bambini piccolissimi, con particolare attenzione alla dimensione del gioco e al suo ruolo centrale nello sviluppo infantile fin dai primi mesi di vita.

Il lavoro di predisposizione, ad opera della prof.ssa Molina, di alcune checklist di osservazione del bambino in relazione alle sue modalità di movimento grosso e fine nell'ambiente di gioco e alla predisposizione di quest'ultimo da parte delle educatrici, ha coinvolto l'équipe pedagogica e alcuni nidi della Cooperativa in una sperimentazione sulla relazione educativa con bambini di età inferiore all'anno di vita. La messa a fuoco di alcuni obiettivi specifici nell'osservazione di questi bambini e l'utilizzo delle checklist provvisorie a sostegno del pensiero progettuale sull'ambiente educativo hanno dato vita, fra i diversi gruppi di lavoro coinvolti nella sperimentazione (équipe pedagogica/prof.ssa Molina e personale educativo dei nidi), a una circolarità riflessiva fra dimensione pratica e teorica che, fin da subito, ha attivato un processo di maturazione della consapevolezza nell'intenzionalità educativa e della competenza professionale globale, in particolare riferimento a questa specifica fascia di età.

Obiettivo di questo breve testo è condividere alcuni esiti che questa circolarità riflessiva ha prodotto nelle modalità di cura dei bambini e di relazione con le loro famiglie.

Un'esperienza al nido

Il nido A accoglie Marco all'interno di un gruppo di 9 bambini. Marco, al momento dell'inizio dell'ambientamento, ha 11 mesi ma è un neonato pretermine tardivo, con un'età gestazionale di 36 settimane e per questa ragione è inserito nel percorso di follow-up neonatologico presso l'ospedale di riferimento. Marco soffre di una disfunzionalità organica monitorata periodicamente

¹ Con il contributo di Carlo Gualini.

e segue un percorso fisioterapico a cadenza mensile. La mamma, genitore di riferimento nella relazione con il nido, ha avuto presso lo stesso nido una breve esperienza positiva con il figlio maggiore e ora ha iscritto Marco anche perché, avendo ripreso a lavorare, non ha alternative. Marco viene descritto come un bambino sereno, aperto alla presenza/vicinanza degli altri, adulti e bambini, che ha iniziato da poco a stare in posizione seduta e non gattona.

Nelle fasi iniziali dell'ambientamento, nei momenti di compresenza al nido, la mamma mette il figlio in posizione seduta, con un sostegno dietro la schiena e gli porge alcuni oggetti che Marco afferra con le mani e porta alla bocca. Nel corso della mattina, quando coglie segnali di stanchezza del bambino, chiede di poterlo mettere a dormire, veglia il suo sonno e lo riaddormenta ai primi risvegli finché non sono trascorse un paio d'ore. Al momento del pasto Marco viene imboccato dal genitore, tende a non aprire la bocca e mangia cibi frullati/sminuzzati finemente facendo fatica anche con occasionali pezzetti di piccole dimensioni.

Il gruppo di lavoro del nido, a partire dai primi elementi di conoscenza, riflette su alcuni aspetti salienti legati a Marco. Il bambino sta seduto solo grazie a un sostegno intorno al bacino e dietro la schiena. Il tronco e le gambe, in particolare, appaiono rigidi: quando è attirato da un compagno vicino a lui, Marco si protende leggermente in avanti con il tronco per poi tornare subito nella posizione precedente, con la schiena a contatto del supporto. Le gambe sono distese, non si piegano e non compiono alcun movimento. La possibilità di afferrare oggetti disposti vicino a lui è piuttosto limitata e coinvolge, essenzialmente, l'uso delle braccia/mani con un minimo apporto del tronco. Lo sguardo del bambino appare di per sé poco espressivo e la disposizione generale, anche in virtù della complessiva limitazione del movimento, piuttosto passiva.

La relazione di affetto e di cura della mamma verso il proprio bambino è connotata da una comprensibile preoccupazione riguardo alla sua crescita e si traduce in una costante ricerca di risposte adeguate ai suoi bisogni, con esiti che, da una parte, paiono a volte tendere a una certa iperprotezione (sonno, alimentazione), dall'altra che, con il desiderio di favorire alcuni passaggi evolutivi, sembrano anticiparli inconsapevolmente, orientandoli con interventi attivi (dimensione posturale/motoria). Il gruppo di lavoro sente di dover sostenere il genitore nell'orientare la propria attenzione e dedizione al figlio verso modalità che lascino a Marco maggiori possibilità di azione autonoma, autoregolata, permettendogli così di provare da solo, secondo le proprie potenzialità e disposizioni personali, con un ruolo più attivo nel proprio sviluppo.

La sperimentazione in atto richiede alle educatrici di osservare il bambino, utilizzando in particolare alcune riprese video che vengono poi riviste più

volte in forma collegiale, di analizzare i suoi gesti/comportamenti nel contesto specifico e di riflettere in termini progettuali su quanto di significativo viene condiviso. Il dialogo ricorsivo fra le indicazioni fornite dalle checklist provvisorie e l'osservazione alimenta la riflessione sull'ambiente e sul fare del bambino al suo interno. Gli item degli strumenti utilizzati orientano l'attenzione delle educatrici alle modalità e caratteristiche di predisposizione dei contesti di gioco; l'analisi delle osservazioni fa emergere come il bambino li vive effettivamente portando a riflettere sulle reali condizioni di possibilità che la progettazione sa tradurre operativamente.

L'aspetto centrale di questa riflessività condivisa è la congruenza delle azioni delle educatrici nel preparare l'ambiente per il bambino con gli obiettivi di uno sviluppo integrale, autoregolato, che gli offra la possibilità di misurarsi in modo attivo con le proprie personali potenzialità. Il gruppo di lavoro, sulla scorta di questo processo «espansivo», inizia a proporre a Marco alcuni momenti a terra, in posizione supina su una superficie calda, comoda ma sufficientemente rigida in modo tale da permettere un contatto chiaramente percepibile con il piano d'appoggio del corpo e una base utile per l'efficacia di alcuni primi movimenti. La prossimità e il contatto fisico, la possibilità di sguardo, lo scambio verbale, la cura della dimensione emotiva da parte dell'educatrice accompagnano Marco in questa postura inusuale. A fianco del bambino, alla sua destra e alla sua sinistra, a distanza raggiungibile e lungo la sua linea di sguardo, vengono posti alcuni oggetti con caratteristiche tali da poter attrarre la sua attenzione, essere interessanti da esaminare, manipolare, portare alla bocca e, proprio per questo, essere afferrati e tenuti in mano con facilità.

Le risposte di Marco a queste sollecitazioni sono positive. Le educatrici, dopo aver condiviso in alcuni momenti di ricongiungimento le modalità di gioco e di movimento del bambino, invitano la mamma a un colloquio durante il quale condividere e approfondire sguardi e intenzionalità educative. Nel dialogo viene ripreso il tema delle fasi dello sviluppo posturale/motorio e del valore evolutivo della libertà e autonomia del movimento secondo le motivazioni interne (potenzialità e disposizioni individuali) ed esterne (ambiente favorevole e stimolante) del bambino. Genitore e educatrici guardano alcuni video realizzati nei giorni precedenti, li commentano e riflettono insieme su quanto emerge dai comportamenti e dalla disposizione generale di Marco.

Il bambino, messo sul tappeto rigido in posizione supina appare a suo agio (si veda la figura 7.1), osserva l'educatrice vicino a lui con sguardo disteso, muove le braccia con movimenti misurati, le gambe leggermente piegate. Quando l'educatrice posiziona alcuni oggetti al suo fianco Marco osserva ciò che sta accadendo e presto volge il capo di lato per guardarli. Inizia ad allun-

CHECKLIST PER OSSERVARE IL BAMBINO CHE GIOCA (B)

Nome: Marco Et : 12 mesi e mezzo

B1: Posture e movimento

	Osservazione		
Sdraiato			
1. Sta sulla schiena (supino) vs Quando � sdraiato sulla schiena e non riesce a muoversi, protesta	1	2	X
2. Sta sul fianco	1	2	X
3. Sta sulla pancia (prono)	1	2	X
4. Si gira schiena/pancia e pancia/schiena, rotola (senza spostarsi)	1	2	X
5. Sta a proprio agio in tutte le posizioni precedenti acquisite	1	2	X
Verso lo stare seduto			
6. Sta appoggiato di fianco, sul gomito (� la Pompadour)	1	2	3
7. Sta in posizione semi-seduta (tronco obliquo, una mano appoggiata)	1	2	3
8. Sta seduto vs Sta seduto con sostegno, ma non � in grado di cambiare posizione, cade	1	2	3
Verso il camminare			
9. Compie rotolamenti involontari ma sicuramente percepiti (per spostarsi)	1	2	X
10. Rotola con uno scopo preciso (per spostarsi)	1	2	X
11. Prono, solleva gambe e braccia contemporaneamente	1	2	3
12. Striscia sulla pancia	<i>striscia brevemente all'indietro</i>		3 ?
13. Sulla pancia, si solleva sulle braccia	<i>e da supino</i>		X
14. Si mette a gattoni	<i>striscia faccenda</i>		3
15. Gattona	<i>leva con i piedi</i>		3
16. Si sposta sul sedere	1	2	3
17. Si sposta con una gamba ripiegata sotto	1	2	3

Fig. 7.1 Esempio di compilazione della sezione «Movimento».

gare il braccio opposto verso gli oggetti senza riuscire a raggiungerli; allora, accompagnando il gesto del braccio con la gamba corrispondente e con tronco e bacino, compie una rotazione sul fianco. Afferra quindi un oggetto, resta in quella posizione per alcuni istanti iniziando a osservarlo e, alla fine, torna in posizione supina.

A questo punto si dedica al gioco² con l'oggetto secondo modalit  esplorative e manipolatorie (con la bocca e con le mani, con lo sguardo e, quando

² Sulla definizione di gioco nei primi mesi di vita di un bambino si veda quanto detto nel capitolo 1.

possibile, con l'udito). Marco appare molto interessato agli oggetti a sua disposizione, si dedica con concentrazione alla loro esplorazione e trascorre molto tempo immerso in questa attività. Ripete in diverse occasioni il movimento rotatorio, con frequenza simile verso destra e verso sinistra; il suo stato emotivo appare sereno, disteso, il suo sguardo incrocia a volte quello dell'educatrice che sta riprendendo la situazione e si allarga in un placido sorriso. La mamma accoglie queste immagini con grande felicità e commozione, riflette con le educatrici su quanto è accaduto e si è sviluppato nelle prime settimane di vita al nido e afferma di aver compreso qualcosa di molto importante riguardo a suo figlio e alla relazione con lui.

Il colloquio coincide con un significativo passaggio evolutivo nella crescita di Marco e con una rinnovata consapevolezza educativa della mamma. Il suo sguardo sulle potenzialità del figlio si fa più acuto e fiducioso, aperto a cogliere il valore dell'autonomia del bambino nella propria esperienza, nel segno di una maggiore gradualità ma, al contempo, con un pieno e attivo coinvolgimento fisico, emotivo, motivazionale nel proprio originale percorso di vita. Le conoscenze e le competenze del genitore possono indirizzarsi con maggiore efficacia e intenzionalità verso azioni indirette ma di significativa efficacia e traggono rinnovato slancio dai visibili effetti che questa modalità di cura iniziano a evidenziare. Si rafforza in lei il senso di efficacia del proprio ruolo genitoriale e le ombre proiettate dalla preoccupazione sul presente e sul futuro si alleggeriscono almeno un po'. Da parte sua, il gruppo di lavoro matura, grazie a uno sguardo più finemente orientato dallo strumento osservativo sperimentato, un'efficacia più profonda dell'azione educativa e di sostegno alla genitorialità.

In relazione con le famiglie

Il percorso formativo guidato dalla prof.ssa Molina ha coinvolto in modo parallelo e integrato le figure educative che animano i nidi della Cooperativa portando al suo interno un prezioso approfondimento delle competenze nella progettazione di contesti favorevoli allo sviluppo del bambino, in particolare nei suoi primi mesi di vita. Questo esito, che si traduce in un affinamento dell'intenzionalità delle pratiche quotidiane con i bambini, ha dato vita anche a importanti ricadute nella relazione educativa con le famiglie.

L'utilizzo delle checklist, abbinato alla visione individuale e collettiva delle riprese video dei bambini in situazione, ha sostenuto i processi di analisi degli elementi osservati e la riflessione congiunta. Si è consolidato, nei nidi, l'utilizzo delle immagini come potente strumento di lavoro e, in particolare, è emersa appieno la loro potenzialità nei vari momenti di confronto e dialogo con

le famiglie che si realizzano nel corso dell'anno educativo. Una delle domande che con maggiore frequenza si pongono le educatrici è come accompagnare alcuni genitori verso uno sguardo che sappia farsi più consapevole delle abilità del proprio bambino, che ne colga le potenzialità, che comprenda più a fondo il senso e il valore dei suoi gesti e la peculiarità delle sue disposizioni personali. Una delle dimensioni che più frequentemente richiede un piano di confronto fra nido e famiglie, spesso peraltro nella delicata fase di iniziale conoscenza reciproca durante l'ambientamento, è quella dello sviluppo motorio. Emerge, a volte, la difficoltà di portare alle famiglie un'idea di bambino che possa muoversi in libertà, seguendo la propria inclinazione, sperimentando autonomamente posture e movimenti in relazione alla propria maturità neurofisiologica ma anche al proprio senso di equilibrio, di sicurezza, in risposta alla motivazione interiore che lo sollecita a esplorare oggetti e spazi, a sperimentare e sperimentarsi.

«Gli piace tanto camminare!» è una frase che accompagna, in alcune occasioni, il gesto di un genitore che sorregge con entrambe le mani il proprio bambino non ancora in grado di stare in posizione eretta. Le educatrici si chiedono, in questi casi, come sostenere il desiderio di quel genitore di fare il meglio per il proprio figlio, come offrirgli alcuni strumenti di lettura più adeguati, come dare vita in modo efficace a quell'azione di sostegno all'impegno educativo che propone uno sguardo diverso e che offre, però, anche alcune chiavi di lettura che possono rafforzare la centralità del ruolo del genitore e il suo senso di efficacia educativa. L'utilizzo di riprese video nell'ambito dei colloqui individuali permette di condividere con i genitori alcuni momenti significativi della vita del loro bambino, di commentarli, di cogliere con immediatezza alcuni aspetti rispetto ai quali lo scambio verbale differito nel tempo non appare così efficace. Vedere il proprio bambino in una postura inusuale a casa, osservarlo compiere gesti che non gli si attribuirebbero, cogliere, anche dalla sua espressione e dal suo concentrato impegno, l'interesse per ciò che sta facendo e la spinta interiore ad agire che lo anima consentono, di norma, al genitore di compiere un passaggio evolutivo nella comprensione di ciò che serve al proprio bambino, di quante cose importanti sia capace di fare e di quanto l'adulto che si prende cura di lui possa essere fondamentale nel favorirne lo sviluppo, orientandosi verso una modalità relazione che predisponga al meglio le situazioni, sollecitando e sostenendo indirettamente le intenzioni del bambino.

Osservare insieme un bambino piccolo non ancora in grado di stare seduto che, sdraiato supino su un tappeto, gioca con alcuni oggetti, è un'occasione preziosa per genitori ed educatrici per riflettere sulle precoci competenze dei bambini e sui bisogni che, fin dai primi mesi di vita, esprimono. «Cosa

fa al nido un bambino di cinque mesi?» è una domanda che alcuni genitori pongono alle educatrici in occasioni di momenti di conoscenza del servizio prima dell'ambientamento. In queste occasioni, la predisposizione di un setting specifico³ da parte del gruppo di lavoro si è fatta sempre più intenzionalmente orientata a suscitare con immediatezza uno sguardo che, a partire da ciò che fa il bambino, consenta agli adulti di cogliere quanto, già a quell'età, egli sia intensamente impegnato nell'esplorazione-gioco e quanto le sue possibilità di attivarsi e trovare sollecitazioni adeguate siano strettamente connesse alla competenza e all'intervento indiretto dell'adulto. È una riflessione che aiuta i genitori, e stimola costantemente le educatrici, a valorizzare un'età alla quale si attribuiscono ancora troppo spesso caratteri di passività e dipendenza e che rivela, invece, una ricchezza a volte insospettata. È una riflessione, inoltre, che fornisce ai genitori la possibilità di collocarsi in modo ancor più consapevole, coerente e soddisfacente, all'interno della relazione con il proprio bambino, nelle vesti di attenti promotori del suo sviluppo autonomo e autoregolato.

Un pensiero conclusivo

L'utilizzo sperimentale degli indicatori di gioco e la loro progressiva assunzione fra gli strumenti della professionalità educativa accompagnano i gruppi di lavoro dei servizi di Città Futura in un percorso caratterizzato da un'azione riflessiva collegiale che, a partire dall'osservazione guidata del bambino, coglie il valore delle sue precoci esperienze di esplorazione-gioco e le sostiene attraverso un'attenzione progettuale più finemente contestualizzata, costruita intorno al fare di un determinato bambino all'interno di un determinato ambiente. Questo orientamento consente di realizzare una maggiore coerenza fra i vari obiettivi educativi e le loro traduzioni concrete nella pratica quotidiana e garantisce una possibilità di verifica più efficace di ciò che si progetta per e con i bambini.

All'interno di una visione ecologica dello sviluppo, che individua nei diversi contesti di vita del bambino — fisici, relazionali, simbolici, culturali — elementi fortemente interconnessi all'interno dei quali egli può costruire, in modo attivo, partecipe e con una propria impronta soggettiva, apprendimenti e abilità, la riflessività stimolata da questo percorso formativo ha permesso alle educatrici di individuare o affinare strategie di comunicazione e di scambio con le famiglie su importanti aspetti educativi. Viene così rafforzata la capa-

³ Una superficie comoda, sufficientemente rigida per rappresentare una base di appoggio favorevole alla percezione del proprio corpo e ai movimenti; alcuni oggetti di potenziale interesse scelti secondo criteri di leggerezza, maneggevolezza, sicurezza e posti a portata di sguardo e di presa, o la presenza di un altro bambino piccolo, al proprio fianco, a breve distanza.

cità di affiancare i genitori nel loro impegno quotidiano con i propri figli e di sostenerne le competenze attraverso la condivisione di letture più affinate dei comportamenti dei bambini e l'elaborazione di strategie educative maggiormente rispondenti ai loro bisogni esistenziali.

Osservare il bambino che gioca: analisi e rendicontazione di un'esperienza⁴

Questo contributo ha lo scopo di presentare la rendicontazione e l'analisi di un'esperienza, svolta inizialmente nell'anno educativo 2018-19 e poi ripresa nella primavera del 2022, che è consistita nell'utilizzo e nella messa alla prova delle due checklist predisposte in un territorio specifico e circoscritto, vale a dire in tre nidi dell'area delle Giudicarie del Trentino: si tratta di tre territori non vicinissimi ma accomunati da frequentazioni e tradizioni comuni.

Più precisamente, l'obiettivo del presente lavoro è rendicontare gli esiti derivanti dall'utilizzo delle checklist da parte delle educatrici in termini di miglioramento dei processi educativi. Poiché le due checklist si propongono come strumento di osservazione, le domande che intendiamo porci sono:

- a) se le sopracitate liste aiutano le educatrici a conoscere di più e meglio alcune fasi dello sviluppo infantile, sul piano motorio, emotivo, cognitivo e sociale;
- b) se il loro impiego è generatore di miglioramenti sul piano dei processi educativi posti in atto.

Il contributo è articolato in due parti: la prima ha un carattere descrittivo e si propone di illustrare l'esperienza svolta nella sua fase sperimentale e interlocutoria; la seconda intende esprimere un punto di vista di sintesi sul possibile impiego delle checklist sul piano pedagogico, vale a dire sui vantaggi derivanti dal loro utilizzo e quindi dall'utilità di una loro diffusione mettendola a disposizione di tutti coloro che sono interessati.

Dall'osservazione all'utilizzo delle checklist, e le esperienze di impiego

Le scelte metodologiche

Le considerazioni e le riflessioni che riportiamo in questa parte fanno riferimento all'utilizzo delle due checklist e alle modalità del loro impiego

⁴ Con il contributo di Manuela Beltrami, Battista Q. Borghi, Roberta Maestranzi, Chiara Pirola e Romina Tomasini.

in situazione educativa e a scopo formativo. Da un lato infatti hanno avuto la funzione di rilevare lo stato di benessere dei bambini nelle diverse situazioni quotidiane e perciò di creare i presupposti a monte per tale condizione di agio e di serenità; e dall'altro sono state, nel contempo, strumento di formazione per le educatrici poiché attraverso il loro impiego hanno avuto l'occasione di focalizzarsi sullo sviluppo dei bambini per quanto concerne le posture, il movimento globale e fine, le attività esplorative e le reazioni emotive.

Come più sopra abbiamo detto, gli indicatori di gioco del bambino piccolissimo, espresse sotto forma di checklist, erano ormai da qualche anno note alle educatrici. Tuttavia, per la presente rendicontazione abbiamo scelto di osservare in modo sistematico alcuni bambini, fra i più piccoli presenti nei diversi nidi, in un periodo circoscritto che va dal mese di febbraio al mese di maggio del 2021, e precisamente:

- un bambino del nido A, poiché si tratta di un nido piccolo e che accoglie un numero ristretto di bambini;
- tre bambini del nido B;
- tre bambini del nido C.

Per quanto concerne i tempi, si è deciso di praticare tre osservazioni per ogni bambino, a distanza di almeno un mese l'una dall'altra, intendendo che la fase sperimentale di riappropriazione e riflessione sullo strumento degli indicatori di gioco doveva avere la durata di quattro mesi.

Per le osservazioni si è deciso di realizzare tre videoregistrazioni che dovevano avere la distanza minima l'una dall'altra di almeno un mese e non più di due: la scelta del ventaglio temporale ampio è dovuta al fatto che non vi sono garanzie della presenza sistematica dei bambini che possono ammalarsi ed essere assenti dal servizio anche per tempi prolungati.

Le osservazioni e le conseguenti riflessioni sono avvenute attraverso la visione delle registrazioni con l'educatrice di riferimento e le informazioni raccolte sono il frutto degli appunti presi durante la visione delle videoregistrazioni e le considerazioni che emergevano dalle riflessioni durante la visione e successive ad essa. Sul piano della pratica osservativa l'approccio è stato perciò, in certa misura, etnografico: l'educatrice era cioè posta nelle condizioni di interrogarsi in particolare sulla propria azione educativa (soprattutto in relazione alla preparazione dell'ambiente), inteso che i segmenti temporali oggetto di osservazione (le videoregistrazioni) erano volti a indagare la vita quotidiana dei bambini e le esperienze che realizzavano al momento così come apparivano nei contesti di vita naturale. Questo nella convinzione che gli educatori sanno mettersi in gioco e lo fanno volentieri quando cercano di capire (i comportamenti,

le regole tacite, i modelli nascosti, ecc.) e si rendono anche automaticamente disponibili al cambiamento. Abbiamo perciò inteso le videoregistrazioni come strumenti generativi di cambiamento, nella consapevolezza che questo è un processo che può essere inizialmente provocato dall'esterno (attraverso la ricerca, nel nostro caso intendendo per «ricerca» il periodo sperimentale di osservazione e di riflessione sulle videoregistrazioni) ma che si muove e agisce dall'interno, dalla volontà delle persone che osservano le loro stesse pratiche.

In alcuni casi le educatrici hanno realizzato videoregistrazioni singole (una ogni mese all'incirca), in altri casi hanno preferito realizzare un montaggio (mettendo cioè insieme in un unico file le diverse osservazioni realizzate in tempi diversi). La durata delle singole videoregistrazioni va da un minimo di 2 minuti (anche se abbiamo successivamente preso atto che erano forse troppo brevi, pur potendo vedere diverse cose ugualmente interessanti) a un massimo di 6.

Le osservazioni attraverso le videoregistrazioni

Lo scopo di questa parte è illustrare sinteticamente il lavoro svolto in un periodo circoscritto che va dal mese di febbraio al mese di maggio 2022. Per ognuno dei bambini che sono stati oggetto di osservazione nel periodo indicato descriveremo qui di seguito:

- una descrizione sintetica dei contenuti delle videoregistrazioni;
- il commento a caldo dell'educatrice di riferimento;
- le considerazioni emergenti in seguito all'utilizzo delle checklist.

ANDREA

Periodo: febbraio 2022. Età: quasi 7 mesi. Prima osservazione. Andrea è dentro all'infant-bed, è coricato sulla schiena ed è tranquillo e rilassato. Gorgheggia ripetutamente («daaa», «guuu», «beee», ecc.) e si dimostra sorpreso e insieme divertito dagli effetti sonori che produce. Va avanti felice per un bel po' fino a quando incontra lo sguardo dell'educatrice alla quale regala un lungo e ripetuto sorriso per poi concentrarsi di nuovo sui suoi gorgheggi. Nel frattempo, accompagna le sue emissioni sonore con dei movimenti: distende il corpo, manda la testa all'indietro inarcando la schiena, poi cerca di girarsi su un fianco per tornare supino e riprendere di nuovo. Qualche tempo dopo vediamo Andrea sul tappeto disteso sulla pancia che osserva attentissimo l'effetto sonoro di una catenella in un contenitore rotondo di latta. L'educatrice muove la catenella in modo che il suo estremo tocchi il contenitore in diversi punti producendo il rumore della catenella di metallo che risuona al

contatto con la latta. Andrea è concentratissimo ed esprime mimicamente la sua sorpresa al comparire del rumore. Il bambino mostra evidentemente di essere abituato a stare sulla pancia (si tratta di un'abitudine acquisita a casa) anche se evidentemente in tale posizione può fare ben poco se non guardare sorpreso e divertito ma rimanendo passivo. Qualche momento dopo ancora possiamo vedere Andrea che, sempre sulla pancia, esplora a lungo un grosso cordone: ne afferra il bordo, lo muove, lo agita, lo guarda, lo agita di nuovo in modo incessante. Il bambino, pur abituato a stare sulla pancia sembra quasi rendersi conto che la posizione in cui si trova non gli permette di fare tutto ciò che vorrebbe: sono evidenti, perciò, i tentativi di cambiare posizione sia inarcando il corpo, sia raccogliendo le gambe in modo tale da configurarsi come i primi tentativi che normalmente precludono il gattonamento, anche se, troppo concentrato sull'esplorazione del cordone, non sortiscono l'esito di uno spostamento.

Periodo: metà marzo 2022. Età: 8 mesi. Seconda osservazione. I comportamenti di Andrea sono molto differenti rispetto a quelli del mese precedente: è evidente che è più sciolto e maggiormente padrone di sé nella sua attività esplorativa incessante. Ama stare sulla pancia e solo raramente cambia posizione. Esplora con maggiore concentrazione di prima gli oggetti: li tocca, li manipola, li guarda, li porta alla bocca. Poi d'improvviso li abbandona e volge il suo sguardo nella direzione della pedana (alta poco più di una decina di centimetri) che si trova vicino. Per avvicinarsi solleva un po' il corpo nel tentativo di gattonare, poi ritorna nella posizione sulla pancia e striscia, alternando così ripetutamente l'azione di strisciare e quella di sollevare il tronco in prospettiva del gattonamento senza tuttavia portarlo a compimento. Alla fine, dopo ripetuti tentativi, riesce a stare spontaneamente nella posizione seduta.

Periodo: fine aprile 2022. Età: 9 mesi. Terza osservazione. In poco più di un mese assistiamo a un cambiamento importante: improvvisamente Andrea decide di mettersi in piedi e con una certa fatica riesce nel suo intento. Nella videoregistrazione lo vediamo appoggiato all'armadietto di legno basso in posizione eretta. Senza sostenersi con le braccia non ce la farebbe, perciò rimane dritto con le braccia impegnate a reggersi aggrappato al piano dell'armadietto e non riesce a fare altro se non guardare intorno osservando ciò che succede. Si distrae a osservare alcuni dettagli della superficie dell'armadietto ma di lì a poco la posizione eretta, precaria com'è, gli è scomoda e la fatica di reggersi è sempre più evidente. Per un po' protesta a causa del disagio che la posizione in cui si trova gli procura per poi lasciarsi cadere sul sedere e riporsi sulla pancia, in quella posizione che conosce bene e che lo rassicura; striscia sul tappeto e da quella posizione si sposta nella stanza alla ricerca di oggetti che lo interessano:

un pezzo di corda, un barattolo, un mattoncino e infine un foglio di carta che inizia a stropicciare con evidente piacere.

Le considerazioni dell'educatrice. Prima osservazione. In breve tempo Andrea ha fatto grandi conquiste: da sdraiato a pancia in giù ha iniziato a strisciare e a spostarsi e poi velocemente a cercare di stare in piedi in piena autonomia appoggiandosi ai mobili più bassi. È da notare anche che si arrabbia perché non riesce a stare eretto a lungo ed è costretto a lasciarsi cadere. Si arrabbia se non riesce a trovare la sua posizione giusta. Accade ormai spesso che cerchi diversi punti di appoggio presenti nella stanza allo scopo di aggrapparsi o appoggiarsi e sostenersi. È un continuo tentare, finché non riesce. È molto attento ai rumori. È incuriosito dagli altri bambini e cerca di andare a vedere che cosa fanno.

Seconda osservazione. Andrea è diventato ancora di più esploratore, sia degli oggetti che ha a disposizione sia per quanto riguarda gli spostamenti nella stanza e il suo piacere principale è quello di passare da strisciare a gattonare e viceversa (sa gattonare ma preferisce strisciare). Non è ancora capace di stare seduto, anche se ci prova. Precedentemente si concentrava con piacere su un oggetto di interesse; ora invece che ha acquisito una maggiore capacità di movimento ed è in grado di spostarsi, tende a scegliere l'oggetto che gli interessa e non necessariamente quello che trova maggiormente alla sua portata.

Terza osservazione. Nella prospettiva della realizzazione della terza osservazione, l'educatrice ha voluto registrare alcune situazioni differenti. Lo sviluppo di Andrea è evidente: esplora incessantemente, è curioso, si sposta strisciando con le gambe in modo finalizzato, manipola gli oggetti che ha a disposizione ma nello stesso tempo tiene d'occhio l'educatrice nei suoi spostamenti e nelle sue azioni. È ormai pienamente padrone degli spazi della sezione, se necessario si alza in piedi se trova l'appoggio opportuno, sceglie (andandoli a cercare) gli oggetti che gli piacciono, si avvicina all'altro bambino perché interessato a ciò che sta facendo. Esplora i materiali anche dal punto di vista del rumore che producono. È evidentemente pronto ormai ad alzarsi in piedi e compiere i suoi primi passi. Sul piano emotivo è tranquillo e sereno.

BERNARDO

Periodo: marzo 2022. Età: 7 mesi. Prima osservazione. Bernardo sta seduto in modo autonomo ed esplora con passione tutto ciò che gli sta davanti. Si concentra lungamente a esplorare un giocattolo nel quale è possibile spostare degli anelli di legno colorati facendoli scorrere lungo un tubo metallico che disegna diverse volute e curve. Ogni tanto alza lo sguardo per controllare ciò che accade nell'ambiente circostante ma subito si riconcentra di nuovo sull'esplorazione degli anelli che si possono spostare a piacere all'interno delle guide di metallo.