

SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI
E DEL PATRIMONIO CULTURALE

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA**

DAL SÉ ALL'ALTRO: IL RUOLO DEL NIDO NELLO SVILUPPO SOCIALE DEL BAMBINO

RELATORE

Prof. Agostinetti Luca

LAUREANDO/A Eliseo Sara

Matricola 1204411

Anno Accademico 2021/2022

*Conservare lo spirito dell'infanzia
dentro di sé per tutta la vita vuol dire
conservare la curiosità di conoscere,
il piacere di capire, la voglia di comunicare
(B. Munari).*

SOMMARIO

RINGRAZIAMENTI	5
INTRODUZIONE	6
Capitolo 1	9
TAPPE DELL'EVOLUZIONE EMOTIVA E SOCIALE DA 0 A 36 MESI.....	9
1.1 Egocentrismo infantile.....	9
1.2 Relazione verticale madre-bambino	12
1.3 Teorie dell'attaccamento	15
1.4 Attaccamento tra fratelli	20
Capitolo 2	25
RUOLO PEDAGOGICO DEL NIDO D'INFANZIA NELLE TAPPE DELLO SVILUPPO SOCIALE	25
2.1 Relazione verticale con il caregiver/educatore	27
2.2 L'ambientamento.....	29
2.3 Strategie e ruolo dell'educatore nella promozione della socializzazione.....	32
2.4 Gioco di socializzazione.....	35
Capitolo 3	40
LA SOCIALIZZAZIONE ATTRAVERSO GIOCHI DI GRUPPO.....	40
3.1 Progettazione di un gioco di gruppo: "Orso, buco!"	41
CONCLUSIONE.....	51
BIBLIOGRAFIA	53
SITOGRAFIA	55

RINGRAZIAMENTI

Vorrei dedicare qualche riga a tutte le persone che mi sono state vicine e mi hanno accompagnato in questo intenso percorso di studi, di crescita personale e professionale.

Un sentito grazie al mio relatore Agostinetto Luca per la sua immensa pazienza, per i suoi indispensabili consigli, per le conoscenze trasmesse durante tutto il percorso di stesura dell'elaborato.

Ringrazio infinitamente mia madre per avermi appoggiato ad ogni mia decisione e per essermi sempre stata vicina supportandomi e incoraggiandomi in ogni momento della mia vita e nella scelta di questo percorso di studi.

Ringrazio il nido "Spaziobimbi" per avermi dato la possibilità di svolgere il tirocinio formativo e poter fare un'esperienza lavorativa preziosa per il mio futuro, ringrazio anche i bambini che mi hanno riempito il cuore di gioia ogni giorno.

Un ringraziamento di cuore a tutti i miei familiari ed a mia zia Mery che mi ha sostenuto nei periodi di difficoltà in questo percorso.

Un grazie speciale a Thomas, compagno di risate, pianti, vita per essermi sempre stato vicino e aver creduto in me anche quando pensavo di non farcela. Grazie per supportarmi e sopportarmi.

Infine, vorrei ringraziare i miei amici, in particolare le mie amiche Lisa e Alice per essere sempre state al mio fianco condividendo i miei stati d'animo.

INTRODUZIONE

“Sin dal principio viviamo la nostra vita con l’altro, appena il nostro sistema di cervello-corpo inizia a prendere forma, immediatamente sviluppa il suo incontro con il mondo attraverso la relazione specifica con un altro essere umano” (Ammaniti, Gallese, 2014, p.9).

Lo sviluppo sociale ed emotivo comincia dalla nascita e da subito i bambini iniziano a sviluppare la capacità di interagire con gli altri, prima dei 3 anni inizieranno a rendersi conto di essere entità separate dai propri genitori, a testare i propri limiti e ad esplorare l’ambiente che li circonda provando anche emozioni che pian piano impareranno a controllare. Le sensazioni che il bambino prova diventeranno più intense, si moltiplicheranno e poiché le emozioni sono esperienze globali, investono la fascia sociale dell’individuo, perciò, negli esseri umani le emozioni sono strettamente intrecciate con le relazioni interpersonali e concorrono alla nascita, alla crescita e alla vita di ogni nostra relazione (Agliati, Grazzani, Ornaghi, 2015, p.24).

Durante la mia esperienza di tirocinio formativo mi sono ritrovata ad osservare con particolare attenzione ed interesse le modalità con cui i bambini di età diversa, ma anche i coetanei si relazionavano l’un l’altro: le loro alleanze, i loro momenti di conflittualità e quelli di cooperazione, di competizione e mi meravigliavo di come al Nido tutto si ricomponesse in un clima di comprensione dove ognuno poteva trovare il suo posto nella valorizzazione delle diverse abilità e competenze. Da qui è nata la mia curiosità di conoscere quali e quanti siano i fattori che agiscono sullo sviluppo socio-affettivo dei bambini determinando le loro peculiarità nel comportamento e nella relazione.

Per questo motivo ho iniziato ad analizzare la primissima forma di relazione del bambino con la madre, già durante la vita intrauterina, periodo nel quale l’atteggiamento positivo dei genitori permette di stabilire relazioni di fiducia e legami di attaccamento che saranno fondamentali come base di tutta la vita affettiva successiva. La presenza di altre persone di famiglia e il tipo di attaccamento più o meno sicuro che si può creare con esse, l’essere figlio unico o avere fratelli, la presenza o la mancanza di persone non familiari che abbiano cura del piccolo, rappresentano elementi determinanti nello sviluppo sociale del bambino; successivamente anche la frequenza costante del

Nido, l'ambientazione positiva, la vita e le relazioni al suo interno svolgono un ruolo fondamentale, alimentando occasioni di crescita sociale e affettiva. La consapevolezza che il Nido rappresenta il servizio di accompagnamento e di crescita delle potenzialità dei bambini, mi ha fatto riflettere sulla responsabilità delle educatrici nell'aiutare e guidare ogni bambino nell'aprirsi all'altro, nel lavorare, affianco ai genitori, per lo sviluppo delle varie abilità nel percorso di crescita individuale e collettivo e nel rappresentare un modello di comportamento che favorisca atteggiamenti sociali positivi nei bambini.

La Relazione Finale si articola in tre capitoli; nel primo capitolo ho inteso esaminare le tappe dell'evoluzione emotiva e sociale nella prima infanzia, partendo dal processo di separazione-soggettivazione che il bambino compie in relazione ai propri genitori, fino alla progressiva acquisizione di una sua identità e di una propria autonomia emozionale e motoria; in particolare, mi sono soffermata sulla prima forma di relazione corporea e psicologica, che è quella madre-bambino, fondata sull'accudimento e la rassicurazione. Ho voluto mettere in risalto l'aspetto intersoggettivo di questi rapporti madre-bambino che sono, infatti, basati sulla reciprocità. Sono passata poi ad analizzare i legami di attaccamento con altre persone di famiglia, in particolare la relazione con i fratelli.

Il secondo capitolo tratta del ruolo pedagogico del Nido, che, considerato negli anni '70 solo come luogo di custodia e assistenza, negli ultimi decenni ha acquisito una grande importanza come servizio educativo con precise finalità e obiettivi, ed è divenuto una grande risorsa sia per i genitori che per lo sviluppo globale del bambino. Ho parlato della relazione personale e coinvolgente che il bambino instaura con l'educatore, soprattutto nella fase dell'ambientamento e ho voluto sottolineare l'importanza della professionalità dell'educatore, del suo ruolo e delle strategie che deve mettere in atto per accompagnare il bambino nell'acquisizione di competenze sociali. Ho descritto, in particolare, i momenti più significativi della giornata al Nido dal punto di vista della relazione tra pari, analizzando, soprattutto, il gioco di socializzazione.

Il terzo capitolo analizza la socializzazione attraverso i giochi di gruppo, illustra esempi di modalità con cui si formano i gruppi. Descrive, poi, il progetto di un'attività

sociale che ho svolto, partendo da una lettura collettiva animata del libro “Orso, buco!” di Nicola Grossi, trasformata, in seguito, in un gioco di gruppo vero e proprio. L’obiettivo era quello di acquisire le competenze logico-cognitive, linguistiche e sociali, valorizzando, contemporaneamente, le potenzialità e capacità collettive e del singolo.

CAPITOLO 1

TAPPE DELL'EVOLUZIONE EMOTIVA E SOCIALE DA 0 A 36 MESI

1.1 Egocentrismo infantile

Il termine “egocentrismo infantile” coniato da Jean Piaget, durante i suoi primi studi e poi pubblicato nelle sue opere del periodo dal 1923 al 1932, indica una caratteristica fondamentale del pensiero infantile, che non ha alcuna valenza negativa ma si riferisce ad un'importante fase dello sviluppo di tutti gli aspetti cognitivi del bambino.

Piaget descrisse il pensiero del bambino prima dei 7-8 anni e definì questo periodo come una fase di crescita in cui il bambino si relaziona con il mondo unicamente dal proprio punto di vista, senza essere capace di percepire la differenza tra la propria visuale e quella altrui.

In generale, nei primi anni di vita, il bambino è impegnato nel costruire una propria esperienza della realtà prima di poter considerare l'esistenza di altre prospettive oltre la sua. Quindi l'essere concentrato su sé stesso è per il bambino inevitabile, positivo e funzionale alla sua crescita (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015).

Infatti l'egocentrismo si manifesta come una vera difficoltà a comprendere quale possa essere la percezione di un individuo che osserva qualcosa da un punto di vista diverso dal proprio. Piaget e Inhelder (Vianello et al. 2015) hanno condotto numerosi studi ed effettuato il classico esperimento del plastico con le tre montagne che il bambino osservava da un lato, mentre altri avrebbero dovuto osservarlo da un lato diverso; il risultato dimostrò come i bambini tendevano a generalizzare la propria esperienza percettiva attribuendo ai compagni che si trovavano dal lato diverso del plastico la loro stessa visione delle montagne.

Crescendo l'egocentrismo primitivo viene in parte superato, rimangono, però, nel bambino influssi di mentalità egocentrica anche in età scolare.

L'interesse di Piaget (Vianello et al. 2015, p. 127) era rivolto allo studio dello sviluppo intellettuale dell'individuo, quindi la sua definizione di egocentrismo riguarda

principalmente le componenti cognitive della mente umana mentre le componenti affettive, sociali e linguistiche non sono state da lui molto trattate, benché non ne abbia negato l'importanza. In realtà nel bambino, tra i 18-24 mesi, sono presenti aspetti egocentrici che investono anche la sfera sociale, infatti nel processo di identificazione di sé e dell'altro, nasce nel bambino il bisogno di affermare la propria volontà: egli è convinto che il mondo ruoti attorno a lui e che tutto gli appartenga, è il momento dei primi "no", degli "io" e del "mio" (Borgia, 2018, p.50).

Nel suo percorso di crescita e di sviluppo psicologico il bambino, pur nella sua tendenza egocentrica, è pronto fin dai primi momenti di vita a relazionarsi con gli altri, alla sintonizzazione affettiva, a connettersi con le proprie figure di riferimento e perciò fin da neonato si colloca nel mondo sociale. I bambini partecipano spesso a scambi interattivi sociali e comunicano con il contatto visivo, con l'espressione facciale, con le vocalizzazioni e i gesti, accordando le proprie azioni a quelle delle figure di riferimento, con le quali instaurano forme di attaccamento simile all'empatia (Ammaniti, Gallese, 2014).

Un bambino può percepire gli stati d'animo di un adulto. Li vive di riflesso e li assorbe nella sua personalità per merito dei neuroni specchio, cellule nervose che permettono al neonato di intuire prontamente le emozioni e le azioni che compie il genitore. Sono attivati dal cervello e servono soprattutto a imitare le emozioni altrui; infatti il cervello umano quando vede un'azione svolta da un'altra persona riesce a replicarla dentro di sé, dando luogo a quella che è stata definita "simulazione incarnata" (Ammaniti, 2014, p.158). Si attiva, perciò, il comportamento imitativo che sta alla base dell'apprendimento di abilità motorie, ma anche di comportamenti sociali; spesso gli atteggiamenti osservati vengono replicati senza averne piena consapevolezza, tuttavia l'effetto specchio rende comunque possibile lo sviluppo di abilità sociali.

A partire dalle prime forme di sintonizzazione con le emozioni dell'altro, i bambini, crescendo, sviluppano competenze empatiche sempre più sofisticate, lungo un percorso legato alla differenziazione sé-altro, all'assunzione di prospettive diverse dalla propria e alla capacità di auto-regolazione delle emozioni. Prima dei 2 anni i piccoli, pur prestando attenzione alla sofferenza altrui, la condividono in modo per lo più involontario, senza riuscire a mettersi nei panni dell'altro (contagio emotivo). Attorno ai 2 anni, con lo sviluppo delle capacità di riconoscimento e di comprensione delle

emozioni, i bambini possono iniziare a sperimentare forme di connessione empatica a partire dagli stimoli espressivi che l'altro manifesta, assumendone la prospettiva anche quando differisce dalla propria (Zahn-Waxler e Radke-Yar-row, 1990; Hoffman, 2008; Bischof- Köhler,2012; Mori e Cigala, 2015). La sintonizzazione affettiva che nasce dall'attivazione delle emozioni spinge il bambino ad attuare comportamenti sociali positivi nei confronti dell'altra persona, esiste un legame tra esperienze empatiche e comportamenti pro-sociali (Tomasello, 2009) volti, per esempio, ad aiutare l'altro a raggiungere un obiettivo, a condividere un bene (cibo, giocattoli), a fornire informazioni o a rassicurare (Denham, 1986; Warneken e Tomasello, 2009; Dunfield e Kuhlmeier, 2013). Le associazioni positive tra l'empatia e i comportamenti pro-sociali proseguono divenendo sempre più significative nelle successive fasi di sviluppo e dimostrano l'importante ruolo delle abilità empatiche nel promuovere un'adeguata competenza sociale.¹

Delle capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e di mettersi nei suoi panni, di riconoscere le emozioni che l'altro sta provando, si è occupato Hoffman (2001) descrivendo alcune forme del sentimento empatico nel periodo della prima infanzia.

Nel suo modello di riferimento ha considerato i primi tre anni di vita del bambino, nei quali si possono distinguere almeno tre momenti fondamentali:

- Il di-stress empatico globale: i neonati non sono ancora in grado di distinguere tra sé e gli altri, se percepiscono la sofferenza di qualcuno la vivono come uno stato emotivo proveniente da una causa interna; Hoffman definisce "contagio emotivo" la risposta che avviene con una reazione emotiva involontaria. Ne è esempio il neonato che piange sentendo piangere un altro nella culla affianco.

- Il di-stress empatico egocentrico: attorno all'anno di vita il bambino ha acquisito distinzione tra sé e l'altro e può mimare l'emozione dell'altro mettendo anche in atto tentativi d'aiuto, tali tentativi costituiscono, però, una risposta egocentrica perché hanno solo lo scopo di attenuare il proprio vissuto emotivo o lo stato di angoscia.

- Il di-stress empatico quasi egocentrico: si attua durante il secondo anno di vita; nel bambino si fanno più chiari i propri stati emotivi interni e quelli degli

¹ https://www.researchgate.net/publication/303820344_Empatia_e_prosocialita_tra_natura_e_cultura

altri, il bambino prova a confortare l'altro anche con abbracci, ma tende a utilizzare strumenti significativi per sé stesso, per dare conforto all'altro (dare all'amico il proprio pupazzo per consolarlo). Costituisce una parziale forma di egocentrismo pensare che per l'altro sia interessante ciò che è per lui.

Dopo i due anni il bambino acquisisce maggior consapevolezza degli stati interni degli altri e riesce a condividere in modo più profondo alcuni sentimenti (Vianello, 2015, p.227).

1.2 Relazione verticale madre-bambino

Nei primi tre mesi di vita il bambino ha bisogni fisiologici e psicologici che si confondono tra loro. I bisogni di natura psicologica sono strettamente legati alla relazione sviluppata con il genitore e si manifestano con contrazioni muscolari del corpo e modulazioni mimico-facciali, in pratica con una tensione che cala se il bisogno viene soddisfatto.

Secondo Mauro Vecchiato (2017, p.95), il neonato dopo le prime settimane di vita tende a continuare quel movimento centripeto e centrifugo già presente nell'utero che costituisce un passaggio dalla condizione di fusione ad una successiva condizione di diffusione. La sensazione di fusione che vive il feto è la simbiosi fisiologica con la madre (cordone ombelicale, circolazione sanguigna ecc..) ma è anche simbiosi sensoriale, mentre la sensazione di diffusione rappresenta la prima forma di percezione di un sé corporeo e dal quinto mese, nel feto, è presente anche un'intenzionalità nell'esplorare il proprio corpo.

Le sensazioni di fusione e diffusione sono costanti e determinano nel bambino alla nascita una ricerca della continuità di vita intrauterina, ma anche di un rinnovato senso del sé; per questo è molto importante che il neonato abbia contatto con il corpo dell'adulto che attiverà le prime forme di comunicazione e di scambio.

La dinamica tra fusione e diffusione, di contatto e di contenimento con il corpo dell'adulto, rappresentano un bisogno fondamentale per il bambino che Mauro Vecchiato (2017, p.88-89) definisce "bisogno di accudimento", seguito poi dal "bisogno di assicurazione"; fondamentale è il ruolo del genitore nel assicurare il bambino

promuovendo l'alternanza tra i due bisogni e nello stimolare il passaggio da un bisogno all'altro, necessari per garantire l'acquisizione dell'autonomia emozionale.

Al momento della nascita il distacco dal corpo della madre produce una mancanza e un desiderio di ritorno allo stato di fusionalità con il corpo dell'altro che procura sicurezza, benessere e piacere. Questo desiderio "fantasma originario di fusione" (Lapierre, Aucouturier, 2005, p.39) agisce nel corso di tutta la vita, lo si ritrova nell'adulto nella sua ricerca di contatti e di avvicinamento all'altro.

La ricerca fusionale è l'innato istinto di attaccamento, è la ricerca di completamento della propria mancanza per trovare protezione e sostegno; il bambino ritrova sé stesso nella vicinanza e nel dialogo corporeo fatto di carezze, abbracci, baci.

La nascita, però, è anche uno stimolo e una spinta pressoria verso il mondo che circonda il bambino al di fuori del grembo materno e costituisce una spinta ad adattarsi e ad agire, maturando progressivamente nelle diverse aree della personalità; questa spinta verso ciò che avviene attorno al bambino viene definita "fantasma originario di diffusione" e lo spinge alla ricerca verso l'esterno.

Il processo di individuazione e separazione del bimbo inizia attorno ai 3 o 4 mesi e si concluderà attorno ai 18 ed è una vera e propria rinascita che segna l'accesso del bambino alla sua identità corporea, alla sua identificazione, all'affermazione di essere un altro, differente dall'altro.

Dalla fase simbiotica bambino-madre si sviluppano i precursori esperienziali della nascita del bambino-individuo: la presa di coscienza di un sé separato in contrapposizione con l'altro. *"L'altro è colui in cui ci si specchia, ma anche colui da cui ci si distingue"* (Cappuccio, 2008, p.48).

Dopo la nascita il bambino continuamente dimostra una richiesta di accudimento, tanto chiara da provocare nella madre una reazione istintiva. Quello che l'istinto suggerisce alla madre di fare con il neonato non ha solo lo scopo di proteggerlo e nutrirlo: le carezze, gli abbracci, il tenerlo vicino a contatto con la pelle forniscono al cervello un nutrimento fondamentale, permettono al bambino di sentire il proprio corpo, la sua posizione nello spazio, di confrontare le sue dimensioni, il suo movimento con quello degli altri e dell'ambiente esterno; poiché l'ambiente in cui viviamo non è fatto solo di materia, ma anche di emozioni, di comunicazione, di affetti e di empatia, il bambino cresce armoniosamente se riesce ad "inquadrarsi" anche in questo aspetto della

vita; perciò ha bisogno non solo di parole e di presenza visiva dei genitori, ma anche del contatto fisico frequente e positivo con chi si prende cura di lui. Con il contatto pelle a pelle subito dopo la nascita il neonato ritrova il calore del corpo materno che lo aiuta a oltrepassare la fase di transizione dalla vita dentro a quella fuori dell'utero.

Sono stati fatti degli studi recenti sui numerosi ricettori cutanei, detti "caress detector" che riconoscono il "tocco piacevole" e permettono di riconoscere la madre già nell'utero. Dalla pelle, tramite terminazioni nervose, arrivano messaggi al cervello e in particolare alla neuroipofisi che produce l'ormone ossitocina.

L'ossitocina è coinvolta nei processi che regolano i rapporti umani: l'innamoramento, il legame amoroso, l'istinto materno e genitoriale, l'accudimento, l'affetto familiare, l'amicizia, l'appartenenza ai gruppi sociali e la fiducia nel rapporto con gli altri (Tortorella, 2017, p.17).

I bambini, a differenza degli animali, hanno uno sviluppo meno avanzato alla nascita e necessitano di maggior accudimento, sono le madri, quindi, a far sì che il bambino rimanga a loro vicino, ad offrire contatto fisico, calore ed affetto necessari sia per la salute fisica che mentale ed a generare sicurezza nel bambino. Nella relazione madre-figlio il bambino, benché non possa fisicamente avvicinarsi alla madre o aggrapparsi ad essa, può dare segnali differenziati che inducono alla risposta la madre o a chi lo cura: i più evidenti sono il pianto e il sorriso.

Bowlby li definisce "comportamenti di segnalazione"², tra questi si possono trovare anche comportamenti e gesti classificabili come segnali sociali.

Il bambino ha perciò un ruolo attivo nell'instaurare una relazione grazie a schemi di comportamento innati, efficaci a promuovere la relazione con la madre. Il legame emotivamente significativo che si sviluppa tra bambino e madre è di lunga durata, si basa su schemi interattivi reciproci e viene definito da Bowlby con il termine scientifico di *attaccamento*.

Il bambino, secondo Bowlby, è geneticamente predisposto a ricercare e mantenere la vicinanza con i membri della propria specie e in particolare con la propria madre; inoltre, soprattutto dopo i sei mesi di vita per il bambino la socializzazione è una

² <https://www.stateofmind.it/2016/09/relazione-madre-figlio-attaccamento/#:~:text=Brevemente%2C%20secondo%20la%20teoria%20di,gratifica%20i%20suoi%20bisogni%20orali.>

motivazione primaria non derivata da bisogni fisiologici come quelli legati all'alimentazione.

Malgrado la sua formazione psicoanalitica, infatti, con la sua teoria Bowlby si discosta dalla psicoanalisi, che offre, attraverso la teoria freudiana, una diversa descrizione della relazione madre-figlio, la teoria di Freud è quella del modello pulsionale chiamata anche: “dell'amore interessato”; la relazione madre-figlio da Freud è vista come libido o energia fisica: il bambino si “attacca” alla madre in quanto essa, avendo la funzione di nutrice, gratifica i suoi bisogni orali (Freud, 1938).

Le proposte di Bowlby integrate dalla prospettiva interattivo-cognitivista costituiscono, oggi, una valida spiegazione alla conoscenza dello sviluppo sociale del bambino nei primi anni di vita. Interessanti sono stati anche gli studi che hanno evidenziato la convergenza, in molte aree, tra teoria dell'attaccamento e psicoanalisi.

1.3 Teorie dell'attaccamento

La teoria dell'attaccamento tradizionale dà maggiore importanza al senso di sicurezza che viene fornito al bambino dalla madre o dal caregiver; un diverso approccio al concetto di attaccamento è quello intersoggettivo che sottolinea in modo più evidente l'impegno costante del bambino, attivo fin dalla nascita, a cercare scambi imitativi reciproci per attivare la mutua regolazione emotiva (Ammaniti, 2014, p. 176).

Si può comprendere cosa si intende col termine “interattivo” se si prende in esame l'epoca dell'allattamento, periodo nel quale si crea un modello di alternanza tra attività del bambino e pause della madre nella suzione e viceversa, nella diade madre-figlio ci si dà il “turno” reciprocamente (Vianello, 2015, p.232).

Vi sono stati contributi diversi, in particolare da parte dell'Infant Observation e dell'Infant Research, che hanno descritto come fin dai primi mesi di vita il bambino cerchi l'interazione con l'altro, attraverso questa alternanza dei turni, l'interazione faccia a faccia, lo scambio di sguardi con la madre o la figura di riferimento.³

Madre e bambino, infatti, sono attratti reciprocamente: la madre cerca di catturare lo sguardo del bambino e di mantenere il contatto visivo con lui, accompagnando lo sguardo anche ad espressioni e movimenti facciali, il bambino, d'altra parte, dimostra

³ <https://www.zeroseiup.eu/ii-bambino-e-le-sue-relazioni-in-famiglia-al-nido-alla-scuola-dellinfanzia/>

un'attrazione per gli schemi facciali umani immediatamente dopo la nascita; a 2 mesi è in grado di individuare il viso della propria madre, riconoscendolo tra quello di altre persone. Queste interazioni madre-bambino sono fatte di sguardi bidirezionali e contribuiscono a plasmare il legame affettivo di attaccamento, giocando un ruolo decisivo nello sviluppo emozionale e sociale (Ammaniti, Gallese, 2014, p.170).

L'esperienza più potente del bambino nel periodo precedente alla comunicazione verbale è costituita dallo sguardo che scambia con la madre e dall'emozione che si attiva guardando il volto materno e le sue espressioni facciali, tanto che Winnicott afferma: *“il bambino (negli occhi della madre) vede sé stesso, in altre parole la madre guarda il bambino e il modo in cui ella appare è in relazione a ciò che vede nel bambino”* (Winnicott, 2019, p.185).

A partire dai due mesi di vita il neonato, grazie ai progressi compiuti a livello percettivo, progredisce notevolmente nella capacità di prestare attenzione alle altre persone. La madre o chi si prende cura di lui diventa molto importante ed ha un ruolo fondamentale nel mantenimento dell'interazione, è soprattutto la madre o l'adulto di riferimento che controlla e guida i contatti reciproci con il piccolo ed è indispensabile, quindi, che le sue risposte si armonizzino con quelle del bambino. Dal momento in cui il bambino è in grado di riconoscere la madre dalle altre persone si rafforza e consolida il legame di attaccamento, essenzialmente un legame di fiducia che costituisce una base sicura per il bimbo, assolutamente indispensabile per la sua crescita. Se le persone che lo accudiscono rispondono adeguatamente ai suoi bisogni il bambino si sente rassicurato e la fiducia si consolida, è perciò importante che i genitori siano attenti, capaci di percepire i bisogni dei figli e dare loro risposte rassicuranti. Ciò che spinge il bimbo a cercare la mamma con lo sguardo, con suoni, vocalizzi, pianti, movimenti di braccia e gambe, non è bisogno di cibo, ma quello di protezione e di sicurezza che si costruisce nella relazione con le figure di attaccamento (Santisi, 2020). La risposta giusta alle esigenze del bambino si trova solo procedendo per tentativi, osservando le sue reazioni e modificando i comportamenti in una continua mutua regolazione tra madre e bambino; questa regolazione si stabilizza gradualmente, creando aspettative che vengono interiorizzate nella mente infantile. Per esempio il piacere sperimentato dal bambino quando viene alimentato, quando viene accarezzato o gli si parla in tono dolce,

crea in lui delle intense aspettative: in seguito cercherà di ripristinare quell'affetto positivo.

Da una prospettiva neurobiologica il cervello infantile si avvale dell'esperienza e apprende, durante le interazioni, a percepire l'ambiente sociale come minaccioso o supportivo (Ammaniti, Gallese, 2014, p.179).

Il comportamento interattivo agisce mediante la codifica della memoria implicita con cui il bambino crea aspettative di rivivere le esperienze positive, aspettative che si stabiliscono nel tempo e contribuiscono alla costruzione della conoscenza relazionale. Se la madre soddisfa i bisogni del bambino ed è attenta a leggere i comportamenti, gli stati mentali, i suoi desideri, favorirà la formazione della struttura del sé del bambino e creerà attorno a lui un'aspettativa di fiducia.

Al contrario può accadere che la madre soddisfi in ritardo i bisogni del bambino che proverà uno stato di frustrazione e di tensione, si potranno creare le basi di una aspettativa negativa. Gli errori interattivi sono piuttosto comuni, la madre può facilmente rimediare, ma potrebbe anche riattivare le esperienze negative e portare a rotture e a distacco tra lei e il bimbo (Ammaniti, et al. 2014). Se il bambino riceve cure quotidiane, attenzione, tempo e affetto riuscirà a costruire quello che Bowlby chiama “ attaccamento sicuro” cioè quel legame di fiducia per cui il bambino può e potrà fidarsi dei suoi genitori e della madre in particolare, legame che lo farà sentire tranquillo e sicuro anche nell'esplorazione dell'ambiente che lo circonda; l'attaccamento sicuro e il solido legame affettivo che si crea tra il bambino e la madre fanno crescere la fiducia in se stesso e sono una garanzia che lo sviluppo emotivo del piccolo avverrà in modo equilibrato, armonico e sereno.

Le numerose ricerche condotte sull'attaccamento dimostrano che questo legame si costruisce nei primi tre anni di vita e si sviluppa in fasi diverse. Dai 3 a 9 mesi si parla di *attaccamento in formazione*, durante il quale il bambino rivolge la sua attenzione prevalentemente alla mamma o a chi lo accudisce e solo con queste persone forma il legame di attaccamento (Santisi, 2020). Verso i 9 mesi lo sviluppo emotivo, motorio del bambino progredisce e ciò permette l'inserimento di oggetti nella relazione bambino-caregiver; l'oggetto inizia ad assumere anche il ruolo di regolatore delle emotività. Il bambino userà l'oggetto in presenza del genitore per migliorare e qualificare la sua relazione con lui, in sua assenza, l'oggetto svolgerà una funzione rassicurante tanto che

spesso il bambino dimostrerà un interesse particolare, quasi una fissazione per un oggetto da cui non si vuole separare, costantemente presente nella relazione tra madre e bambino perché facilita il soddisfacimento dei bisogni. Attorno ai 9 mesi l'oggetto a cui il bambino si attacca sostituisce l'adulto e, assumendo una contaminazione emotiva, offrirà la sensazione di accudimento e rassicurazione. Il bambino non vuole lasciare l'oggetto e l'oggetto affettivo sostituisce la madre (Vecchiato, 2007, p.152).

Dai 9 ai 12 mesi il bambino inizierà ad attivare processi simbolici e mentre prima, se la madre non era disponibile al suo bisogno di accudimento, il bambino piangeva, attorno all'anno si avvia il meccanismo della proiezione verso gli oggetti che ricorderanno al bambino le funzioni materne (es: contatto morbido con un orsacchiotto ricorda vicinanza con la madre): l'oggetto funziona da autoregolazione dei suoi stati d'animo. Con la rappresentazione simbolica il bimbo arriverà oltre alla costruzione del sé corporeo, all'evoluzione verso il sé soggettivo (Vecchiato, 2017, p.93).

Negli anni '70 la collaboratrice di Bowlby, Mary Ainsworth, studiando i bambini dai 12 ai 18 mesi, ha individuato le varie fasi dell'attaccamento e ne ha codificato anche gli stili osservando le reazioni dei bimbi all'allontanamento della madre: alcuni si dimostravano più sicuri di altri perché, pur piangendo, al momento dell'allontanamento della figura adulta, riprendevano poi il gioco e l'esplorazione del mondo esterno anche in presenza di uno sconosciuto (Santisi,2020, p.42).

Appariva evidente, quindi, che una base sicura permetteva al bambino di allontanarsi dalle figure di riferimento, ma di essere anche momentaneamente private di esse senza che si creassero disagi o reazioni fortemente negative.

Di attaccamento dei bambini a figure di riferimento si è occupato anche Vecchiato (2017, p.94) conducendo un'indagine pedagogica e psicologica, partendo dalla sua prospettiva psicomotoria di tipo relazionale. Egli afferma che il soddisfacimento di un bisogno iniziale diviene esperienza corporea tra bambino e genitore e assume una natura emotiva ed affettiva; il bambino, quindi, sviluppa una particolare relazione con il genitore o con le figure di accudimento e inizia a percepire il sé corporeo come entità a sé stante ed a trasformare il sé corporeo in un sé soggettivo con caratteristiche proprie. Tutti questi passaggi nello sviluppo del bambino possono avvenire attraverso vari stili di accudimento da parte dei genitori e dare origine a diversi modelli di attaccamento. Entrambi gli psicologi (Vecchiato e Ainsworth) concordano nel dare molta importanza

ai modelli di attaccamento che vengono sperimentati dai bambini nell'infanzia perché costituiscono il prototipo di tutte le relazioni affettive e sociali successive; un attaccamento sicuro con una o più figure di adulti può rendere il bambino più autonomo, sicuro di sé e costituirà una buona base per sviluppare, negli anni a venire, buone capacità interpersonali e facilità nella socializzazione.

L'attaccamento sicuro si verifica quando il bambino non deve fare grandi sforzi per essere accudito e compreso e le risposte dei genitori ai suoi bisogni sono adeguate.

Esistono però, anche modelli di attaccamento ambivalenti o addirittura evitanti che si verificano quando le risposte del genitore sono incoerenti, a volte contraddittorie o non arrivano al momento giusto; le conseguenze di questi modelli di attaccamento negativi o evitanti verso le richieste del bambino fanno emergere in lui uno stato generale di instabilità e un possibile ritardo nello sviluppo motorio ed emotivo, compromettendo seriamente anche il suo sviluppo sociale.

Se un genitore nella relazione con il figlio propone un comportamento sia evitante che rifiutante il modello di attaccamento può essere gravemente compromesso; il bambino, non ricevendo risposte adeguate ai suoi bisogni, insisterà e accentuerà le sue richieste generando nel genitore un ulteriore allontanamento e rifiuto; la diminuzione del contatto con il genitore e del contatto verso l'esterno porterà il bambino a investire su di sé, mettendo in atto una forma di auto-accudimento e auto-rassicurazione. Ciò favorisce lo sviluppo di comportamenti internalizzati e di chiusura o, al contrario, di comportamenti esternalizzati di tipo aggressivo e violento (Vecchiato, 2017, p.107).

Il legame di attaccamento del bambino con la madre o qualunque figura di riferimento ha dato luogo al dialogo emotivo e al processo di intersoggettività, creando una diade fin dalla nascita; con il passare dei mesi il bambino comincia ad interessarsi all'ambiente esterno, alla sua esplorazione mettendosi così in una posizione triadica; entro il primo anno di vita si sviluppano legami di attaccamento anche con altre figure, si può parlare, quindi, di attaccamenti multipli che hanno caratteristiche proprie e precise, diverse da quelle create con la figura principale.

Il padre, quando sia stato da subito presente e abbia costruito trame relazionali con il bambino, costituisce un interlocutore che, assieme alla madre, risponde alle necessità del bambino. Entrambi i genitori con il loro agire contribuiscono alla soddisfazione dei bisogni emotivi del bambino anche se le loro funzioni si differenziano. La funzione

materna (non necessariamente la madre) è rappresentata dalla corrispondenza, cioè il “sì” incondizionato al bisogno del figlio; la funzione paterna è di mettere un limite al godimento e al soddisfacimento del bisogno per favorire la separazione e lo sviluppo di una personalità distinta da quella dei genitori (Vecchiato,2017, p.172). Il legame padre-bambino è tanto più forte quanto più il padre si prende cura del piccolo. È chiaro che i padri coinvolti nella cura quotidiana del figlio (cambiare il pannolino, dar da mangiare ecc..) ottengono un attaccamento più forte da parte del bambino rispetto a chi non è coinvolto in tale cura. Il legame del padre non avviene dall'immediato contatto dopo la nascita, ma viene, successivamente, dallo sviluppo della reciprocità; il comportamento di attaccamento di un padre, durante le prime settimane di vita del bambino è simile a quello della madre: anche un padre può accarezzare e cullare il piccolo, ma dopo i primi mesi si viene a creare un tipo di specializzazione dei comportamenti per cui i padri trascorrono di più il tempo con il loro bambino con giochi di tipo fisico, mentre le madri continuano l'atteggiamento di accudimento fatto anche di giochi di tipo intellettuale, accompagnati da racconti, parole e sorrisi. I padri non hanno un legame più debole con il bambino, ma è il tipo di attaccamento ad essere diverso da quello con la madre; le differenze possono essere causate dalla definizione dei ruoli o essere innate⁴.

1.4 Attaccamento tra fratelli

La relazione tra fratelli è, di norma, il legame familiare di maggiore durata nel tempo. Essa può prendere forme diverse perché, nonostante la condivisione di un comune patrimonio genetico e dello stesso ambiente familiare, si possono presentare numerose varianti.

Recenti ricerche ritengono che le differenze tra fratelli derivino soprattutto da differenze “micro-ambientali” che essi sperimentano all'interno di un medesimo macro-ambiente; non è chiaro ancora con che modalità si verificano queste differenze, è evidente, però che i medesimi ambienti o contesti possono avere nei confronti dei fratelli/sorelle significati diversi; la distinzione tra l'ambiente al quale un bambino è esposto e l'ambiente che il bambino percepisce è rilevante e fa capire come nella stessa

⁴ <https://medicinaonline.co/2021/03/26/attaccamento-legame-genitori-e-figli-comportamenti-interdipendenti-rapporto-padre-bambino/>

famiglia possono crescere figli uno diverso dall'altro e non solo per ordine di nascita o sesso; ad esempio il tipo di rapporto tra genitori con ciascun figlio può essere diverso in relazione alle caratteristiche di ciascuno di loro (Dunn, 1997).

Nelle complesse dinamiche dei rapporti tra fratelli è sicuramente da considerare anche la rivalità, che costituisce una dimensione reale e importante in molte relazioni fraterne (Dunn, 1993).

L'arrivo di un fratello o di una sorella certamente comporta una modifica della struttura familiare e, spesso, anche delle abitudini, anche bambini molto piccoli reagiscono prontamente ad ogni manifestazione di attenzione che un fratello riceve da un genitore; tuttavia la rivalità non presuppone che esistano sentimenti di amichevolezza e ostilità rigidamente contrapposti, ma è normale che tra fratelli esistano diverse combinazioni di amichevolezza e ostilità che permette loro di litigare, ma anche di giocare spesso insieme.

Gli studi di Dunn e Kendrick hanno reso evidente che nelle relazioni fraterne esiste l'attaccamento reciproco, il fratello o la sorella (spesso i maggiori) possono costituire una base sicura per gli altri fratelli, attraverso la quale esplorare nuovi luoghi e che anche un bambino di soli 4 anni può costituire una base sicura per il fratello, mettendo in discussione l'idea dell'attaccamento come una dimensione esclusiva della relazione tra bambino e il suo caregiver, solitamente la madre⁵.

La famiglia è costituita dalla coppia dei genitori, ognuno in relazione con ciascuno dei figli e dai fratelli in relazione tra loro. All'arrivo del secondogenito la dinamica si fa più complessa e al triangolo mamma-papà-figlio si aggiungono le interazioni tra fratelli e di essi con i genitori. Nell'alternanza continua di amichevolezza e ostilità i fratelli litigano, si appoggiano, si aiutano, si imitano l'un l'altro, ma soprattutto imparano a condividere, a cooperare, anche a competere, ma in una dimensione di legame affettivo. All'interno del gruppo famiglia ogni figlio deve trovare il proprio posto, una vera nicchia che gli permette di differenziarsi dall'altro e questa ricerca della propria collocazione è molto importante per la costruzione della personalità. Ogni relazione tra fratelli assume un carattere particolare che non è caratterizzato solo dal numero dei figli e dalla ripartizione di sessi, ma molto dipende anche dal carattere, dalla costituzione di ogni bambino, dall'opinione che i genitori si fanno su ciascun

⁵ <https://www.igorvitale.org/differenze-tra-fratelli-in-psicologia/>

figlio e le loro attese per il futuro. La capacità della famiglia di instaurare legami con caratteristiche di unicità con i figli è importantissima, permette di rendere il legame di un figlio con il genitore diverso rispetto a quello che il genitore ha con l'altro figlio, questo evita l'omologazione, ma può anche creare conflitti tra fratelli che possono avere aspettative diverse.

I fratelli costituiscono nella famiglia un sottoinsieme e un primo laboratorio sociale in cui essi si possono mettere alla prova nelle relazioni tra pari; tra di loro si possono creare alleanze, complicità, competizione, imitazione ed essi possono imparare modalità di relazione che poi potranno usare nel contatto con i loro coetanei, fuori dalla famiglia. Molto più facilmente dei figli unici i fratelli raggiungono un buon livello di autonomia e di abilità nel condividere e nel competere.

La relazione tra fratelli presenta un alto livello di coinvolgimento emotivo, una condivisione degli spazi e una vicinanza psicologica che normalmente avviene solo con il caregiver, ma probabilmente la relazione tra fratelli è la più completa perché si configura sia in una dimensione di verticalità, simile a quella con il genitore, sia in una dimensione di orizzontalità, come nel rapporto tra coetanei. Il fratello maggiore può assumere ruoli di guida e di modello, il fratello minore può assumere un ruolo subalterno (ruoli che si possono anche ribaltare in alcuni momenti) dando origine così a legami di attaccamento reciproco; l'orizzontalità è visibile nel gioco, nella condivisione degli oggetti, nello scontro per il possesso di questi, nella negoziazione dei conflitti e nell'aiuto reciproco. Il rapporto tra fratelli, quindi, diventa un sistema autonomo rispetto al sistema familiare, infatti essi svolgono delle attività in comune in spazi propri, escludendo la presenza di genitori e altri familiari, in questa maniera si rafforzano i loro rapporti, le loro alleanze, le loro regole.

Il processo che conduce alla formazione di un legame tra fratelli è diverso da individuo a individuo e influenza il percorso di socializzazione di ognuno.⁶

La percezione che i fratelli hanno delle loro somiglianze e delle loro diversità li conduce a differenziarsi tra di loro e ad affrontare il processo di individuazione e separazione. Il fratello è il primo pari con cui si viene in contatto e come tale offre la possibilità di rispecchiamento e di imitazione, è la persona più vicina di età con cui, almeno nei primi anni di vita, si trascorre la maggior parte del tempo: questo porterà ad

⁶ <http://www.elisapaterlini.it/441517119>

una continua interazione e alla costruzione di un forte legame di attaccamento che, a volte, cresce di pari passo a quello che si instaura con i genitori. La presenza di un fratello permette di creare complicità, aiuta a ridurre la visione onnipotente nei confronti dei propri genitori, favorendo il confronto con modalità comportamentali non adulte; inoltre il vivere sotto lo stesso tetto, condividere la camera e i giochi aiuta lo sviluppo della collaborazione e dell'altruismo in preparazione al contatto con altri pari all'asilo o alla scuola.⁷

⁷ <https://www.medicitalia.it/blog/psicologia/2392-il-legame-tra-fratelli.html>

CAPITOLO 2

RUOLO PEDAGOGICO DEL NIDO D'INFANZIA NELLE TAPPE DELLO SVILUPPO SOCIALE

Oggi la maggior parte delle famiglie, nel nostro paese, è formata da quattro o, più spesso, tre persone, il cambiamento che si è verificato negli ultimi anni ha motivazioni sociali, culturali ed economiche (Saraceno, 2017, p.38). Le famiglie con un solo figlio sono ormai le famiglie-tipo; ma vi sono sostanziali differenze tra l'esperienza di crescere insieme fratelli e sorelle e quella di essere l'unico bambino del nucleo familiare

Come possono rispondere i genitori di un figlio unico ai bisogni di relazione e alle esigenze dello sviluppo emotivo di un bambino che sta crescendo?

Nelle famiglie numerose, la presenza di fratelli e sorelle, che condividono uno spazio comune e si trovano in una posizione paritaria rispetto a genitori, nonni, zii, permette la possibilità di rispecchiarsi continuamente l'uno nell'altro, di valutarsi e controllarsi a vicenda e, nonostante momenti di rivalità e ostilità, tra fratelli e sorelle si possono creare reciproci e intensi legami di attaccamento. Per un figlio unico è comunque importante entrare in contatto e stringere relazioni tra coetanei, è un bisogno fondamentale, i genitori perciò dovrebbero creare occasioni di incontro con altri bambini, amici, cugini in modo da favorire le relazioni sociali tra pari e permettere il confronto che è occasione di apprendimento reciproco, andando incontro alla necessità del bambino di avere compagni di gioco.

Altra caratteristica della famiglia odierna è costituita dalle donne impegnate nel lavoro che molto spesso si trovano combattute tra la spinta verso l'innovazione, le trasformazioni sociali e l'adesione a modelli legati alla cultura della famiglia; molte madri, provano spesso, in quanto principali figure di riferimento, un senso di colpa al momento della separazione dal bambino, ciò è frutto dell'idea che "i bambini in età prescolare soffrono se la madre lavora" e che la nonna, un familiare o una persona a pagamento sia sempre la più adatta ad accudire un bambino piccolo (Saraceno, 2017, p.XX). Mai come in questi ultimi decenni è diventata fondamentale la presenza dei nonni come aiuto e sostegno della famiglia. Il bambino già dai primi mesi di vita, compie il passaggio dalla relazione madre-bambino ad uno spazio comunicativo più

allargato, dove agiscono interlocutori diversi; i nonni sono tra i primi interlocutori a sviluppare con il bambino legami di attaccamento sicuri, possono avere nella relazione con il bambino, una valenza simile a quella del genitore e diventare punti di riferimento da cui il bambino può trarre sicurezza; le persone anziane trasferiscono nei piccoli una grande protezione e offrono un affetto vero, altruista, indispensabile per crescere in modo sano; il loro ruolo è spesso educativo oltre che psicologico, perché possono occuparsi dei bambini nei primi mesi dell'infanzia impostando un'educazione parallela e complementare a quella impartita dai genitori, meno legata a vincoli e regole, ma in linea con le scelte della vita familiare.⁸

Nell'impossibilità di avere a disposizione persone di famiglia che si prendano cura dei piccoli e quando nella famiglia vi è un figlio unico che non ha possibilità di relazione con pari, il ricorso al Nido veniva considerato, fino a tempo fa, solo come contesto di assistenza e intrattenimento. Con una straordinaria accelerazione, però, il Nido, da qualche decennio ha saputo: mettersi in relazione con la ricerca scientifica, dotarsi di un progetto educativo basato su una grande riflessione del bambino, creare e diffondere servizi per l'infanzia valorizzando le precoci competenze sociali dei bambini (Galardini, 2003, p.16).

Il Nido ha, quindi, una propria funzione educativa e non è più considerato solo un luogo di custodia, ma una grande risorsa non solo per i genitori, ma anche per lo sviluppo armonico dei bambini.

All'inizio degli anni '70, quando sono nati i primi asili nido, era ancora scarsa la consapevolezza dei bisogni dei piccoli, ma le acquisizioni teoriche e l'interesse che è andato crescendo da parte del mondo della ricerca sui temi dello sviluppo infantile hanno reso visibili le necessità dei bambini di essere guidati con competenza da educatori preparati e hanno evidenziato il bisogno dei bambini di incontrarsi, giocare, condividere esperienze con coetanei. L'aspetto specifico della pedagogia del Nido sta proprio nell'attenzione alle relazioni: relazioni tra bambini e tra i bambini e gli adulti. Il Nido, quindi, è un luogo accogliente in cui si sviluppano le relazioni, dove si sta bene con i coetanei e con gli adulti, ma deve anche essere un ambiente che propone esperienze, che mette in moto la curiosità, l'esplorazione e l'immaginazione; al Nido il bambino deve sentire un ambiente sociale sensibile e stimolante, in cui le interazioni

⁸<https://www.uppa.it/chi-sono-i-nonni-di-oggi/#Il-valore-educativo-dei-nonni>

sono positive, ma anche ricco di possibilità di conoscere la realtà attraverso il “fare” pensato e organizzato (Galardini, 2003, p.21).

2.1 Relazione verticale con il caregiver/educatore

I genitori, hanno compreso, soprattutto in questo ultimo decennio, l’apporto che il Nido può offrire e considerano gli educatori persone preparate, attendibili ai quali ricorrere per esprimere dubbi riguardo all’educazione, riconoscendoli come professionisti dotati di esperienza con i bambini. La professionalità degli educatori nel profilo educativo del Nido ha avuto un ruolo decisivo. Educare implica, prima di tutto, la disponibilità a prendersi cura dell’altro, la capacità di cogliere la domanda di aiuto, di essere pronto a rispondere, ma significa anche considerare fondamentale la relazione con gli altri: bambini, famiglie, colleghi (Restiglian, 2012, p.195).

L’educatore deve essere preparato in maniera scientifica, come afferma la Montessori, deve avere lo “spirito di scienziato”, cioè una grande fiducia e sicurezza nella tecnica sperimentale, ma dovrebbe anche avere un grande interesse per l’umanità (Zago, 2013, p.97). L’educatore nei suoi rapporti con le altre persone mette in campo la sua soggettività, i suoi valori, la sua visione del mondo, che lo orientano verso comportamenti corretti e, soprattutto, deve possedere un forte concetto di responsabilità che è tanto più alto quanto più sono vulnerabili le persone a cui si dedica. La relazione di cura, che passa attraverso l’ascolto e la comunicazione, diviene molto importante perché ci si pone di fronte a persone molto piccole con cui i rapporti diventano più forti e coinvolgenti. All’educatore viene richiesto di costruire un legame importante e condiviso, ma non deve essere sostitutivo rispetto a quello familiare; non sono richieste all’educatore solamente azioni spontanee e naturali che ripropongono le cure materne, ma egli è chiamato a proporre contesti strutturati che comprendano logiche educativo-formative, indirizzate intenzionalmente, gli viene richiesto di dare importanza alla

dignità e all'individualità del soggetto a cui si rivolge e di saper costruire una relazione educativa attraverso soggettività e assunzione di responsabilità (Restiglian, 2012, p.197).

All'arrivo nell'asilo nido il bambino si trova nel momento di massimo sviluppo dell'attaccamento: 8-25 mesi (Bowlby, 1969).

Se l'educatrice è responsiva e disponibile emotivamente a sintonizzarsi con i bisogni del bambino, tenderà a svilupparsi un attaccamento sicuro nel bambino. Quest'ultimo cercherà con fiducia il caregiver, quando si troverà in situazioni di stress, per essere consolato, per regolare le proprie emozioni e questa fiducia costituirà una base sicura per esplorare l'ambiente, per andare verso il mondo con curiosità e interesse, sapendo di poter tornare alla base sicura in caso di necessità. L'educatrice diventa un nuovo caregiver che sostituisce la madre al momento del distacco, nell'ambientamento al Nido. Essa costituisce l'anello di congiunzione e di comunicazione centrale nel sistema triangolare madre-educatrice-bambino (Fig.1), dove ogni elemento influenza l'omeostasi del sistema di attaccamento.



Fig. 1 Sistema di attaccamento al nido

Con l'educatrice di riferimento potrà svilupparsi un legame di attaccamento e il bambino potrà utilizzarla come base sicura per farsi consolare fisicamente ed emotivamente. Condizione necessaria è che l'educatrice abbia una disponibilità emotiva verso il bambino e i suoi bisogni.

Al fine di favorire un attaccamento sicuro, la strategia idonea per un'educatrice di asilo nido è data certamente dalla capacità di interpretare i segnali inviati dai bambini e di dare risposte costanti e coerenti a tali segnali.

L'educatrice deve mostrarsi disponibile, non solo fisicamente, ma soprattutto empaticamente, mantenendo il contatto oculare (a turno tra i vari bambini, ma sufficientemente lungo per ognuno), avvicinarsi a ciascuno, pensando al bambino in modo personalizzato, stimolando l'autonomia e sostenendo il bambino nel momento di difficoltà. Infine con un attaccamento sicuro nel contesto del nido viene favorita l'esplorazione dell'ambiente, ma soprattutto l'interazione con i pari, facendo diminuire i comportamenti aggressivi.⁹

2.2 L'ambientamento

L'esperienza di inserimento del bambino al Nido permette di considerare in maniera più ampia la teoria dell'attaccamento perché oltre alle figure di riferimento, costituite dalla madre o altri membri della famiglia, diventano significative le educatrici (Galardini, 2003, p.45). Spesso l'ambientamento è il momento del primo contatto del bambino con un gruppo di altri bambini e con adulti non della famiglia; è una fase delicata per cui non ci sono ricette o protocolli già pronti all'uso, dal momento che ogni bambino è diverso dall'altro, sono diverse anche le madri e ogni relazione madre-bambino ha un sua particolare storia; il periodo dell'ambientamento, quindi, costituisce per il bambino un grande cambiamento nella sua vita e cambia, anche, la sua percezione di ciò che gli sta attorno. Il passaggio da una dimensione personale, familiare a quella sociale implica una nuova organizzazione quotidiana di spazi e relazioni; il bambino vive il processo emotivo della separazione dalla madre e dell'aprirsi ad una dimensione relazionale più ampia con un distacco che deve essere gestito progressivamente (Restiglian, 2012, p.128).

Il Nido rappresenta un sistema di riferimento composto da un gruppo di educatrici, ma tra queste solitamente si propone un'educatrice privilegiata come interlocutrice nei

⁹ <https://www.stateofmind.it/2019/12/educatrice-nido-attaccamento/#:~:text=Il%20rapporto%20di%20attaccamento%20educatrice%2Dbambino&text=La%20presenza%20della%20madre%20diverr%C3%A0,termine%20della%20fase%20di%20inserimento.>

confronti sia del bambino che del genitore. Per tutti i genitori è, infatti, fondamentale stabilire un rapporto di grande fiducia con l'educatore di riferimento, durante il percorso di ambientamento, perché l'educatore sarà la persona che trascorrerà molto tempo a contatto con il piccolo e ciò non dovrebbe far provare ansia, anzi rassicurare.

Da un lato, infatti, i genitori desiderano che i bambini instaurino una relazione buona e serena con l'educatore, dall'altro si potrebbero creare gelosie nel vedersi sostituiti in momenti importanti della crescita del bambino, per esempio, quando muoverà i primi passi e pronuncerà le prime parole; per questo motivo è importante che l'educatore sviluppi *“una sensibilità e una competenza professionale che lo rendano capace di comprendere la complessità emotiva dell'evento, senza da un lato sentirsi giudicato o respinto da possibili sentimenti ambivalenti dei genitori”*(Bosi, 2009, p. 130). L'educatore non deve, perciò, sostituirsi ai genitori, ma piuttosto dovrebbe attingere da loro informazioni utili per costruire una relazione con il bambino che offra fiducia, protezione e sicurezza anche nelle difficoltà; dovrebbe anche essere in grado di integrare la sua relazione di cura nei confronti del bambino con l'organizzazione della struttura e con il lavoro dei colleghi (Restiglian, 2012, p.129).

La singola educatrice ha un ruolo privilegiato nella mediazione e nella transizione verso il nuovo contesto, ma essa stessa fa parte di un sistema formato da altre figure, tra le quali esistono relazioni personali e professionali; vi è quindi una comunità educante che lavora in collaborazione e che condivide la responsabilità, dove ognuno porta il proprio contributo di ruoli e di competenze, che non è la somma di saperi diversi di ognuno, ma il frutto di saperi diversi che realizzano un sapere altro, privo di condizionamenti individuali (Restuccia Saitta, Bove, 2003, p.100). Il gruppo di lavoro, nel momento dell'ambientamento del bambino al Nido, delega quindi, un'educatrice che abbia un ruolo momentaneo di figura privilegiata che sia chiaramente riconoscibile sia dalla madre che dal bambino di cui si prende cura. I contenuti educativi devono essere naturalmente discussi e concordati dal gruppo, l'educatrice privilegiata li interpreta e li arricchisce con il suo stile comunicativo e le sue competenze personali (Galardini, 2003, pp.45-47).

Il primo momento dell'ambientamento dovrebbe essere caratterizzato dallo scambio di informazioni tra genitori ed educatori, composto da incontri collettivi per presentare gli ambienti, i materiali, le persone e i progetti che un Nido può offrire, ma

anche da colloqui individuali che permettano ai genitori di parlare di sé, del proprio bambino in una modalità di ascolto reciproco. Dopo il primo momento si dovrebbe consolidare il rapporto di fiducia tra Nido, famiglia e bambino, che comincia a frequentare la struttura in maniera continuativa, ne acquisisce i rituali, instaura rapporti con pari e adulti, conosce gli spazi del suo nuovo ambiente e vive nuove esperienze.

I tempi dell'ambientamento non sono sempre gli stessi e nemmeno il numero di bambini che vengono "inseriti": ci possono essere inserimenti individuali o per gruppi; per tutti però è importante che il tempo della giornata sia scandito in momenti di cura che offrano intimità, accoglienza e sintonia con il ritmo del bambino in rapporti personalizzati (Restiglian, 2012, pp.130-140).

Per i bambini piccoli è importantissimo che la giornata sia ben organizzata, che le azioni e gesti si ripetano in maniera regolare perché favoriscono in loro un senso di sicurezza e l'acquisizione progressiva dell'autonomia.

La ripetizione costante e ricorrente di azioni, ripartite e ben organizzate nei vari momenti della giornata, viene definita con il termine *routine* ed è molto importante per favorire l'ambientamento. Se le attività giornaliere sono ripetute periodicamente, sempre nelle stesse modalità, il bambino che, fin dai primi mesi di vita, impara a riconoscere ciò che sta per accadere, si sentirà sicuro e riuscirà ad orientarsi partecipando più attivamente a tutti gli eventi; inoltre la routine aiuta lo sviluppo dei ritmi corporei, permettendo che la soddisfazione delle richieste del bambino avvenga nei tempi giusti (Borgia, 2021, p.38).

La vita quotidiana del neonato e del bimbo dovrebbe essere ordinata e gestita con una ritualità rassicurante in famiglia, a maggior ragione ciò è indispensabile che avvenga al Nido, dove il bambino condivide spazi e attività con i propri pari e adulti non di famiglia. Le routine fanno parte della progettualità culturale ed educativa del Nido e svolgono un compito decisamente pedagogico (Galardini, 2003, p.72). La quotidianità al Nido è fatta anche di rapporti costruiti tra adulto e bambino e di bambini tra di loro, i momenti "ritualizzati" della routine hanno articolazione di natura diversa: alcuni momenti possono essere definiti organizzativi (entrata e uscita), questi si alternano a momenti biologici, di cura personale (igiene, alimentazione, riposo) e ad altri definiti funzionali (organizzazione degli spazi, gestione dei materiali) (Galardini, 2003, p.71). La cura del corpo e la preparazione al sonno sono momenti

specificatamente individualizzati in cui il bambino associando le risposte dell'educatore alle sue esigenze comincia a percepire le emozioni e la relazione esistente tra i suoi segnali comunicativi e l'intervento di chi lo cura. Durante questo momento di routine si può rafforzare la competenza comunicativa del bambino (Galardini, 2003, p.75), ma sono il pranzo e la merenda a rappresentare uno degli aspetti più importanti del progetto educativo perché non costituiscono solo la soddisfazione di un bisogno, ma sono anche occasione di educazione e di relazione tra pari; è difficile, infatti, distinguere gli aspetti nutritivo- assistenziali del pranzo da quelli relazionali perché “ *il cibo rappresenta il mediatore di relazione e affettività più immediato nel rapporto fra adulto e bambino e nei primi cinque anni influenza la struttura dell'identità corporea e fisica*” (Restiglian, 2012, p.159). Gli obiettivi di questi momenti (pranzo, merende) sono sicuramente educare alla salute, attraverso la scelta e la qualità dei cibi, ma anche favorire il processo di socializzazione, mediante la cura della relazione, il rispetto delle regole nell'attesa del proprio turno, l'aiuto all'amico e, soprattutto, la condivisione del cibo e della conversazione (Restiglian, 2019, p.161).

2.3 Strategie e ruolo dell'educatore nella promozione della socializzazione

L'educatore è chiamato alle molteplici attività contenute nel progetto educativo del Nido, ne deve curare tutti gli aspetti tenendo conto dello sviluppo psicofisico e sociale del bambino. Egli svolge un lavoro di continuità con la famiglia ed è in grado di relazionarsi con i genitori sostenendoli nel compito educativo, fin dal primo incontro, durante l'ambientamento e per tutta la permanenza del bambino al Nido.

L'azione educativa è complessa e prevede per l'educatore della prima infanzia numerose competenze: psicopedagogiche, riflessive, professionali, personali, ma egli deve avere la capacità di essere estremamente flessibile, aperto nel passaggio continuo tra teoria-pratica rapportandosi alle azioni quotidiane, comprendendo quanto accade e intervenendo in modo personalizzato.

La competenza relazionale dell'educatore è costituita dalla sua capacità di rapportarsi sia con i bambini che con i genitori o con persone che vivono con il bambino

che frequenta il Nido; la sua funzione è fondamentale nella promozione della socializzazione del bambino, cominciando dalla capacità di essere incoraggiante, di far sviluppare nei bambini l'autostima, la fiducia e la sicurezza, è importante che sappia individuare eventuali problemi personali e familiari dei bambini, utilizzare le tecniche di comunicazione e del linguaggio verbale/non verbale, ma soprattutto che sappia usare nei confronti dei bambini un'attenzione continua e un ascolto empatico (Restiglian, 2012, pp. 200-207).

Al Nido il bambino compie la sua prima esperienza di comunità e di contatto con altri bambini. L'educatore ha il compito di favorire, oltre lo sviluppo dell'identità personale del bambino, le situazioni di confronto e scambio con gli altri, mediante lavori in coppia o in piccoli gruppi, la condivisione di materiali e di spazi, i giochi di socializzazione e le situazioni che favoriscano la regola di rispettare il proprio turno. Le abilità sociali non sono doti innate, ma si apprendono e, quindi, l'educatore ha un ruolo importante e deve lavorare con i bambini, fin da molto piccoli. Il ruolo dell'educatore è far sì che tutti i bambini si sentano accettati e ascoltati in ciò che comunicano, deve insegnare a rispettare, attraverso l'esempio, le opinioni degli altri e incentivare il racconto delle emozioni che permettano lo sviluppo della comunicazione; è indispensabile, per favorire tale abilità, che l'educatore organizzi una conversazione in piccoli gruppi, in un ambiente reso il più possibile attraente, contenuto e poco rumoroso, in cui i bambini possano sentire le loro voci (Restiglian, 2012, pp.176-177).

Tra le numerose attività educative che si svolgono al Nido quelle che permettono una maggiore socializzazione e che costituiscono occasioni stimolanti di scambio tra pari sono da considerarsi: il momento del pranzo e della merenda, ma anche il momento di lettura animata e ascolto di fiabe che permettono condivisione di esperienze personali e, soprattutto, i momenti dedicati ai giochi di socializzazione.

Il pranzo e la merenda sono momenti fondamentali della giornata, rientrano nella routine quotidiana e costituiscono ottime occasioni di socializzazione che l'educatore deve saper sfruttare con intenzionalità pedagogica rivolta alla convivialità e all'accettazione tra pari. L'educatore, durante la routine del pranzo, ha il compito di creare un'atmosfera adatta e piacevole per instaurare una conversazione che deve essere considerata parte integrante del pranzo, deve mettere in atto delle strategie che favoriscano la socializzazione come: permettere ai bambini di avere vicino il loro

compagno di gioco preferito, cercare di evitare situazioni di stress e di disagio tra i bambini, cercare di eliminare tensioni emotive che si possono creare prima di sedersi a tavola (es: redimere i conflitti se qualcuno ha litigato), deve permettere al bambino di mangiare a sazietà senza insistere perché finisca il piatto, lasciare i bambini liberi di muoversi nella sedia per sporgersi verso il compagno, può anche cogliere l'occasione per affidare ai bambini, a turno, dei ruoli legati al servizio in tavola e all'aiuto ai compagni (distribuire i bicchieri, portare l'acqua in tavola), infine deve permettere al bambino di allontanarsi quando è conclusa la routine del pranzo senza interrompere conversazioni e scambi in corso. Per rendere il pranzo un momento piacevole di socializzazione per il gruppo, l'educatore deve prepararlo con rituali che rallentino il ritmo, adoperando canzoncine o verbalizzazioni legate alla preparazione. Dopo aver osservato con attenzione i bambini è utile che l'educatore raccolga dati, annotando eventuali difficoltà dei bambini verso un particolare cibo, ma anche l'evolversi delle competenze del bambino riguardo alla routine e alla relazione con i coetanei. Poiché il ruolo dell'educatore è anche quello di assicurare i genitori nel particolare e delicato momento del pranzo, potrebbe essere utile proporre loro una documentazione con foto e video.¹⁰

Altro momento importante e saliente nella vita del Nido che permette maggiore interazione tra i bambini può essere il momento dedicato alla lettura animata di storie a contenuto emotivo, accompagnate dalla visione di immagini, che, se sono seguite da un percorso di riflessione e di conversazione guidata dall'educatore, stimolano i bambini al dialogo e al confronto. Attraverso delle domande-stimolo specifiche, l'educatore può aiutare i bambini a percepire le emozioni e, partendo dalla storia, può avviare una conversazione sugli stati d'animo dei protagonisti (tristezza, paura, rabbia ecc..) per poi invitare i piccoli a raccontare le loro esperienze personali o a riprodurre le espressioni emotive con la mimica facciale (es: "Com'è la faccia della rabbia?" o "com'è la tua faccia quando ti arrabbi?"). Lo scopo principale dell'educatore durante questa attività è quello di far conversare i bambini, di far esprimere loro le proprie emozioni, ma anche di farli comprendere quali possano essere i comportamenti adatti ad aiutare gli altri. Le storie sono un aiuto da cui partire per stimolare i bimbi a conversare, a far sì che i

¹⁰ <https://progettoasilonido.org/>

piccoli si osservino a vicenda e a cogliere indizi emotivi nel comportamento altrui, promuovendo le competenze socio-emotive (Agliati, Grazzani, Ornaghi, 2015, p.91).

I bambini attraverso il pensiero narrativo costruiscono le loro prime conoscenze della realtà sociale e la propria identità individuale (Cera, 2009, p.48); una forte componente narrativa è presente anche nel gioco che costituisce un elemento indispensabile per la costruzione dell'identità (Piaget, 1972, p.10).

2.4 Gioco di socializzazione

Fra le diverse necessità del periodo della prima infanzia (alimentazione, riposo, comunicazione, movimento...) vi è anche quella di esplorare l'ambiente naturale e sociale attraverso la scoperta, le esperienze fisiche e concrete, la manipolazione e la sperimentazione che costituiscono gli elementi fondamentali per il processo dell'apprendimento. Il gioco resta il modo migliore per costruire e far accrescere le conoscenze perché, attraverso esso, il bambino esplora e conosce il suo ambiente, prende contatto con gli oggetti e le persone che lo circondano, costruisce il proprio "Io" e impara a relazionarsi con gli altri; tutto questo provando piacere e sperimentando molteplici sensazioni.

Il gioco è in relazione al processo evolutivo del bambino e attraverso giochi di manipolazione, sperimentazione e costruzione, il bambino si arricchirà di esperienze e stimolazioni sensoriali. Giochi di questo tipo possono essere svolti dal singolo o da piccoli gruppi di bambini che possono condividere lo stesso spazio (seduti attorno al tavolo) nel quale l'educatore li informa in relazione alle scoperte che realizzeranno in seguito, utilizzando vari materiali ed elementi naturali. L'educatore può far compiere, anche, manipolazioni in grande gruppo e in seguito organizzare un angolo gioco nel quale i bimbi possono accedere in forma libera durante i momenti dedicati alle attività ludiche. Le conoscenze e l'assimilazione di esperienze nascono dall'interazione del bambino con il contesto, con l'ambiente reso idoneo al gioco.

Gli spazi, i ritmi e i tempi personali sono degli elementi fondamentali per favorire il gioco e per permettere agli educatori di osservare i bambini durante l'attività. Il Nido non dovrebbe avere un'unica grande stanza, ma presentare *angoli gioco* per il lavoro in piccoli gruppi o individualizzato. Ogni bambino può scegliere liberamente dove andare e cosa fare. La sala quindi dovrebbe essere divisa in piccoli spazi accoglienti e gradevoli, nei quali i bambini si sentono sicuri e possono concentrarsi su ciò che fanno (Cardo, Vila, Vega, 2021, pp.17-22). Lo spazio al Nido non è, perciò, un elemento neutro, ma un veicolo di messaggi rivolti ai bambini e alle famiglie; spazi mal distribuiti, non isolati dai rumori, dispersivi possono creare confusione, ostacolare i percorsi di conoscenza e scoperta dei bambini. In alcuni casi lo spazio costituisce un punto di riferimento e dovrebbe garantire la sicurezza, la stabilità, la riconoscibilità, la possibilità di condivisione, di comunicazione e di gioco favorendo scambi tra coetanei, riconoscendo, nello stesso tempo, la specificità di ciascun bambino (Restiglian, 2012, p.174).

Nel primo anno di vita l'attività ludica del bambino passa dall'interazione faccia a faccia con l'adulto alla manipolazione di svariati oggetti; verso la fine del primo anno i giochi assumono una forma più organizzata e le parole dei genitori e dell'educatore iniziano a contenere elementi che riguardano il mondo esterno; all'inizio del secondo anno i comportamenti di gioco dei bambini si modificano profondamente e riguardano la realtà sociale che viene imitata e raccontata attraverso il gioco simbolico e di finzione (Gallelli, 2012, p.38). In questo momento si verifica il passaggio dal dentro la famiglia al fuori verso il gruppo di coetanei, il gioco, dunque, va incentivato come attività che permette al bambino di rafforzare la percezione del sé corporeo grazie all'esercizio e allo sviluppo dell'azione senso-motoria, di elaborare i suoi stati d'animo, di decentrarsi meglio da sé stesso grazie alle rappresentazioni simboliche e di incontrare più facilmente nuovi interlocutori. Queste esperienze stimolano il bambino ad uscire dalla sua posizione egocentrica, ad interessarsi agli altri, inaugurando la vera stagione della socializzazione (Vecchiato, 2017, p.173).

Attraverso l'attività simbolica i bambini riproducono schemi culturali già appresi e acquisiscono la capacità di agire "come se", compiendo azioni che abitualmente appartengono ad altri. Il bambino, in questo tipo di gioco, trasforma gli oggetti facendoli diventare ciò che gli serve, dimostrando di sperimentare una forma di pensiero

nuovo e di vedere le cose attraverso la fantasia e l'immaginazione. Giocando a far finta i bambini esercitano la creatività e imparano a riconoscere le emozioni proprie e quelle altrui, esplorano mondi sconosciuti, esercitano abilità relazionali e sviluppano le prime forme di pensiero astratto.

Con il gioco simbolico i bambini rivestono un ruolo per il quale sono necessarie delle competenze, essi apprendono le tecniche e le procedure del gioco durante le interazioni spontanee con l'ambiente e con gli adulti, che possono intervenire con suggerimenti. Il primo ruolo rappresentato nei giochi infantili, soprattutto dalle bambine, è quello materno: giocare a "*mamma-bambino*" comporta la conoscenza sia delle caratteristiche del comportamento materno (attività domestiche, l'accudimento) sia dei bisogni del bambino. Quindi per giocare il bambino/a deve aver fatto pratica e aver accumulato un repertorio di comportamenti materni convenzionali per l'esecuzione del ruolo e tecniche comunicative necessarie per svolgere il gioco in maniera sociale.

Dopo i 2 anni e mezzo il bambino diventa sufficientemente competente e l'adulto cambia il rapporto con lui perché, dal momento che nel bambino è aumentata la verbalizzazione, l'aiuto deve limitarsi a qualche suggerimento o commento da parte dell'educatore, che deve, però, mantenere il ruolo di attento osservatore.

Nel gioco di ruolo tutto è possibile, come i bambini hanno potuto diventare "*mamma-bambino*" così possono identificarsi in chiunque: la bambina si trasforma in principessa, commessa o ballerina e il bambino in calciatore, astronauta o venditore... (Bondioli, 2013, pp.111-112).

Il gioco simbolico è anche narrativo perché composto da sequenze che il bambino impara a organizzare e che è in grado di modificare.

L'educatore deve considerare il gioco una risorsa didattica e attribuirgli un significato e obiettivi precisi, perciò, durante le attività ludiche, dovrà osservare attentamente, comprendere le necessità del gioco per poter offrire materiali più adeguati e intervenire se manca qualcosa, sempre in maniera non intrusiva, stimolando o suggerendo possibili percorsi (Cardo, Vila, Vega, 2021 pp.18-19). Si possono far vedere al bambino possibilità diverse inserendo obiettivi per la comunicazione e lo sviluppo della motricità e flessibilità cognitiva, utilizzando delle strategie, ad esempio: mettere a disposizione una serie di materiali ed oggetti poco strutturati (scatole, contenitori, stoffe...) in modo che il bambino possa scegliere quale situazione ricreare con i giochi,

proporre un cesto di travestimenti con mantelli, cappelli, stoffe... e aiutare la sua immaginazione leggendo e inventando insieme a lui storie di fantasia.¹¹

Nel secondo e terzo anno di vita il gioco occupa la maggior parte del tempo nella vita del bimbo, aumentano le sue capacità esplorative, i suoi nuovi giochi assumeranno via via più regole ed ogni bambino dovrà coordinare le proprie azioni con quelle dei compagni; il bambino entrerà in una dimensione di gioco maggiormente interattivo basato sulla cooperazione e la relazione. Secondo Bruner (1984) il gioco è tanto più ricco se fatto in compagnia. Nei bambini piccoli è più ricco e prolungato se avviene in coppia piuttosto che da soli o con un gruppo troppo ampio.

Le modalità di scambio fra i bambini hanno, perciò, un'enorme influenza sullo sviluppo socio-affettivo, ma nel gioco collettivo le interazioni reciproche sono strettamente legate anche allo sviluppo cognitivo.

I giochi infantili costituiscono delle mirabili istituzioni sociali; tramite essi i bambini esprimono la loro socialità attraverso il proprio modello socio-culturale di riferimento e imparano a rispettare le regole morali che ricevono dagli adulti (Piaget, 1972, p.10).

Nel gioco con l'altro, come nella conversazione o in altre attività ed esperienze condivise, il bambino sviluppa le capacità di tener conto dell'altra persona e può far dipendere i propri comportamenti da quelli degli altri, realizzando non solo il superamento del proprio egocentrismo, ma anche una competenza comunicativa determinata dall'educazione al rapporto che è uno degli obiettivi principali del Nido (Cera, 2009).¹²

¹¹ <https://www.uppa.it/giocare-a-far-finta/>

¹² https://www.educare.it/j/attachments/article/3957/2020_pp.61-66_Buccolo_Educare%20nei%20nidi%20d%E2%80%99infanzia.pdf

CAPITOLO 3

LA SOCIALIZZAZIONE ATTRAVERSO GIOCHI DI GRUPPO

Al Nido i bambini possono beneficiare della presenza di altri bambini con cui condividere i giochi, sviluppare una relazione e formare gruppi.

Nell'attività ludica, al Nido, è possibile utilizzare strategie metodologiche diverse combinando differenti metodi rivolti ad attività in piccolo gruppo, grande gruppo (gruppo sezione) o gioco individuale. Tutte le metodologie sono utili e vanno adoperate in momenti, situazioni e spazi diversi: il lavoro individuale permette di osservare il processo di sviluppo di ogni singolo bambino e il lavoro con il gruppo permette ai bambini di condividere scoperte, di collaborare, di socializzare (Cardo, Vila, Vega, 2021, pp.17-21).

Attorno ai 3 anni il bambino presenta una motricità ed un gioco particolarmente sviluppati, grazie ai quali soddisfa i bisogni individuali ed esprime gli stati d'animo; tali capacità consentono al bambino una comunicazione sempre più qualificata verso i coetanei, con cui ama fare gruppo, all'interno del quale le relazioni di reciprocità sono sempre più frequenti e dove appare evidente un bisogno comunitario, un bisogno di far parte di un gruppo e di essere considerato (ben voluto) dagli altri componenti.

Dall'osservazione diretta dei movimenti e delle dinamiche del gioco al Nido, ho potuto constatare che le prime aggregazioni e gruppi spontanei si formano tra bambini che si somigliano caratterialmente; ciò che promuove l'avvicinamento e la relazione, come dice Vecchiato, è la "similitudine caratteriale", a cui segue la condivisione del gioco e l'attivazione di forme di alleanza: il piacere del gioco non è più il risultato di un'azione individuale, ma conseguente a obiettivi condivisi. Naturalmente ho potuto osservare anche momenti di conflittualità o di frustrazione in qualche attività, ma quasi sempre i bambini ritrovano la motivazione nel giocare assieme. Momenti di incomprensione possono derivare dal fatto che il bambino intorno ai 3 anni continua ad interessarsi ai suoi compagni, anche a quelli non simili a lui, che dimostrano caratteristiche e modalità complementari alle sue, competenza esperienziale che Vecchiato definisce "complementarietà" (Vecchiato, 2017, pp.177-178).

È preferibile che l'educatore rimanga solo ad osservare la formazione spontanea di gruppi, non intervenga nel gioco libero, poiché i bambini hanno bisogno di provare e riprovare e non interferisca immediatamente, lasciando il tempo ai bambini di risolvere tra loro i conflitti (Vecchiato, 2017, p.174).

Nella pianificazione di giochi strutturati, invece, è l'educatore a formare grandi o piccoli gruppi tenendo conto delle scelte, delle preferenze e delle *amicizie* che si sono create.

All'interno dei gruppi i bambini si osservano l'un l'altro e spesso sviluppano una forma di imitazione del comportamento altrui, dimostrando un interesse definito "effetto lumaca" perché è come se le azioni di un bambino lasciassero una scia visibile agli altri, che attrae e sollecita l'interesse consentendo scambi di conoscenze (Galardini, 2003, p.100). Attraverso l'esperienza ripetuta dell'imitazione ogni bambino si arricchisce di modelli di comportamento nuovi e ciò gli permette di stabilizzare la relazione con i coetanei e con gli adulti, di avanzare verso nuove forme di socialità, che Vecchiato chiama "partenariato" (Vecchiato, 2017, p.178).

Alla luce delle considerazioni sull'importanza che riveste il gioco, del ruolo dell'educatrice nel promuovere e aiutare la crescita e lo sviluppo delle competenze sociali del bambino, ho pensato di proporre un'attività di gruppo per i bambini e come possibile suggerimento da condividere con educatrici di nidi. L'attività che suggerisco ha un approccio positivo alla scoperta dell'altro, alla collaborazione e all'aiuto reciproco.

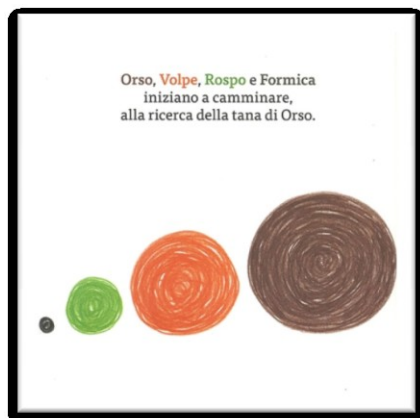
3.1 Progettazione di un gioco di gruppo: "Orso, buco!"

Per la progettazione del gioco socializzante ho voluto iniziare da una lettura collettiva e animata di una storia; ho cercato un racconto che favorisse l'immaginazione, il confronto tra i bambini. Ho deciso, assieme ad un'altra educatrice (sono necessarie almeno 2 persone) di trasformare la lettura in un gioco di gruppo volto al

conseguimento di precisi obiettivi di tipo cognitivo, linguistico e sociale. Il libro scelto mi è sembrato molto particolare: è un albo illustrato, edito da Minibombo, che ha vinto il premio Nati per leggere nel 2014, nella sezione “Nascere con i libri” (18-36 mesi). L’autrice Nicola Grossi ha lavorato sul concetto di essenzialità. L’idea era che i bambini non identificassero la storia con personaggi specifici e dettagliati, ma avessero a disposizione una narrazione dove l’astrazione e l’immaginazione personale fossero fondamentali. Il risultato è diventato un gioco di forme, colori, ritmo e suoni.

Il racconto vede come protagonisti degli animali rappresentati in maniera simbolica, il primo personaggio che si incontra è Orso che si è perso e non trova più la sua tana, per questo motivo, parte alla ricerca e lungo il cammino incontra nuovi amici che lo aiutano nell’impresa, sono rispettivamente: Volpe, Rospo, Formica e, infine, Elefante. Tutti spesso cadono in buchi che rappresentano le tane di altri animali. Ad ogni caduta nella tana sbagliata e ad ogni personaggio corrisponde un suono onomatopeico che rappresenta il tonfo di ciascun animale, rispettivamente: Badabum, Spatapam, Bidibong, Tic!

La struttura della narrazione è fissa e si ripete ciclicamente (struttura ricorsiva), ogni volta, infatti, si incontra un nuovo animale che si unisce al gruppo e si mette in cammino per cercare la tana di Orso. Gli animali sono identificati dalla forma (cerchi), dal colore (marrone, arancione, verde, nero, grigio), dal nome (orso, volpe, rospo, formica, elefante) e dalla dimensione (grande, medio, piccolo, piccolissimo, grandissimo). Il mettersi in cammino corrisponde ad una riga dritta che si trasforma in curve e righe spezzate, quando è Elefante a camminare. Il colore della riga corrisponde al luogo di riferimento (strada-grigio, bosco-verde, fiume-azzurro, deserto-giallo).



Elefante, raffigurato da un grandissimo cerchio grigio, è l'ultimo personaggio che compare ed aiuta tutti a risolvere le difficoltà, dal momento che gli altri animali non sono riusciti a scovare la tana di Orso. Elefante, trasportando tutti in groppa, li ha condotti alla tana che stavano cercando, all'interno della quale si vuole organizzare una festa. Il finale del racconto, però, è aperto a possibili soluzioni da parte dei bambini poiché Elefante, essendo troppo grande, non può entrare nella tana di Orso a festeggiare con gli amici.



La prima lettura e osservazione delle immagini, dal libro, è avvenuta in una stanza grande con tutti i bambini seduti in cerchio, in modo che potessero vedersi tra loro.

Quando entrava nel racconto il simbolo dell'animale chiedevamo ai bambini di raffigurarlo attraverso l'imitazione mimico-facciale e la riproduzione dei loro versi; ne è seguita una conversazione, partita dalla storia, che è servita a stimolare i bambini a raccontare le loro esperienze di eventi quotidiani; noi educatrici, come facciamo sempre dopo le letture ad alta voce, abbiamo sollecitato tale conversazione adoperando domande (ad esempio: "È capitato anche a te di cadere?" "Chi ti ha aiutato quando sei caduto?" ecc...), iniziando ad usare con i bambini, perché li potessero riconoscere, termini appartenenti ad un lessico emotivo e insegnando loro come esprimere verbalmente le emozioni; li abbiamo portati a riflettere sulle cause degli eventi emotivi e sulla comprensione degli stati emotivi altrui.

A questa prima fase di lettura è seguito il gioco vero e proprio che avevamo progettato con un gruppo ristretto di bambini:

“Orso e i suoi amici: alla ricerca della tana!”

▪ *Motivazioni:*

Importanza di partire dalla lettura perché esporre i bambini alla lettura fin da piccolissimi agisce su funzioni cognitive di fondamentale importanza come la memoria, l'attenzione, le capacità di ragionamento critico, lo sviluppo e la formazione dell'identità personale, le competenze emotive, l'immaginazione, la creatività. Leggere o ascoltare letture regolarmente, a cominciare dalla più tenera età aiuta: ad avere un atteggiamento più aperto e positivo verso l'apprendimento, la conoscenza e la cultura in generale, allunga i tempi di attenzione, educa al silenzio e all'ascolto, favorisce lo sviluppo del pensiero creativo e sviluppa le abilità linguistiche. Inoltre l'utilizzo di parti cantate, accompagnate da suoni e ritmi musicali influisce sui diversi sistemi uditivo, motorio e multisensoriale.

▪ *Destinatari:*

piccolo gruppo di 8 bambini- *Età:*24-36 mesi

▪ *Obiettivi:*

- competenze logico-cognitive: distinzione tra dentro e fuori, pieno e vuoto(buchi,tane); dimensioni/grandezze(grandissimo-elefante, grande-orso, medio-volpe, piccolo-rospo, piccolissimo-formica); forme(cerchi e linee)
- competenze linguistiche: sviluppo del linguaggio musicale con uso del ritmo che anticipa e aiuta il linguaggio verbale, lo sviluppo motorio, multisensoriale ed emotivo
- competenze sociali: sviluppo della solidarietà, cooperazione, confronto e dialogo tra pari sulle loro fantasie ed emozioni

▪ *Finalità generali:*

stimolare la fantasia, la memoria e sviluppare il concetto di astrazione, comprendere il mondo esterno potenziando le capacità simboliche, sviluppare la capacità di problem solving per riconoscere e risolvere gli imprevisti e gli insuccessi grazie all'amicizia.

▪ *Metodologia:*

presenza di due educatrici, spiegazione iniziale del gioco, illustrazione delle regole generali e delle regole riguardanti il rispetto dei propri turni (ad esempio: non spingere, non farsi male)

▪ *Strumenti/materiali:*

uso del libro, cerchi di cartone rigido colorati dai bambini (colori corrispondenti a ciascun animale), creta, farina gialla, scatole di cartone rigido con buchi (tane) e macchina fotografica

▪ *Spazi/tempi:*

attività svolta prima all'interno nella stanza grande, in un secondo momento all'esterno, in uno spazio erboso e, infine, dentro una casetta di legno in giardino.

In seguito alla lettura e alla presentazione del libro si sono svolti altri 5 incontri del piccolo gruppo, della durata di 1 ora e mezza dopo la merenda, a distanza di due/ tre giorni l'uno dall'altro.

L'attività vera e propria, si è svolta in 5 momenti successivi.

Primo incontro: esperienza di tipo pittorico, manipolativo ed espressivo.

Abbiamo ritagliato, all'interno di una stanza sul tavolino, cerchi di cartone che i bambini hanno dipinto con il colore corrispondente ad ogni animale; abbiamo, poi, costruito scatole di cartone rigido, ognuna con il colore corrispondente all'animale, con un'apertura tonda sul coperchio a simulare il buco della tana; abbiamo preparato, manipolando la creta, assieme ai bambini, una lunga fascia che doveva raffigurare la strada che gli animali avrebbero percorso e dipinto di azzurro dei sassi che, allineati uno dopo l'altro, avrebbero rappresentato il fiume.

Secondo incontro: attività ritmico-musicale e sensoriale

Abbiamo scelto come luogo il giardino per l'animazione della storia e l'ambientazione dell'attività. Abbiamo distribuito a terra le quattro scatole bucate ad una certa distanza l'una dall'altra, collegandole tra loro: con la fascia di creta (strada), con un percorso che formava una linea ondulata, creato distribuendo a terra farina gialla (deserto), con i sassi azzurri in fila (fiume).

Quattro bambini, a turno, dovevano far rotolare lungo il percorso il cerchio colorato che rappresentava l'animale scelto da loro, lo dovevano, poi, gettare nella scatola che raffigurava la tana, contemporaneamente veniva loro chiesto di raccontare ciò che stavano facendo ("sto camminando nel bosco", "sono sopra il fiume" ecc...), di riprodurre il verso degli animali e di cantare tutti insieme le parole onomatopoeiche che accompagnavano la caduta dell'animale nelle rispettive tane.

Terzo e quarto incontro: il gioco veniva mimato e ripetuto da altri 4 bimbi

Quinto incontro: attività motoria

Abbiamo lasciato i bambini liberi di riprodurre la storia a modo loro, sfogliando da soli il libro, inventando nuovi personaggi e situazioni diverse seguendo la loro immaginazione e adoperando la fantasia. Hanno utilizzato i cerchi e i buchi liberamente saltandoci dentro, facendoli rotolare e molti altri modi

▪ *Osservazione e Valutazione:*

L'osservazione costante per tutto il percorso: dalla lettura, all'organizzazione dell'attività fino al gioco strutturato, mi ha portato a constatare come per la maggior parte dei bambini l'attività sia stata divertente e stimolante, sia per l'apprendimento di funzioni logico-cognitive e linguistiche sia per l'accrescimento delle competenze sociali. Osservare i bambini è un esercizio fondamentale che permette di comprendere ciò che stanno provando a capire e il tipo di questioni che si pongono. Aiuta anche a capire meglio il singolo bambino, le sue preferenze, il suo stile di conoscenza e i suoi ritmi, senza pregiudiziali valutazioni e confronti tra bambini (Galardini, 2003, p.147).

Durante questa attività ho notato come ogni bambino interpretava il gioco in modo personale e si riconosceva in un personaggio, trovando la sua posizione all'interno del gruppo, mantenendo ognuno la propria diversità e unicità, nonostante sperimentasse assieme agli altri le varie situazioni.

I momenti più significativi per conoscere e individuare le emozioni provate dai bambini sono stati quelli in cui venivano lasciati liberi di inventare, immaginare nuove situazioni e nuovi scenari: in molti hanno sostituito i protagonisti della storia con persone dell'ambito familiare, dimostrando di riconoscere che il legame

affettivo e il senso della famiglia consiste nel sostenersi e aiutarsi reciprocamente così come si aiutavano i protagonisti del racconto.

Ha creato molta unione tra i bambini il momento musicale in cui veniva cantata assieme la filastrocca di parole onomatopeliche. C'è stato qualche momento di conflitto per la scelta dei personaggi, ma sono stati maggiori i momenti di collaborazione e solidarietà.

▪ *Documentazione:*

Alla lunga osservazione sul comportamento dei bambini ho fatto seguire una documentazione composta da annotazioni quotidiane durante tutto il progetto, che sono, poi, diventate un diario dell'attività; ho adoperato anche la macchina fotografica per ampliare ed avere un risultato più completo, con maggiori sfaccettature, sull'impegno e il lavoro dei bambini e per integrare con immagini le osservazioni scritte. Le foto messe in sequenza sono state selezionate, in accordo con le altre colleghe, con lo scopo di mettere in evidenza le emozioni dei bambini, il divertimento nello stare insieme, la loro disponibilità a socializzare e a vivere la vita di gruppo.

Ritengo fondamentale, ma anche gratificante per un'educatrice la creazione di una documentazione che renda visibile il lavoro fatto, che lasci tracce e che costituisca un flusso di comunicazione e di informazione con la famiglia e i bambini, creando un ambiente socialmente aperto e pronto al confronto.

Nel documentare il percorso dell'attività ho evidenziato tutti i passaggi, le sequenze, le integrazioni che sono state fatte nell'evolversi di questa esperienza, ho cercato di mettere in luce gli aspetti emblematici e significativi per l'acquisizione delle competenze dei bambini e per l'arricchimento della loro relazione all'interno di un gruppo. Ho cercato di cogliere i dialoghi, le mosse, i gesti dei bambini, di sottolineare i loro successi e insuccessi, di

segnalare i nodi problematici e di raccontare il perché di alcune scelte nel gioco e nelle attività in comune.

Ritengo che attraverso le sequenze fotografiche e il diario sia possibile fissare e restituire la memoria di esperienze fatte dai bimbi; considero importante, poi, esaminare con tutta l'equipe i documenti realizzati che permettono di fare nuove ipotesi sull'interesse emergente dei bambini, di chiedersi come migliorare il lavoro, come programmare e preparare materiali atti a nuove scoperte, sempre nell'ambito di una progettualità condivisa.

Il diario deve essere una testimonianza di una storia individuale, perciò, ho annotato le caratteristiche, i progressi di ogni singolo bambino nell'esperienza svolta; allo stesso tempo la vita di ogni bambino si intreccia con quella della piccola comunità di cui fa parte, per cui, ritengo che nel diario debbano rientrare anche idee, pensieri, osservazioni, racconti delle esperienze, dei gesti, delle regole che hanno cementato il rapporto del singolo con il gruppo.

Durante un incontro con le famiglie la documentazione e le immagini raccolte in fascicoli, per ogni bambino, sono stati presentati ai genitori ed è stata per loro una cosa molto gradita. Penso, infatti, che poter accedere al materiale, ai documenti che riguardano i bambini rappresenti una finestra che si apre nella vita del Nido e sia testimonianza dell'impegno, della dedizione e della cura che le educatrici pongono, affiancando i genitori, nel crescere i loro figli.

CONCLUSIONE

Questa relazione finale ha inteso seguire lo sviluppo sociale del bambino partendo dalla sua vita intrauterina fino al conseguimento della consapevolezza di sé che procede parallelamente con la conoscenza degli altri. Ogni neonato viene considerato un essere “sociale” da subito e diventa sempre più consapevole e competente, relazionandosi con l’adulto attraverso un processo di intersoggettività, ossia la co-costruzione di significati emotivi socialmente condivisi. Il bambino non è una tabula rasa da plasmare, nasce già dotato della capacità di interagire, l’intersoggettività, infatti, è caratterizzata da interazioni dinamiche tra bambino, famiglia e contesto sociale di appartenenza. Nel contesto interattivo il bambino impara tecniche e nozioni utili per la vita sociale: un modo di comunicare con gli altri, le nozioni di giusto e di sbagliato, le modalità socialmente accettate di mangiare, di vestirsi e tutti gli aspetti che riguardano l’adattamento dell’individuo al suo ambiente culturale.

Stabilire le relazioni con l’altro è uno dei compiti di sviluppo più importanti, uno dei primi a comparire ed è un compito che dura tutta la vita.

Il bambino fa le sue prime esperienze di contatto con il mondo, identifica gli aspetti più interessanti e acquisisce strumenti di comunicazione, sviluppando l’idea di sé stesso in relazione al mondo.

Il processo con cui si avvia lo sviluppo sociale avviene attraverso l’incontro del bambino con agenti della socializzazione: genitori e famiglia sono i più potenti, ma sono essenziali anche la scuola e il gruppo dei pari. Nella prima fase della vita il bambino dipende dal nucleo familiare perché è l’unico ambiente che conosce e se la prima socializzazione costituita dall’attaccamento alla madre risulterà appagante, il bambino svilupperà un atteggiamento positivo nei confronti altrui e della vita. Quando il bambino entrerà alla scuola dell’infanzia anche gli altri adulti e i coetanei assumeranno un ruolo importante ai fini del processo evolutivo. I bambini cercano, infatti, di costruirsi una modalità di controllo della propria vita quotidiana attraverso la creazione di una rete di rapporti con compagni che permetta loro di partecipare alla vita sociale; è in questa fase che tensioni emotive, paure, ma anche curiosità vengono stimulate soprattutto nel gioco. Con l’entrata al Nido il bambino sperimenta i primi

comportamenti sociali in ambito più formale e acquisisce via via competenze più specifiche.

Durante la fase più importante della socializzazione che culmina nell'infanzia vengono poste le fondamenta di quelle che saranno le personalità dell'adulto e, attraverso il processo di socializzazione, i bambini apprendono i modelli di comportamento della società, le norme, i valori, il linguaggio, le abilità, le credenze e altri modelli di pensiero che sono essenziali alla vita sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Agliati, A. Grazzani, I. Ornaghi, V. (2015). *La socializzazione emotiva nei contesti educativi per l'infanzia. Conversare sulle emozioni al nido*. Parma: edizioni junior.
- Ammaniti, M. Gallese, V. (2014). *La nascita della intersoggettività. lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bondioli, A. (2013). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Borgia, C. (2021). *Cosa sono le routine?*. Roma: Uppa edizioni.
- Borgia, C. (2018). *Un pediatra per amico. È tutto mio!*. Roma: Uppa edizioni Lorenzo Calia editore.
- Bosi, R. (2009). *Pedagogia al Nido. Sentimenti e relazioni*. Roma: Carocci.
- Cappuccio, G. (2008). *Progettare percorsi educativi-didattici al nido*. Bergamo: edizioni Junior.
- Cardo, C. Vila, B. Veja, S. (2021). *Giochi e esperimenti al nido. Attività di manipolazione, esplorazione e scoperta*. Trento: Erickson.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*. Milano: Franco Angeli
- Galardini, L, A. (2003). *Crescere al nido. Spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci Faber.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Grossi, N. (2021). *Orso, buco!* Verona: Minibombo.
- Lapierre, A. Aucouturier, B. (2005). *Il corpo e l'inconscio in educazione e in terapia*. Roma: Armando editore.
- Piaget, J. (1972). *Il giudizio morale del fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al Nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci Faber.
- Restuccia Saitta, L. (2003). *Attaccamento e inserimento-stili e storie delle relazioni al Nido*. Milano: Franco Angeli.
- Santisi, N. (2020). *Una base sicura da cui partire per esplorare il mondo*. Roma: Uppa edizioni s.r.l.

Saraceno, C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Bari: editori Laterza.

Tortorella, M.L. (2017). *Un pediatra per amico. Dalle carezze ai neuroni*. Roma: Lorenzo Calia editore.

Vecchiato, M. (2007). *Il gioco psicomotorio*. Roma: Armando editore.

Vecchiato, M. (2017). *Psicomotricità relazionale. Le mappe emotivo-comportamentali dall'infanzia all'adolescenza*. Roma: Armando editore.

Vianello, R. Gini, G. Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: Utet università.

Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Roma: Armando editore.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

SITOGRAFIA

https://www.researchgate.net/publication/303820344_Empatia_e_prosocialita_tra_natura_e_cultura

<https://www.stateofmind.it/2016/09/relazione-madre-figlio-attaccamento/#:~:text=Brevemente%2C%20secondo%20la%20teoria%20di,gratifica%20i%20suoi%20bisogni%20orali.>

<https://www.zeroseiup.eu/ii-bambino-e-le-sue-relazioni-in-famiglia-al-nido-alla-scuola-dellinfanzia/>

<https://medicinaonline.co/2021/03/26/attaccamento-legame-genitori-e-figli-comportamenti-interdipendenti-rapporto-padre-bambino/>

<https://www.igorvitale.org/differenze-tra-fratelli-in-psicologia/>

<http://www.elisapaterlini.it/441517119>

<https://www.medicitalia.it/blog/psicologia/2392-il-legame-tra-fratelli.html>

<https://www.uppa.it/chi-sono-i-nonni-di-oggi/#Il-valore-educativo-dei-nonni>

<https://www.stateofmind.it/2019/12/educatrice-nido-attaccamento/#:~:text=Il%20rapporto%20di%20attaccamento%20educatrice%2Dbambino&text=La%20presenza%20della%20madre%20diverr%C3%A0,termine%20della%20fase%20di%20inserimento>

<https://progettoasilonido.org/>

<https://www.uppa.it/giocare-a-far-finta/>

https://www.educare.it/j/attachments/article/3957/2020_pp.61-66_Buccolo_Educare%20nei%20nidi%20d%E2%80%99infanzia.pdf